

**MASTEROPPGAVE**  
**i yrkespedagogikk**  
**2012**

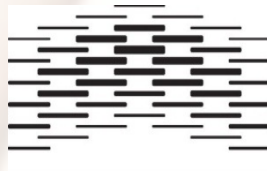
*”Hvad gør vi nu – lille du?”*

**Elevmedvirkning i utdanningen – du kan få mye ut av å spørre  
elevene.....hvis du tar deg tid.**

Ole Johnny Snekkerbakken

*Institutt for yrkesfaglærerutdanning*

*Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier*



HØGSKOLEN I OSLO  
OG AKERSHUS



## Hvad gør vi nu lille du?

"Jeg kom til verden på 5. sal  
min far var tosset min mor var normal  
men da de kørte ham væk sagde mor til mig:  
Hvad gør vi nu lille du?  
Jeg gik i skole i mange år  
røg på fabrik og fik mavesår  
og så en dag sparked' bossen mig ud.  
Hvad gør man så lille du?  
Og tiden gik og jeg gik med  
jeg fløj af sted fra sted til sted  
og gadens løse fugle de fløjted' og sang:  
Hvor skal vi hen lille du?  
Men så en dag gik jeg op til ministeren og sagde:  
Du der - få lige fødderne ned og ta' hatten af!  
Mand kan du ikke se at det hele er ved at gå  
fuldstændig agurk?!  
Så hvad gør vi nu din gamle skurk?  
Men han grinte bare og sagde:  
Dig, du kan sgu gå fanden i vold!  
Så det gør vi nu, lille du.  
Ja, vi gør!"

Gasolin - 1976

*Denne teksten skrev Kim Larsen og Franz Beckerlee, etter å ha forsøkt å få kommunen til ikke å rive huset, "sofiegaarden" med leilighetene, der de bodde sammen med 80 andre. Uten hell, myndighetene tok seg til rette og beboerne ble ikke hørt. Dette var Kims og Franz måte å beskrive hvordan det er å ikke ha noen form for medvirknings eller påvirkningsmulighet. Det geniale i teksten, etter min mening, er det spørsmålet so stilles etter hver hendelse "hvad gør vi nu, lille du?"*

*Dette spørsmålet er inngangen til hver refleksjon over opplevelser og erfaringer, dette er inngangsspørsmålet for å lage en ny strategi fremover i livet, dette er inngangsspørsmålet for dialogen som skaper gode relasjoner mellom lærer og elev, dette inngangsspørsmålet viser etter min mening lærerens syn på mennesket han møter, ikke at han mener at dette mennesket er et "lite og ynkelig" vesen, men at læreren bryr seg om denne personen og ønsker å bidra til denne personens utvikling, som om det var seg selv han skulle hjelpe.*

## **Førord:**

En liten tanke som streifer meg i skrivende øyeblikk, er at forutsetningene for å skrive en slik mastergradsavhandling må være: -å ha en forståelsesfull familie, -løsningsorienterte kollegaer og deltakere i selve gjennomføringen, -et godt læringsmiljø i arbeidsprosessen, -en bevisst veileder og sist, men ikke minst, -en god *filosofisk* lenestol med flere stillinger. Èn stilling for skrivende *tekstfilosofi*, en såkalt ↖ stilling, og en stilling for *horisontal kognitiv filosofi*, en såkalt → stilling. Stolen må også kunne svinges 360 grader for lettere å kunne tilfredsstille første ledd i Maslows behovspyramide, og den må fortsatt føles behagelig å sitte i etter 10 timers *tekstfilosofi*.

En kollega av meg, Ole Martin Sagen, sa det så passende: *Hvis du går og funderer på om du skal ta en mastergrad, så tenk deg grundig om, men gjør det.*

Først og fremst vil jeg takke min kone Rachel for hennes tålmodighet når det gjelder min frie flyt av bøker og dokumenter spredt rundt i umiddelbar nærhet av de 360 graders rotasjonsegenskaper som lenestolen var utstyrt med.

Så vil jeg takke mine to døtre, Linn Marie og Ann Sofie, for et godt bidrag for å få innblikk i de unges verden og deres tålmodighet når de står og venter på å bli kjørt eller hentet på treninger og liknende, mens fatter`n ”skal bare” skrive ferdig *verdens viktigste formulering* i sin avhandling.

En takk til Erik Sogn som har støttet meg i arbeidet, både på Høgskolen og i arbeidshverdagen på skolen (en egenskap han har vist helt siden jeg begynte å jobbe sammen med ham i 2000).

Takk til lærerne som ville delta, og elevene som stilte opp i selve prosessene og intervjuene, og takk til veilederen min Ulf Melvold for å ha ofret mer tid på meg og oppgaven min enn det som vanligvis er tildelt.

Til slutt må jeg takke mor (87 år) og far (82 – gikk bort i desember 2011) for å ha gitt meg den oppveksten, oppdragelsen og de verdiene i livet som gjorde det mulig å kunne filosofere ut denne oppgaven i den retningen som den har tatt. Det har blitt mange filosofiske samtaler med disse to i forskjellige livssituasjoner og jeg har fortsatt noen morsomme og undrende samtaler med mor over en kaffekopp og noe å bite i ved kjøkkenbordet.

Kongsvinger 19. Nov 2012

Ole Johnny Snekkerbakken

## **Sammendrag**

Denne mastergradsavhandlingen omfatter elevens muligheter til medvirkning i egen læringsprosess og hvilke metoder som støtter dette. Årsaken til dette er, etter årevis med resultater fra Elevundersøkelsen og Elevinspektørene, som fra 2007 og fram til 2012, viser liten og ingen framgang nasjonalt sett, på at elevene føler at de får være med og ta del i sin egen læringsprosess.

Ut fra min barndom og oppvekst var dette med å delta i prosesser viktig for å forstå hva som skjedde i livet og dannelsen av meg som menneske. Dette var verdier som mor og far hadde, og som de førte i oppdragelsen av sine barn. Faste rammer med muligheter for valg slik at man kunne lære av, og se konsekvensene av dette.

I starten av min karriere som lærer oppdaget jeg behovet for elevmedvirkning i det momentet der jeg merket at elevene sovnet på pulten, mens jeg holdt på med min tradisjonelle undervisningsform. Jeg likte ikke at jeg var så kjedelig, så jeg spurte meg selv: ”hva gjør vi nu lille du?”. Jeg brukte nok ikke direkte disse ordene, men det var liksom slik jeg tenkte. Jeg skjønnte fort at jeg ikke løser dette på egenhånd bare med å stille meg selv dette spørsmålet; jeg måtte spørre elevene, høre på deres forslag, og gjennomføre og evaluere det. Jeg måtte sørge for å ha en fortløpende dialog med elevene for at undervisningen skulle bli best mulig for dem. Dette utviklet seg i løpet av årene til den undervisningsformen jeg driver med i dag, der elevene føler at de får være med å planlegge, og bestemme arbeidsformer, og delta aktivt i vurderingen.

Med dette som bakgrunn ble resultatene på Elevundersøkelsen om medvirkning, noe jeg stadig undret meg over: Når styringsdokumentene i de siste ti årene har lagt vekt på at eleven skal medvirke i egen læringsprosess i skolene, og at jeg følte at jeg ”visste” at medvirkning påvirket dannelsen av mennesket, samtidig som det å få være med å bestemme over ting øker motivasjonen til arbeidet som skal gjøres, hvorfor får da ikke elevene være med på å medvirke i egen læringsprosess? Er det undervisningsformen hos lærerne, eller er det andre ting som påvirker undervisningen slik at elevene ikke får delta og påvirke sin egen utvikling? Er læreren i dialog med sine elever? Dette ønsket jeg finne noe ut av.

Problemformuleringen på denne avhandlingen ble derfor: *”Hvilke undervisningsmetoder velger lærere når de ønsker elevmedvirkning i undervisningen og hvordan oppfatter elevene sin medvirkning”?*

Avhandlingen finner støtte i teorier og filosofi som blant annet er hentet ut fra Olga Dysthe, Knut Illeris, Reidar Myhre som beskriver pragmatisk læringsfilosofi helt fra Sokrates, Kant, Piaget, John Dewey, Lev Vygotski, David Kolb, Selve medbestemmelsesprosessen er gjengitt blant annet fra Odd Ivar Strandkleiv og hans nettside ”elevsiden.no” og fra Susann Gjerdes bok om coaching. Det er også benyttet en tidligere masteravhandling fra Bjørg N Bøgvald, der hun tar for seg lærernes forståelse og praktisering av elevmedvirkning i undervisningen, og en masteravhandling av Ann Kristin G. Aspeli og Marianne H. Molstad som tar for seg fjernledelse i lys av selvbestemmelsesteorien, som støtte i funn og drøftingskapitlene. Disse er teoretisk forankret i selvbestemmelses-teorien av de amerikanske professorene Edward Deci og Richard Ryan. Teorien beskriver indre motivasjon som styres av grunnleggende menneskelige behov og ytre motivasjon som blant annet handler om anerkjennelse og ytre påvirkninger.

Dialogen finner sin støtte i blant annet Sokrates, Michail Bakthin og Paulo Freire som er omtalt av blant annet Reidar Myhre, Olga Dysthe og Knut Illeris. Det er også hentet støtte fra tidligere masteravhandling fra Gudrun Sælen Halmrast om den filosofiske samtale som metode og erfaring. Lyttende pedagogikk og aktiv lytting finner sin støtte i Bente Aamotsbakken som skriver om læring og medvirkning og Susann Gjerde om coaching.

Selve gjennomføringen av prosjektet ble gjennomført på to forskjellige skoler, på vg1 nivå med to forskjellige programområder. Forskningen er gjennomført som en form av aksjonsforskning hentet fra Hilde Hiims bok om Pedagogisk aksjonsforskning med vinkling og fokus for analysen ved hjelp May Britt Postholms beskrivelse av kvalitativ metode. Denne analyseformen blir kalt for ”grounded teori” som ble innført av Glaser og Strauss i 1967 og tar for seg kategorier som gror frem under selve prosessen, eller bruker kategorier som på et tidligere tidspunkt viser seg interessante å analysere (Heath & Cowley, 2003). Analyseformen blir også omtalt og beskrevet av Steinar Kvale og Svend

Brinchmanns bok "det kvalitative forskningsintervjuet", der de omtaler kategoriene som er dannet på et tidligere stadium enn i løpet av prosessen, og kalles *begrepsstyrt koding*. Selve gjennomføringen består av aksjonsforskningens tre faser som jeg har kalt fase 1, 2 og 3, og som viser selve designet på avhandlingen. Fase 1 omhandler planleggingen av innholdet og utvalgets medlemmer og planlegging, begrensning og "innholdsstyring" av selve aksjonene, slik at aksjonene skulle få mulighet til å få et vitenskapelig hold. Fase 2 består av selve aksjonene som henter inn informasjon ved hjelp av observasjoner underveis i aksjonsgjennomføringen og intervjuer av lærer og elever som deltok under selve aksjonen. Fase 3 består av refleksjoner og dannelse av nye forskningsspørsmål som følge av Fase 2. Fase 3 består også av intervjuer av deltakende lærere, avdelingsleder og rektorer for å se på begrensninger som eventuelt system og kultur ville medføre, og hvilke tiltak som kunne gjøres eller tiltak som var iverksatt for eventuell kompetanseheving hos lærere.

Fase 2 viste resultater som kunne tilsi at det blant annet var rammer i systemene og kulturer som kunne virke hemmende for muligheten for elevmedvirkning. Analysen av disse kategoriene er utført på en mer tilnærmet datastyrt koding i henhold til "grounded theory" Disse kulturene og systemene er valgt diskutert og drøfte opp mot Pierre Bourdieus "distingsjonen" og Paulo Freires "De undertryktes pedagogikk". Disse to har jeg brukt som krysningspunkter og drøfter disse mot sammenfallenheter som jeg kan ane å se. Avhandlingen konkluderer med lærernes forskjellige oppfatninger av medvirkning og medbestemmelse og hvilke rammer i systemet og kulturforskjeller som påvirker lærernes mulighet for å utvikle sin egen praksisteori. Den viser også en type kompetansebehov hos lærerne for å kunne utvikle elevmedvirkning ved hjelp av autonomistøttende metoder. Konklusjonen avsluttes med et forslag til hvilken kompetanse lærerne vil ha behov for og hva skolene bør legge vekt på, for at elevene kan få mulighet til å medvirke i sin egen læringsprosess. Det konkluderes også med hva skolenes systemer må utvikle for at lærerne skal ha mulighet for å gjennomføre denne form for opplæring.

# Innholdsfortegnelse

## Forord

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Sammendrag</b>  | <b>1</b>  |
| <b>Innholdsfortegnelse</b>   | <b>4</b>  |
| <b>Figurliste</b>  | <b>7</b>  |
| <b>Tabelliste</b>  | <b>7</b>  |
| <b>1. Kapittel: Innledning</b>   | <b>8</b>  |
| <b>Min karriere som lærer med utgangspunkt i min barndom</b>   | <b>10</b> |
| 1.1.1 Hvorfor opplever læreren det ofte problematisk å la elevene delta i å planlegge, delta i å bestemme læringsprosessen og i å være delaktig i vurderingen? | 15        |
| <b>1.2 Problemformulering</b>  | <b>15</b> |
| 1.2.1 Medvirkning og medbestemmelse i filosofi og pedagogikk   | 17        |
| 1.2.2 Filosofisk dialog og dannelse  | 17        |
| <b>2 Kapittel: Medvirkning i skolen</b>  | <b>26</b> |
| <b>2.1 Medvirkning fra 1960 i bedrifter til styringsdokumenter i skole</b>   | <b>27</b> |
| 2.1.1 Samarbeidsavtalen: medbestemmelse for de ansatte   | 28        |
| 2.1.2 Trepertssamarbeidet.   | 29        |
| <b>2.2 Styringsdokumenter for skolene og utdanning, grunnlaget for kategorier og valg av analyseform</b>   | <b>30</b> |
| 2.2.1 St.melding 27 (2000-2001) Gjør din plikt – krev din rett   | 31        |
| 2.2.2 Stortingsmelding nr. 16 (2001-2002) Kvalitetsreformen Om ny lærerutdanning   |           |
| Mangfoldig - krevende – relevant   | 32        |
| 2.2.3 Stortingsmelding 30 (2003- 2004) Kultur for læring   | 33        |
| 2.2.4 Elevinspektørene fra 2003  | 34        |
| 2.2.5 Elevundersøkelsen, et verktøy for skolen, et krav fra Regjeringen?   | 34        |
| 2.2.6 Kunnskapsløftet LK 06.   | 35        |
| 2.2.7 Kunnskapsløftets ”prinsipper for opplæringen” KL06   | 36        |
| 2.2.8 Læringsplakaten  | 36        |
| 2.2.9 Stortingsmelding 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen  | 37        |
| 2.2.10 Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova 2009-07-07  | 39        |
| 2.2.11 Fylkeskommunenes skolereglementet inneholder beskrivelse av hva elevmedvirkning og medbestemmelse skal gå ut på.  | 40        |
| 2.2.12 Utdanningsdirektoratets beskrivelse om Læringsstrategier  | 41        |
| 2.2.13 Oppsummering av styringsdokumentene og forskningskategorier som kommer ut av disse dokumentene  | 41        |
| <b>3 Kapittel: Avklaringer rundt sentrale begreper i problem-formuleringen</b>   | <b>43</b> |
| <b>3.1 Begrepet ”medvirkning”:</b>   | <b>43</b> |
| 3.1.1 Indirekte medvirkning  | 44        |
| 3.1.2 Fast medvirkning   | 44        |
| 3.1.3 Fast medvirkning i organiserte og systematiske utviklings og læringsprosesser.   | 45        |
| 3.1.4 Brukermedvirkning  | 46        |
| 3.1.5 Medvirkning i klasserommet   | 46        |
| <b>3.2 Begrepet ”Undervisningsmetode”</b>  | <b>50</b> |
| 3.2.1 Direkte og indirekte undervisning  | 52        |
| 3.2.2 Oppdagelseslæring og forståelsesorientert læring   | 53        |
| 3.2.3 Dialogundervisning – spørsmål og svar.   | 54        |



|          |   |            |
|----------|---|------------|
| 3.2.4    | Individuell undervisning og støtte  | 55         |
| 3.2.5    | Mestringslæring – diagnostisk undervisning  | 56         |
| 3.2.6    | Gruppearbeid og prosjektarbeid  | 57         |
| 3.2.7    | Ansvar for egen læring og elevmedvirkning.  | 58         |
| 3.2.8    | Lyttende pedagogikk.  | 61         |
| 3.2.9    | Mappevurdering/studentportefølje som undervisnings- og evalueringsverktøy   | 64         |
| 3.2.10   | Det monologiske og dialogiske klasserommet  | 68         |
| 3.2.11   | Problembasert læring (PBL)  | 70         |
| 3.2.12   | Oppsummering av medvirkning i klasserommet og undervisningsmetoder  | 72         |
| <b>4</b> | <b>Kapittel: Teoretisk fundament for arbeid med fase 2</b>  | <b>74</b>  |
| 4.1      | En undersøkelse om medvirkning for trivsel, motivasjon og læring  | 74         |
| 4.2      | Selvbestemmelsesteorien i arbeidslivssammenheng.  | 76         |
| 4.3      | Den filosofiske samtalen.   | 81         |
| 4.4      | Coaching som verktøy i undervisningen   | 82         |
| 4.5      | Læringsprosess med støtte i David Kolbs teori.  | 86         |
| 4.6      | Oppsummering teoretisk grunnlag for arbeidet i Fase 2   | 93         |
| <b>5</b> | <b>Kapittel: Teoretisk fundament for arbeidet med Fase 3</b>  | <b>95</b>  |
| 5.1      | Begrensning av lærerens mulighet til utvikling sett i lys av krysningen mellom Bourdieu og Freire, drevet av ytre motivasjon. | 95         |
| 5.2      | Oppsummering av teoretisk fundament for arbeidet i Fase 3   | 98         |
| <b>6</b> | <b>Kapittel: Faser i prosjektet og gjennomføringen av disse</b>   | <b>100</b> |
| 6.1      | Aksjonstilnærming   | 100        |
| 6.2      | Forskningsdesign og valg av analyseform   | 103        |
| 6.2.1    | Fase 1 (forundersøkelsen)   | 103        |
| 6.2.2    | Fase 2 (forsøkene og elevintervjuene)   | 106        |
| 6.2.3    | Fase 3. (refleksjoner og ytre rammer)   | 107        |
| 6.3      | Drøfting av forskningsmetoden som benyttes i forsøkene  | 107        |
| 6.3.1    | Observasjoner   | 108        |
| 6.3.2    | Forskningsintervjuet  | 109        |
| 6.4      | Kvaliteten av datainnsamlingen  | 111        |
| 6.5      | Utvalget: Hvem skal være med på undersøkelsen og hvordan?   | 112        |
| 6.6      | Gjennomføringen av prosjektets tre faser.   | 114        |
| 6.6.1    | Slik ble Fase 1 gjennomført   | 114        |
| 6.6.2    | Oppsummering av forundersøkelsen  | 117        |
| 6.6.3    | Planen for gjennomføringen av fase 2 (forsøkene)  | 117        |
| 6.7      | Prosjektets fase 2: forsøkene (Prøveperioden og hovedperioden)  | 121        |
| 6.7.1    | Slik ble fase 2 gjennomført   | 121        |
| 6.7.2    | Prøveperioden: Slik ble observasjon og intervju gjennomført.  | 122        |
| 6.7.3    | Hovedperioden: Slik ble observasjon og intervju gjennomført.  | 132        |
| 6.7.4    | Oppsummering fase 2   | 136        |
| 6.8      | Prosjektets fase 3: Intervjuer med ledelse i forhold til kompetanse, kultur og system (organisasjon)                          | 137        |
| 6.8.1    | Slik ble fase 3 gjennomført   | 138        |
| <b>7</b> | <b>Kapittel: Resultater fra fase 2 og 3</b>   | <b>146</b> |
| 7.1      | Analyseform   | 146        |
| 7.2      | Arbeidet med innsamlet data fra aksjonsobservasjonene og tilhørende intervjuer  | 148        |
| 7.3      | Presentasjon av observasjoner og intervjuer og Illustrasjoner sett i lys av kategorihjulet (Figur 6-4)                        | 149        |
| 7.3.1    | Hvilken undervisningsmetode ga elevene opplevelsen av å delta i hovedkategori planlegging                                     | 149        |
| 7.3.2    | Hvilken undervisningsmetode ga elevene opplevelsen av å delta i hovedkategori   |            |

|   |            |
|---|------------|
| gjennomføring   | 151        |
| 7.3.3 Hvilken undervisningsmetode ga elevene opplevelsen av å delta i hovedkategori vurdering   | 154        |
| <b>7.4 Undervisningsmetode som ikke ga elevene følelsen av medvirkning</b>  | <b>156</b> |
| 7.4.1 Hvilken undervisningsmetode ga elevene <u>ingen</u> opplevelse av medvirkning i hovedkategori planlegging   | 157        |
| 7.4.2 Hvilken undervisningsmetode ga elevene <u>ingen</u> opplevelse av medvirkning i hovedkategori gjennomføring.  | 158        |
| 7.4.3 Hvilken undervisningsmetode ga elevene <u>ingen</u> opplevelse av medvirkning i hovedkategori vurdering   | 159        |
| 7.4.4 Tolkninger av observasjonene rundt undervisningsmetoder som ikke ga elevene opplevelse av medvirkning i hovedkategoriene                                    | 161        |
| <b>7.5 Oppsummering av resultater av fra analysen av forsøkene (fase 2)</b>   | <b>165</b> |
| 7.5.1 Faktorer som kan være årsak til at aksjonsresultatet ble forskjellig på de to skolene   | 166        |
| <b>7.6 Analyse og resultat av fase 3.</b>   | <b>168</b> |
| <b>7.7 Resultater fra elevundersøkelsen 2011 og 2012</b>  | <b>180</b> |
| <b>7.8 Oppsummering- analyse av resultater</b>  | <b>182</b> |
| <b>8 Kapittel: Drøfting og diskusjon</b>  | <b>184</b> |
| <b>8.1 Drøfting rundt resultatene fra fase 2.</b>   | <b>186</b> |
| 8.1.1 Metoder som ikke ga eleven følelsen av å medvirke i egen læringsprosess   | 186        |
| 8.1.2 Metoder som ga eleven følelsen av å medvirke i egen læringsprosess.   | 193        |
| 8.1.3 Oppsummering av metodene som er observert   | 197        |
| <b>8.2 Diskusjon om faktorer som kan være årsak til at aksjonsresultatet ble forskjellig på de to skolene</b>   | <b>198</b> |
| <b>8.3 Diskusjon rundt resultater fra fase 3.</b>   | <b>201</b> |
| 8.3.1 Hvilke rammebetingelser og kulturer i skolesystemet begrenser lærerens mulighet for elevmedvirkning?  | 202        |
| 8.3.2 Hva gjør skolen for at rammebetingelsene skal bli best mulig for at læreren skal kunne gjennomføre medbestemmelse og medvirkning for elevene?               | 205        |
| 8.3.3 Hva gjør skolen for at lærerne skal få den kompetansen som trengs for å kunne gjennomføre medbestemmelse og medvirkning for elevene?                        | 210        |
| <b>8.4 Elevundersøkelsen 2011-2012</b>  | <b>214</b> |
| <b>9 Kapittel: Konklusjon</b>   | <b>215</b> |
| 9.1 Arbeidet med denne oppgaven   | 215        |
| 9.2 Konklusjonen på arbeidet rundt undervisningsmetoder som fremmer medvirkning og medbestemmelse der deltakerne opplever at de medvirker og er med på å bestemme | 216        |
| 9.3 Veien videre:   | 220        |
| 9.4 Summary   | 228        |
| <b>10 Kapittel: Litteratur:</b>   | <b>231</b> |
| <b>Vedlegg</b>  | <b>234</b> |
| <b>Vedlegg 1:</b> Spørreskjema til lærere i utvalget for undersøkelse om elevmedvirkning Masteroppgave Fase 1. Forundersøkelse.                                   |            |
| <b>Vedlegg 2:</b> Intervjuguide oppfølgingssamtale fase 1- for tegning av avtale og planlegging av høstens arbeid.  |            |
| <b>Vedlegg 3:</b> Skjema for avtale med skolene.  |            |
| <b>Vedlegg 4:</b> Avtale med deltakere om datainnsamling til mastergradsarbeid.   |            |
| <b>Vedlegg 5:</b> Plan for gjennomføringen av Mastergradsarbeid.  |            |
| <b>Vedlegg 5.1:</b> Forundersøkelsen.   |            |

|                    |   |
|--------------------|---|
| <b>Vedlegg 6:</b>  | Avtaleskjema for foreldre.  |
| <b>Vedlegg 8:</b>  | Observasjonssmal Fase 2.  |
| <b>Vedlegg 9:</b>  | Observasjonsskjema prøveperioden.   |
| <b>Vedlegg 10:</b> | Spørreskjema elever.  |
| <b>Vedlegg 11:</b> | Spørreskjema etter observasjon (Lærer).   |
| <b>Vedlegg 12:</b> | Intervjuguide for rektorer på deltakerskolene.  |
| <b>Vedlegg 13:</b> | Analysekart og analysedesign Fase 2.  |
| <b>Vedlegg 14:</b> | Intervjuguide for lærernes refleksjon om aksjonene i fase 2- rektorenes påstander i fase 3. |

## Figurliste

|  |     |
|--|-----|
| <b>Figur 2-1</b> Resultater fra elevundersøkelsen 2006 -2010 .....   | 35  |
| <b>Figur 2-2</b> Kolbs erfarings sirkel.....   | 38  |
| <b>Figur 2-3</b> Kolbs erfarings sirkel, brutt hos den som skal lære, av den som skal lære bort .....                                    | 39  |
| <b>Figur 4-1.</b> Menneskets flytsone vises i forhold til dets ferdigheter og utfordringer .....   | 83  |
| <b>Figur 4-2</b> Kolbs erfarings sirkel og lærings syklus.....   | 88  |
| <b>Figur 4-3</b> Kolbs fire lærings stil-typer (HiB, 13.10.2012) .....   | 91  |
| <b>Figur 6-1</b> Den didaktiske relasjonsmodellen som en modell for pedagogisk aksjonsforskning (Hiim, 2010).....                        | 102 |
| <b>Figur 6-2</b> hermeneutisk spiral .....   | 102 |
| <b>Figur 6-3</b> Didaktiske helhetsmodellen (Hiim & Hippe, 1989) .....   | 106 |
| <b>Figur 6-4</b> Deduktiv og induktiv interaktivitet mellom elevaktiviteter (kjerne kategorier), sub-kategorier og hovedkategorier ..... | 119 |
| <b>Figur 9-1</b> Med "øye" for medvirkning i egen læringsprosess .....   | 218 |
| <b>Figur 9-2.</b> Verktøy for medvirkning mellom lærer og elev .....   | 223 |

## Tabelliste

|  |     |
|--|-----|
| <b>Tabell 3.1</b> Paradigmeskifte i skolen (Ellmin, 2000, p. 58).....  | 51  |
| <b>Tabell 3.2</b> Faser for problemløsning lærer/elev .....  | 60  |
| <b>Tabell 4.1</b> VØSL- skjema for involvering av elever i undervisning.....   | 80  |
| <b>Tabell 7.1</b> Deduktiv og induktiv interaktivitet mellom kjerne kategorier, sub-kategorier og hovedkategorier. ....  | 156 |
| <b>Tabell 7.2</b> Deduktiv og induktiv interaktivitet mellom kjerne kategorier, sub-kategorier og hovedkategorier. ....  | 164 |
| <b>Tabell 7.3</b> Medvirkningsverktøy i møte mellom lærer og elev. (Deduktiv og induktiv interaktivitet mellom kjerne kategorier, sub-kategorier og hovedkategorier). .... | 179 |

## **1. Kapittel: Innledning**

I denne masteravhandlingen ønsker jeg å se nærmere på elevmedvirkning i klasserommet, hvilke undervisningsmetoder som blir brukt og hvordan elevene oppfatter de forskjellige undervisningsmetodene med tanke på medvirkning. Fra min erfaring med å jobbe i skolen og av min egen oppvekst ser jeg fordelene av medvirkning til egen læring som todelt.

Den ene er den faglige - samfunns, tradisjonsrelaterte og religionsforankrede utviklingen. Den andre er det menneskelige humane - samfunns, tradisjonsrelaterte, moralske og religionsforankrede utviklingen

### **Det faglige og praktiske fra min barndom**

Når det gjelder den faglige siden vil jeg si at måten jeg selv lærer på, er at jeg bruker min interesse for å utforske ting og bli kjent med det faglige på en mer praktisk måte.

Medvirkningen til å lære noe om dette var min fars evne til å la meg få utforske verktøykassa hans og la meg få være med på hans forskjellige gjøremål. Ved hjelp av sykler, motorsager og gamle radioer og ikke minst å bruke hammer og spiker, øks og sag lot han meg utvikle min selvstendighet ved at jeg selv utførte aktiviteten slik jeg selv syntes var best. Farlig redskap som øks, sag og kniv ble vist på en metodisk måte for at jeg skulle bli bevisst konsekvensene av feil bruk. Illustrasjoner, fortellinger og hans egne erfaringer fra arbeidet i skogen ble en del av hans metode for å danne logikk i min bevissthet. Han spurte meg hva jeg ville når vi var ute i skogen, lyttet til mine ønsker, fortalte og viste hvordan han gjorde det og lot meg bestemme min måte å gjøre det på. I Deweys syn på læring ville han ha kalt det "learning by doing". Lite visste jeg om Dewey og hans teorier den gang. Pappas evne til å observere meg mens han selv jobbet med sitt, ga ham mulighet til å gi meg tilbakemeldinger, oftest i ros og at jeg var flink, samtidig som han viste - uten ord - at han trivdes i mitt nærvær. Denne følelsen av trivsel ga meg lyst til å være tilstede der han var. Han smilte og var fornøyd og latteren satt løst, når han fortalte om sine opplevelser og erfaringer. Han var stolt av det han gjorde, men var ikke en mann som brautet seg frem og trodde altfor godt om seg selv. Han filosoferte ut løsninger og trivdes godt i sin egen filosofiske verden der det var bare han og hans tanker. Jeg følte en form for "man to man" humanistisk dannelsesprosess inne i den faglige/praktiske utdannelsen jeg utviklet sammen med ham. Hans trofasthet rundt tradisjoner og videreføring av samfunnsoppfatning, kultur og religion ga meg et historisk perspektiv av

livet som har vart fra år 0 og fram til nuet, dagen i dag, og visjoner og fantasier om morgendagen og fremtiden. Han undret seg over ting, og filosoferte over ting han opplevde, men det syntes liksom ikke der og da. Han var i sin verden av oppfatninger og tanker.

Dette var en god læringssituasjon for meg, men det var ingen bevisst undervisningsmetode fra hans side, slik jeg oppfattet det. En utvikling som for meg ikke bare var faglig relatert, men også intellektuelt og moralsk. Denne form for oppdragelse er beskrevet godt i John Deweys bok "Erfaring og oppdragelse" som kom ut i 1938 og oversatt til dansk av Hans Fink i 1974. (Dewey, 1974, p. 48)

### **Det menneskelige og humane fra min barndom**

Den menneskelige/humane siden av min oppvekst ble utviklet av både far og mor, fordi de hadde samme forankring i religion, kultur og samfunnsoppfatning. Men det mellommenneskelige, humane og ivaretagende av andre mennesker lå kanskje mer til kvinnen enn hos mannen. Dialogene og samtalene med mor under min oppvekst, var av en slik art at hun fikk meg til å sette meg inn i andres situasjoner. Hun illustrerte hvordan andre ville oppfatte det vi gjorde. Hun lot meg medvirke på et abstrakt plan og brukte historier og egne erfaringer for at jeg skulle utvikle logikk og medfølelse slik at vi skulle kunne leve i et samfunn i fred og fordragelighet, og at alle var like verdifulle og at vi ikke skulle gjøre forskjell på noen. Hennes evne til å sette grenser var også et stort bidrag for min dannelse og utvikling av verdier og i en bevissthet rundt oppfattelsen av den virkelige verden rundt henne sa hun: "man kan ikke alltid få det som man vil" noen ganger må man gi noe for i hele tatt å få noe tilbake, eller "ærlighet varer lengst", som også var et av hennes leve-motto". Samtidig som hun var ivaretagende på det menneskelige plan, var hun en praktisk person som både så løsninger og begrensninger i sitt eget liv. Hun var en arbeidsom kvinne og lot meg utvikle min egen sans for hushold, både ernæring, renslighet og estetikk, men etter vesentlige rammer som *hun* mente var riktig. "Man må ha tid til å prate med barn og unge og la de få høre at de er flinke når de har gjort noe bra" fortalte hun, "samtidig må det være tid og rom for å tenke over hva man har gjort dersom man har gjort noe som ikke er så bra". Vi var tre søsken og vi hadde en fast plass i huset der vi måtte sitte å tenke i et kvarter dersom vi hadde gjort ting hun mente var i strid med hennes oppfatning av riktig væremåte". "Sett deg her i fred og ro og tenk litt over det du har gjort, så skal jeg si fra når det har gått et kvarter", sa hun – og gikk for

å arbeide videre med sitt husarbeid. Ingen av oss turte å løfte baken av stolen før tiden var omme, for hun var en streng person og vi visste det fikk konsekvenser dersom vi brøt hennes regler. Samtidig visste vi at det ble gode konsekvenser dersom vi lyttet til hennes visdom og innrettet oss etter familiens kultur, verdier og levemønster. Vi hadde altså på sett og vis et valg som vi var veldig bevisst på. Dette kom mye av at hun var konsekvent og holdt sitt ord både på godt og vondt.

De to delene i oppdragelsen som er omtalt ovenfor vil jeg si er ”utdannelse og dannelse” eller ”dannelse og utdannelse” (Myhre, 1994). Dette er utgangspunktet for at jeg mener at mennesker som medvirker i sin egen hverdag danner et fundament og abstraksjon til å oppfatte verden de lever i, og hvilke etiske retningslinjer vår kultur har og hvordan man bør videreutvikle og verdsette dette samfunnet som er blitt bygget opp av generasjoner med kristne verdigrunnlag og kulturell toleranse. Denne epistemologiske virksomheten ble bearbeidet helt fra jeg ble født, og tar fortsatt en stor plass i mine hverdagslige refleksjoner.

### **Min karriere som lærer med utgangspunkt i min barndom**

I mitt 46 år lange liv (2010) har jeg vært med på mange forskjellige læringsprosesser. Alt fra å lære å gå, sykle, gå på ski, lese, skrive, samarbeide, dele, lytte, lære matematikk, svømme, spille gitar, hjelpe andre, være alene, tro, se fremover, reflektere, være høflig, si min mening, stå for mine meninger, male, snekre, skru, reparere, være aktsom, ta beslutninger, spille munnspill, synge, kjøre slalåm, snowboard, kjøre bil, motorsykkel, bo i hus, bo i campingvogn, bo i leilighet, ta ansvar, følge opp, snakke, bli forstått, lære engelsk, bli far, være en sønn, fundere, finne ut av, løse et problem, bruke erfaringer, være uenig, være ydmyk, være stolt, føle, ta avstand fra, la seg tilknytte, være sosial, verdsette livet og andre mennesker, velge, å være samfunnsengasjert, lære å lære bort, måke snø, klatre i stolper, kjøre snøscooter, kjøre helikopter, montere store anlegg, små anlegg, stå på en scene foran mange mennesker, på en scene foran ett menneske, tjene penger, betale skatt, bli intervjuet på tv, snakke i radiosending, lodde en komponent, lage en forsterker osv.

Olav Eikeland kaller dette for individuell erfaringslæring og gir ferdigheter av forskjellige slag. (Eikeland & Berg, 1997, p. 35) Ingen av disse øvingene, eller prosesser som jeg foretrekker å kalle det, har vært like, men noen fellestrekk for motivasjonen til å ville lære

dette består i mitt tilfelle av tre trinn:

- en blanding av min forståelse av nytten av dette for livet videre, interesse, samt noen ganger å utfordre seg selv på noe man i utgangspunktet ikke tør gjøre. (ta tak i sin egen proximale utviklingszone som Vygotsky beskriver)(Ogden, 2004)
- «å få utøve dette selv». Det å gjøre disse prosessene på egenhånd og oppleve de «på kroppen» skapte et eierforhold til det som nettopp ble utprøvd. Det handler om å gjøre dette på din måte slik du oppfatter den som det individ og menneske du er der og da. En slags erfaringslæring som John Dewey ville ha kalt det (learn to do by knowing and know by doing) (Sveinung Vaage i Dysthe, 2001; Illeris, 2000)
- den tredje og kanskje mest avgjørende delen av prosessen består av tilbakemeldingene på utprøvde elementer. «De sa at jeg var flink». (Ogden, 2004, p. 116) (ytre motivasjon ikke i form av belønning, men som anerkjennelse)(Gjerde, 2010; Strandkleiv, 1999)

Selv om ikke alle prosessene gikk bra første gangen de ble utprøvd, ble de gjennomført om og om igjen fordi jeg likte å høre at jeg var flink. En slags form for indre/iboende motivasjon (intrinsically motivated behaviors) (Strandkleiv, 1999, p. 29) men som er påvirket utenfra, altså en ytre motivasjon. Deci og Ryan mener at det er den indre motivasjon som gjør menneskene til autonome individer. (Strandkleiv, 1999, p. 36) Ut fra min erfaring blir dette styrket av ytre motivasjonsfaktorer som positive tilbakemeldinger (Gjerde, 2010, p. 180), som igjen over tid går over til å bli menneskets fornuft som overstyres vilje, drifter og lyster. Deci & Ryan kaller denne ytre påvirkningen ”integrert regulering” (Strandkleiv, 1999, p. 32)

Anne H. Gausdal beskriver det slik i sin forskningsrapport: Autonomi - Veien til motivasjon og kunnskapsutvikling:

*”Økt autonomi fører i følge selvbestemmelsesteorien (Deci 1996) til en internaliseringsprosess der motivasjonen går fra ytre til indre. Dette gjør at autonomi virker positivt på de ansattes indre motivasjon” (Gausdal, 2001, p. 67)*

Det å høre at man er flink til noe (ytre påvirkning) skaper en trang til å videreutvikle akkurat dette. Et eksempel fra min barneskole: fotball sammen med kamerater var ikke min sterke side, men jeg fikk min plass i mål, kanskje fordi mine egenskaper gikk mer i «bredden» og

jeg fikk skryt av at jeg kastet meg etter ballen og stoppet den. Jeg fikk ikke mange gode tilbakemeldinger når jeg kom hjem med fillete og møkkete bukser som måtte vaskes og sys annenhver dag, men det var kanskje her jeg lærte å velge at det å føle mestring blant venner (tilhørighet og aksept) var vel så viktig som å behage de hjemme om å være hel og ren i tøyet.

Noen av disse læringsprosessene er lettere å få til enn andre. Dette kommer av at noen aktiviteter er styrt av noen individuelle rammer som gjør at noen mennesker egner seg mer til enkelte aktiviteter enn andre. Et eksempel på det er at jeg aldri ble like god til å gå på ski som å sykle 100 meter på bakhjulet. Fikk vel en førstepremie i langrenn en gang, men da var jeg alene i klassen «9 år», fordi kameraten min var syk og ikke kunne delta. Likevel trives jeg i dag med å sette på meg skiene og oppleve naturens underlige vesen. Det vil si at jeg synes det var enklere å balansere på ett hjul på sykkel enn å gå fort på ski.

### **Læreryrket**

I 1998 begynte jeg som lærer i videregående skole etter å ha jobbet i elektrobransjen i 16 år. Møtet med videregående skole som lærer ble annerledes enn det jeg hadde forespeilet meg.

Da jeg selv gikk på videregående skole trivdes jeg veldig godt fordi vi fikk skape noe fysisk innenfor fagfeltet som vi hadde nytte av etterpå og som vi kunne vise fram til andre. Jeg følte større mestring på videregående skole enn jeg gjorde på ungdomskolen som bar mer preg av å sitte rolig, høre på læreren og skrive eller lese i boka si.

Da jeg begynte som lærer, kom jeg inn i en skole som ikke liknet den videregående skolen slik jeg husket det, snarere minnet det meg mer om ungdomsskolen. I min uerfarenhet som lærer begynte jeg å søke hvordan undervisning skulle foregå og spurte derfor undervisningsinspektøren på skolen hvordan undervisningen skulle gjennomføres. Han svarte meg meget enkelt: «Planlegg hva du ønsker at timen skal inneholde, gjennomfør det og deretter evaluerer du hvordan dette gikk». Jeg visste det ikke da, men , ser nå i ettertid at dette har blitt min rettesnor i «lærerkarrieren» min. Dermed underviste jeg i tradisjonens gode tro og slik jeg hørte andre lærere snakket om. Jeg oppdaget etterhvert sider ved undervisningen som jeg følte ikke var bra. Både for de som skulle lære og de som skulle lære bort. De var misfornøyd med hverandre og trivdes ikke i hverandres selskap.



Dette var en situasjon som jeg ikke klarte å leve med. Hver gang jeg oppdaget at undervisningen endte opp med at noen elever sovnet på pulten sin, uansett om det var min undervisning eller andres, følte jeg meg mislykket som lærer. Samtidig observerte jeg at elevene snakket om lærere som de gledet seg til å ha. Hva var det som var annerledes? Jeg skjønnte etterhvert at disse lærerne hadde en underholdende effekt på elevene og at de kunne holde oppmerksomheten hos elevene oppe ved å sitte å fortelle elevene om sine opplevelser og hendelser i yrkeshverdagen som fanget elevenes interesse. Problemet var bare at når disse historiene tok slutt og elevene ble satt til å jobbe selvstendig, forsvant også noe av motivasjonen for elevene til å jobbe videre med det som læreren hadde bestemt at de skulle lære. Det de husket og snakket om etterpå, var jo lærerens opplevelser.

Dette var en av grunnene til at jeg begynte å undre meg over hvorfor opplæringen på skolen absolutt skulle foregå slik at et menneske som sitter ved en pult skal forsøke å forstå et tema ved hjelp av et annet menneskes forsøk på å forklare dette temaet!. Eleven var bare nødt til å lære dette temaet, fordi det var planlagt av lærer ut fra en fastsatt læreplan. (Læreplan var helt fremmed for meg det første året som lærer, men jeg ”reddet” meg ved å undervise slavisk fra en fagbok som var bygget opp etter læreplanen.) Det jeg tenkte var, hvordan endrer jeg dette slik at elevene lærer det de skal samtidig som de skal kunne snakke om sine opplevelser i stedet for lærerens opplevelser, at de selv ønsker å utvikle opplevelser som de kan være stolte av og føle anerkjennelse av.

Jeg begynte å spørre elevene i klassen hvordan de oppfattet undervisningen. Jeg prøvde å intervju flest mulig og dialogen ble for min del verktøyet som utviklet meg som lærer og samtidig også utviklet elevene. Ikke minst medvirkningsgraden. Noen elever turte å si noe mens andre ikke turte ytre sin mening. Jeg fant fort ut at dersom dette skulle ha noen effekt måtte elevene ha tillit til at de kunne ha ytringsfrihet så lenge det var saklig. De måtte føle at det de sa hadde en positiv virkning og at det ikke ble brukt i mot dem i ettertid. *Tillit, tilhørighet, trygghet, trivsel og toleranse* tonet etter hvert frem for meg som fem viktige momenter for å skape et likeverdig klassemiljø og som vektlegges før man klarer å oppnå demokrati. Lite kjente jeg til Sokrates, Kant, Hegel, Piaget, Maslow, Gadamer, Dewey, Mead, Kolb, Lewin, Freire, Deci & Ryan- blant utallige andre filosofer og psykologer som hadde noen teorier om dette med læring, behov og motivasjon. Jeg erfarte at dette med å skape disse fem ”T`ene” også tok tid: Tid som bare gikk hensynsløst fra oss og som jeg etter hvert

skjønte at jeg måtte sette noen krav til for at faget skulle få plass. Etter hvert så jeg at man ved å legge vekt på denne medvirkningen samt bruke tid på dette i starten av året, ville virkningen av elevenes medvirkning komme til syne ved økt motivasjon, trivsel og mestring. Dette medfører at mesteparten av elevene selv tar igjen tapt tid i faget og styrer dette i samråd med lærer.

Dette var min start på noe som jeg i ettertid har forstått er kalt ”medvirkning” i opplæringslova. Dette med læreplaner og opplæringslova og andre styringsdokumenter har, helt fra jeg begynte på PPU, (praktisk pedagogisk utdanning) vært meget interessant å integrere i undervisningen slik at elevenes ønsker har blitt ivarettatt, bransjens behov er ivarettatt og regelverker har blitt fulgt. (Jeg husker ansiktsuttrykket på veilederen min på HIAK , på Bekkestua, når jeg forsøkte å definere ”spontan-pedagogikk” ved å si: ”du må ta det på hæln” – ”ingen lærer klarer å planlegge hva elevene kommer til å spørre om og hva de er nysgjerrige på når du kommer inn i timen”) Jeg følte vel at jeg hadde ”bannet i kirka” på sett og vis, men jeg forstod jo senere at dette var min måte å få elevene til å medvirke og bli nysgjerrige på. Samtidig så jeg også behovet for å planlegge undervisningen og forstå de didaktiske forholdene, som det lønte seg å ta litt hensyn til, slik at man ikke gikk i møte med elevene med planløshet og at det ble helt tilfeldig hva eleven skulle lære.

Det som var mest spennende å se etterhvert var at vg1 på elektro scoret relativt høyere enn andre avdelinger på området med medbestemmelse i elevundersøkelsen. Vi fikk også gode tilbakemeldinger fra ledelsen på grunnlag av disse tallene. Det begynte å åpne seg noen spørsmål rundt undervisningen vår og noen ønsket at vi kom å fortalte om hva vi holdt på med. Jeg har i løpet av disse årene også observert frustrasjon hos lærere jeg har møtt, som syns dette med elevmedvirkning og medbestemmelse er vanskelig og resultatene på ”elevundersøkelsen”, som ble iverksatt i 2007, og ”elevinspektørene” som kom i forkant av dette, ikke står i tråd med kravene til hva skolen til vedkommende forventer.

Elevundersøkelsen er en undersøkelse som elevene er pålagt å besvare og som inneholder relevante temaer i skolehverdagen, blant annet ”medbestemmelse/medvirkning”. (Temaet skifter navn fra de forskjellige årene elevundersøkelsen har vært i bruk<sup>1</sup>).

---

<sup>1</sup> Grunnen til at jeg både bruker elevmedvirkning/medbestemmelse er at elevinspektørene (2003-2006) brukte ordet elevmedvirkning, mens i elevundersøkelsen (2007- 2012) bruker ordet medbestemmelse. Det er også slik at når man genererer ut resultater på klassenivå på enkelte skoler vil temaet gå under ”elevmedvirkning” og inneholde samme spørsmålene til elevene som de som er nasjonalt og går under medbestemmelse.

Denne undersøkelsen gir en indikasjon på hvordan elevene oppfatter undervisningen i sin klasse, på sin skole, i sitt distrikt og på landsbasis. I temaet medbestemmelse/elevmedvirkning er resultatet på landsbasis fra 2007 til 2010 under middels på en skala fra 1 til 5. (rundt 2,5)

Hva kan årsaken være til at elevmedvirkning og medbestemmelse i skolen havner på under middels i score nasjonalt? Er det undervisningsopplegget som ikke legger til rette for dette, eller er det elevene som ikke er bevisst sin medvirkning i undervisningen?

### **1.1.1 Hvorfor opplever læreren det ofte problematisk å la elevene delta i å planlegge, delta i å bestemme læringsprosessen og i å være delaktig i vurderingen?**

Etter hvert som elevundersøkelsen har blitt utført gjennom de siste årene, har resultatene blitt lagt fram fra skolens side og konklusjonen fra skolen side er at ”på dette området har vi en del å ta tak i”, ”dette må det jobbes bedre med”, eller ”lærerne må fokusere mer på dette”.

Til å begynne med kunne man skimte noen lærerfjes som ante uråd og etter hvert som årene har gått har de opplevd at resultatene ikke har endret seg noe særlig. I uformelle samtaler med forskjellige lærere kan man se trekk av frustrasjon rundt emnet medvirkning. Skolen har vel også sett at utviklingen ikke er noe særlig synlig og presset øker på lærerne. Jeg begynte å undre på hva årsaken til dette kunne være, i og med jeg hadde opplevd fremgang og positive tilbakemeldinger fra elevene, i min klasse, om deres opplevelse av å få medvirke innenfor mange temaer i min undervisning, deriblant ”planlegging”, ”gjennomføring” og vurdering”. For meg virket dette som en helt naturlig prosess i min undervisning, og jeg trodde det burde være like naturlig for alle fordi muligheten lå i metodefriheten. Jeg merket at jeg fikk en trang til å se nærmere på hvorfor det ikke var så enkelt overalt. Var det undervisningen som satte begrensninger? Var det læreren som ikke fikk dette til? Var det elevene som ikke forstod at de tok del i dette? Var det elevundersøkelsens omfang som bidro til at elevene svarte uten egentlig å være bevisst på hva de svarte på?

Jeg startet derfor med å utforme og lage en problemformulering til dette masterprosjektet. Jeg ønsket å se på om det var lærernes undervisningsmetoder som var årsaken til at elevene ikke følte at de fikk ta del i å planlegge, gjennomføre og vurdere sin egen læring

## **1.2 Problemformulering**

Ut fra hvilken nytte jeg selv har hatt av medvirkning og ved å se på skoleutviklingen og innholdet av styringsdokumentene som dreier mer og mer i retning av at eleven skal være mer

deltakende i sin egen læring, både med tanke på å kunne se og **utvikle sin egen læremåte** og **vurdere sin læring og sitt** arbeid for så å kunne **planlegge neste trekk** i sin utvikling. Hva som kommer først og sist av disse tre elementene kan jo diskuteres, men etter mitt skjønn er det avhengig av hvilken kontekst man befinner seg i akkurat der og da, eller man kan undres over: ”hvem kom først- høna eller egget?” Jeg ønsker altså å vite noe om hva som innbyr til elevmedvirkning og hva som eventuelt setter begrensning for det, og tar derfor utgangspunkt i undervisningsmetoden og prøver å finne ut hva elevene opplever av den. Min problemformulering blir da:

***”Hvilke undervisningsmetoder velger lærerne når de vil fremme elevmedvirkning i undervisningen og hvordan oppfatter elevene sin medvirkning”?***

Denne problemformuleringen kan være interessant å se nærmere på både med tanke på skolenivå, lærernivå og elevnivå. Er disse nivåene avhengig av hverandre for at elevene skal kunne føle medvirkning og demokrati? Er lærerne avhengig av at skolen tilrettelegger for elevmedvirkning og i så fall på hvilken måte? Er skolens ledelse avhengig av at lærerne skolerer og utvikler en kompetanseheving innenfor teknikker og grep rundt dette med demokrati i undervisningen, eller ser de på dette som lærernes eget ansvar og forventer at lærerne takler dette på egenhånd? Det som jeg kan se og forstå ut fra uformelle samtaler med, og tidligere observasjoner av lærere er at de velger undervisningsmetode som er mest effektiv for faget, slik at de kommer gjennom alle temaene som kreves til en eventuell eksamen. Denne metoden er beskrevet i kapittel to og kalles direkte undervisning og er ofte beskrevet som tradisjonell undervisning. Er dette årsaken til at lærerne ikke får til elevmedvirkning i sin undervisning? Er det mangel på metodekompetanse som setter begrensningen? Disse forskningsspørsmålene og hypotesene/antakelsene blir beskrevet nærmere i kapittel 4.6

I Norge slo demokrati i arbeidslivet virkelige rot i 1966 når samarbeidsavtalen kom. Denne avtalen har nok også påvirket skoleverket over tid og i 2001-2002 kom stortingsmeldingen som inneholdt «medvirkning». Etter hvert fra 2002 og frem til LK-06 kom det flere stortingsmeldinger som inneholdt mer konkrete beskrivelser rundt dette med elevmedvirkning. Elevundersøkelsens temaer er myntet på ”kvalitetskartets” punkter som er en videreføring av ”den generelle del” av læreplan som ble satt ut som styringsdokument under Reform 94.

### **1.2.1 Medvirkning og medbestemmelse i filosofi og pedagogikk**

Bente Aamotsbakken beskriver i sin bok «læring og medvirkning» den lyttende pedagogiske filosofi (Aamotsbakken, 2010, p. 145) som jeg syns beskriver mine grunnverdier og holdninger rundt dette med å skape relasjoner. For meg er det viktig å være trygg på at elevene føler at de får en verdifull skoledag. For å få til det er jeg nødt til å innhente elevenes refleksjoner etter endt undervisningsøkt. Interessante spørsmål som dukker opp rundt dette med metoder er for eksempel: Er det slik at dersom man jobber med «lyttende pedagogikk» vil «medvirkning» og «demokrati» komme av seg selv? Hvor stor vekt legger skolen på gjennomføring av elevmedvirkning i undervisningen og hvilke metoder blir brukt? Er det slik at elevundersøkelsen er til å stole på og at elevene opplever medvirkning på under middels? Hvilke metoder bruker lærerne i sitt arbeid med elevmedvirkning? Synes elevene at det med medvirkning er viktig, og har elevene erfaringer nok til å besvare et spørsmål om metoder som fungerer? I og med at skolene og lærerne har metodefrihet så har jo ikke opplæringslova beskrevet noen konkrete metoder som skal brukes. I min undervisning er jeg nysgjerrig på hva elevene synes og mener om undervisningen, slik at jeg graver og spør om hva de har opplevd, hva de har lært, hvordan de har lært det, hva kunne vært gjort annerledes i undervisningen og så videre. Dette er sentral informasjon for meg dersom jeg skal kunne endre og tilrettelegge undervisningen til elevene. Det å lytte og høre er interessant i og med at det er ut fra elevenes utsagn jeg kan ta med elevene inn i undringene og de filosofiske spørsmålene som jeg mener er grunnlaget for dannelsen av det helhetlige, selvstendige, tenkende mennesket.

### **1.2.2 Filosofisk dialog og dannelselse**

Sokrates (470-399 f. kr) brukte dialog og ”jordmorkunst” og saklighet som en slags bevisstgjøring hos de unge Grekerne. Hans elev Platon (427- 348 f.kr) og Aristoteles (384-362 f.kr) fulgte i hans fotspor og søkte sannheten og felleskap i fornuften. (Steinsholt & Løvlie, 2007, p. 9). Dette går videre via mange filosofer både før og etter Kristus som for eksempel Immanuel Kants (1724-1804) meninger om menneskets evne til fornuft, vilje og dømmekraft. Individets evne til å oppfatte, resonnere og ta avgjørelser. Han sier at for å utvikle fornuften må man gå ”Sokratisk” til verks og parallelt med Sokrates mener han at forstanden og fornuften, og i siste instans, moralloven vil kunne påvirkes via opptrening i dens anvendelse, såkalt moralisering. (Steinsholt & Løvlie, 2007, p. 137). Det vil si at elevene må trenes i dette arbeidet. Her kommer det inn et interessant begrep ”moralisering” som disse

filosofene oppfattet som trening i å praktisere moralen, mens etter min erfaring er vår oppfatning av begrepet i dag ofte ”å vifte med pekefingeren”, ”småkjefte”, ”irettesette”, altså verbale, monologe fornuftsutsagn rettet mot andre mennesker.

Reidar Myhre (1994) skriver et sitat fra Læreplan fra grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring i sin bok ”Oppdragelse i kulturelt perspektiv” at:

*”Oppfostringen skal skje på grunnleggende kristne og humanistiske verdier, og bære videre og bygge på kulturarven, slik at den gir perspektiv og retning for framtiden.”*

Dette vil jo si at vår kultur er preget av vår religion og vår kristne tro og at våre demokratiske holdninger kommer av våre humanistiske verdier. Han siterer også at:

*oppdragelsen skal se mennesket som et moralsk vesen med ansvar for egne valg og handlinger med evne til å søke det som er sant og gjøre det som er rett. Men mennesket kan også handle destruktivt, i strid med sin samvittighet, på tvers av normer og mot bedre vitende, til skade for egen og andres tarv. Oppfostringen må følgelig begrunne samfunnets idealer og verdier, og levendegjøre slik at det blir en virksom kraft i folks liv. Den må gi livstro og alvor som kan bære igjennom de tilbakeslag, kriser og konflikter som livet gir. Og den må gi raushet ved feilslag slik at den blir tatt på alvor også når man mislykkes, og kan tilgis og reise seg. (s.9)*

Sist, men ikke mins , understrekes det at skolens ansatte bør foregå med sitt eksempel (s.9)

Skolens ansatte skal gå føre med sitt eksempel? Dette høres jo greit ut, men er alle i skolen enige om hva som er rett og riktig? Skal Per gjøre slik som Arne gjør fordi Arne mener at det er mest riktig? Kanskje Arne kommer fra en annen kultur? Kanskje Arne syns at diktatur er bedre enn demokrati? Mulig han har hatt en oppvekst og oppfostring og dannelse som gjør at han går på tvers av hva vår kultur tilsier? Ja, allerede her vil vi jo møte på noen utfordringer.

Regjeringen har utarbeidet stortingsmelding 11 (2008-2009) som beskriver ”lærerrollen” som setter retningslinjer for hva som må til for at en lærer skal være egnet for rollen. Et av vurderingspunktene for lærerutdanningen går på dette med etikk. Det er et krav at læreren må handle i tråd med det verdigrunnlaget som er fastsatt i skolen og konkretisert i læreplanverket, og at læreren bidrar til elevens forståelse og evne til å handle i samsvar med dette verdigrunnlaget (Regjeringen, 05.10.2012). De humanetiske og demokratiske verdiene er så sentrale i vårt samfunn og vår kultur at en lærerstudent som bryter med dette i utgangspunktet

ikke viser egnethet for lærerrollen. Dette gjelder ikke bare lærerstudenter, men skal også speiles i allerede utdannede pedagogisk personell. Ordet pedagogikk er opprinnelig gresk som på en måte betyr barneoppdragelse, og hvilke kvaliteter og momenter skal få plass i oppdragelsen? Er det etikk, status, makt, samhold, forståelse, egoisme, humanistisk forståelse og liknende? På Sokrates sin tid fikk demokratiet et ”slag i trynet”. Dette kom litt av at de unge sofistene stilte et stort spørsmål ved demokratiet og etter Peloponneskrigen (431-404 f.kr) ble det brukt på en slik måte at demokratiet ble en karrikatur av seg selv. (Myhre, 1964, p. 25)

*”Embetene som ble fordelt via loddtrekning, kom i hendene på udugelige og korruperte menn; folket lot seg villig forføre av demagoger til begeistret å hylle en som de neste dag dømte til døden”. (Myhre, 1964, p. 25)*

Sokrates tenkte annerledes enn sofistene og i stedet for å reise rundt og selge sin kunnskap og visdom for penger, valgte han heller å påvirke menneskene til å oppdage ”sannheten” og det ”gode i livet” ved å føre en dialog på en slik måte at menneskene oppdaget sannheten ut fra sitt eget indre. Dette kalte han for Majvetikk som betyr en form for jordmorkunst på norsk. Ut fra dette ser vi at mennesker som kommer i maktposisjoner kan komme til å utføre handlinger som ikke fører det gode liv med seg for medborgere i samfunnet. Det må være noe mer enn bare faglig forståelse i skolen. Det må frembringe noen sannhetsbegreper hos hver enkelt menneske i skolen som gir retninger for ”det gode liv”.

Dannelse og utdanning er begreper til ettertanke når det gjelder oppdragelse. Pål Henning Bødtker Walstad Førsteamanuensis, Dr. polit. ved HIOA ga sterkt uttrykk for dette under en konferanse ved Høgskolen i Akershus i 2010.

Hva skal man med utdanning dersom kunnskapen blir brukt samfunnsmessig skadelig og medmenneskelig destruktivt kun for egen vinning?

Han påpeker i sitt skriv fra konferansen at:

*dersom økonomen var kleptoman, brannmannen pyroman, læreren rasistisk, barnelegen pedofil og advokaten lystløgner, var personen uegnet for yrket selv om eksamensvitnemålet var av ypperste klasse. God utdanning er viktig, men ikke nok hvis dannelsen som menneske mangler. Begrepet dannelse kan altså innebære utdanning,*

*men er samtidig mye mer.*

Han har også et sitat fra Inge Eidsvåg. I boka *Den gode lærer i liv og diktning* (2005) der Eidsvåg forteller om hvordan en konsentrasjonsleirfange fra 2. verdenskrig har opplevet dette forholdet. Den anonyme fangen skriver:

*”Kjære Lærer!*

*Jeg er overlevende fra en konsentrasjonsleir. Jeg så det som intet menneske burde være vitne til:*

*Gasskamre bygd av dyktige ingeniører.*

*Barn gasset i hjel av velutdannede leger.*

*Spedbarn drept av erfarne sykepleiersker.*

*Kvinner og deres babyer skutt og brent av mennesker med eksamener fra gymnas og universitet.*

*Jeg er blitt mistenksom til utdanning.*

*Min bønn er: Hjelp elevene dine til å bli menneskelige. Ditt arbeid må aldri produsere lærde monstre, dyktige psykopater, velutdannede Eichmann.*

*Lesing, skriving og regning er viktig bare hvis det tjener til å gjøre våre barn mer menneskelige.” (Eidsvåg 2005:220).*

Walstad skriver videre at:

*brevet roper høyt at utdanning ikke må stå alene, den må ledsages av noen overordnede dannelsesidealer, i dette tilfellet dannelse til humanitet. Fagutdanning må være del av en overordnet målsetting og dannelse. Hvis ikke, er det fare for at historien blir gjentatt.*

Han fikk helt rett. Historien blir gjentatt. Det er mange bevis på det, blant annet i Norge 22. juli 2011. Kunnskapen om å lage dødsbomben, utpekulerte handlinger, lure folk i døden, kaldblodig henrettelse av uskyldig ungdom- bare for å få synliggjort sin ideologi. Menneskets vrangforestillinger kan komme fram i de merkeligste former, og i dette tilfellet fikk det antakelig fotfeste relativt tidlig i livet, for så å få sitt utspring i form av umenneskelige handlinger som tilsynelatende skulle være til det beste for menneskeheten. Disse menneskene må bli tatt på alvor og bli sett og hørt på et så tidlig tidspunkt som mulig. De må ikke bli oversett og overlatt til seg selv og utvikle sin egen verden. De må få delta og få diskutere dette ut med mennesker som motargumenterer dette på en saklig og Sokratiske måte



slik at menneskelige verdier slår rot ut fra mennesket selv.

Når barna deltar i demokratiske handlinger fra de er små gir det selvtillit og trygghet. De bygger opp et selvbilde ved hjelp av at voksne tar del i barnas interesse og aksepterer deres tanker og spørsmål. John Dewey (1859-1952) mente at man i stedet for å gå inn i hodet på folk, skulle se på hva barn faktisk driver med, hvordan de handler og forhandler i omgivelser som de prøver å komme overens med. Han så sammenhengen mellom erfaring og handling som viktig og kalte det for undersøkelsesmetoden/intelligensmetoden (prøve og feile). Metode var for ham forsøket på å løse det et individ eller et felleskap opplever som et problem eller en hindring for å realisere et godt samfunn og et menneskeverdig liv.

Barn trenger også rammer og voksne forbilder, så vi kan ikke bare la de gjøre som de vil, men støtte dem i deres tanker og utvikle perspektivene deres ved å vise og konstruere sannsynlige konsekvenser ut av deres handlinger og ideer uten å begrense deres kreativitet.

Ved å la barna ta del i sin egen utvikling og skolere de til å bli dugelige samfunnsborgere og se verdien i det sosiale, medmenneskelige, demokratiske styre og levesett kan de se at med sitt yrke og holdninger bidra til et trygt og positivt samfunn. Erfaringer er med på å lære barn å utvikle former til å sette seg mål og legge planer, utvikle metoder og utvikle kritisk sans.

*Erfaringer er ikke blott noget indre, det er indre, for de er med å bestemme ens holdninger ønsker og mål. (Dewey, 1974, p. 51)*

På skolen må vi som lærere, og skolen som institutt, ta dette på alvor og se at faget alene blir lite verdifullt dersom vi ikke klarer å skape og utvikle det i de humane verdier i menneskene som skal leve videre i samfunnet.

Medmenneskeligheten og likeverd og innsikt i dette vil kunne gi menneskene som er i møte med samfunnet et hevet blikk og større forståelse rundt dette med verdien av demokratiet. Disse verdien må komme ut fra elevene selv, elevenes egne indre tanker og verdier, og trigges av lærerne som til daglig omgås med elevene.

Sokrates kalte dette som tidligere nevnt ”majevtikk”. Måten han gjorde dette på var at, når han snakket med ungdommen på torgene og i gymnasiene lot han som han var uvitende og gjerne ville la seg belære av de selvsikre unge. Så, i sine spørsmål innviklet ham dem så i selvmotsigelser og viste dem at deres viten var en skinnviten (Myhre, 1964, p. 28). Dette var første steg for Sokrates, han ga viten om ikke-viten, en erkjennelsesprosess. (epistemologi) Så siktet Sokrates fram mot den sanne erkjennelse. Dette var lagt opp slik at mennesket selv

skulle finne frem til dette ved hjelp av sitt eget indre. Majevtikk betyr altså jordmorkunst og han kunne egentlig i sin forsvarstale, da han i retten ble beskyldt for å ikke tro på statens guder og dømt til å tømme giftbegeret, si at han aldri hadde undervist noen, men bare hadde fått mennesker til å hente ut kunnskapen fra seg selv.

Myhre forklarer videre i denne boken at:

*Sokratisk metode "Majevtikk" var i sitt vesen induktiv og dialektisk, induktiv fordi han på grunnlag av en rekke eksempler og erfaringer forsøkte å komme frem til en allmenngyldig definisjon, og dialektisk fordi han stilte spørsmålene slik at svarene måtte komme i konflikt med hverandre og således fremkalle en høyere erkjennelse.*  
(Myhre, 1964, p. 28)

Demokratiet beskrives slik at det er mennesket selv som skal settes i stand til å kunne ta avgjørelser på hva som er best for seg selv i forhold til samfunnet rundt seg. Det er her utfordringen ofte kommer i skolen, fordi hvert enkelt menneske har sitt behov og meninger. Dersom vi tar dette på alvor og jobber med dette fra barna er små og oppdragelsen legger vekt på at barn og unge de skal bli "insigtsfulle borgere" som Wergeland kalte det i "Normandens Katechisme" og videre inn i barnehagen (Aamotsbakken, 2010), barneskolen og videregående skole gjennom å fokusere på "den generelle læreplan" som går på det meningssøkende, skapende, arbeidende, allmenndannende, samarbeidende, miljøbevisste og det integrerte mennesket (Den generelle læreplan 1994 som nå er ivaretatt også av Læringsplakaten) (Utdanningsdirektoratet, 12.02.2012) vil vi se at dette tar tid. Vi må være villig til å ta den tiden dette arbeidet trenger for at små og store mennesker skal få den innsikt som Wergeland mener er så viktig. Har vi denne tiden?

Slik samfunnet er blitt i dag er det den faglige kunnskapen som settes i fokus og det er jobb og karriere som blir prioritert framfor "kvalitetstid", altså tiden man har sammen til å utveksle ord, samtaler, meninger og skape indre verdier som går på humanistiske og samfunnsmessige fordeler og utvikling. Dette øves det ikke nok på, og barna opplever ofte å bli oversett fra de er små. De får ikke svar på det de spør om fordi de voksne er opptatt med å snakke i telefon, sitter med pc, opptatt med TV, er på jobb også videre. De voksne vier ikke nok oppmerksomhet på barnas virkelige søken om sannheten i deres eget liv. Vi prøver heller å påvirke dem til å søke sannheten i våre egne visjoner som voksne om anerkjennelse,

økonomisk status og popularitet. Dette skaper i sin tur et menneske som ikke finner det lønnsomt å verken undres, spørre eller si sin mening. De vil uansett ikke bli hørt. Disse barna møter vi i den videregående skolen og vil gi lærerne utfordringer på dette med å bidra med å ta ansvar for det demokratiske samfunnet som skolen blir pålagt å gjennomføre. De er ikke vant til å bli hørt. Dette videreføres også når barna kommer inn i barnehage og skole. De blir daglig innprentet at de voksne vet best og det er best å gjøre som de voksne sier uten å diskutere.

Myhre mener at for å oppnå en sosial-politisk oppdragelse hos mennesker, må de som er i en slik posisjon at de skal utføre oppdragelse, løse en trefoldig oppgave:

1. Den må gi kunnskap om og innsikt i samfunnsordning og samfunnsliv
2. Den må prøve å vekke individets ansvarsfølelse overfor utviklingen av samfunnet og fremme holdninger og innstillinger som bidrar positivt til denne utviklingen
3. Den må i hjem og i skole bestrebe seg etter å skape livsformer der de unge får øvelse i å opptre som ansvarsbevisste individer i et forpliktende fellesskap. (Myhre, 1994)

Det må komme inn i individets tilværelse på så tidlig tidspunkt som mulig og punkt nummer 3 er kanskje det punktet som blir nummer 1 i livets gang. Det å få øvelse på å opptre som ansvarsbevisste mennesker helt fra man kan snakke i hjemmet, setter noen krav til foreldrene. Foreldre må ha de verdier som skal til for å videreføre og utvikle de oppgaver og funksjoner som individer av et samfunn skal ha. De voksne må derfor kunne definere sine egne medmenneskelige og demokratiske verdier først slik at de blir i stand til selv å forstå sin funksjon i samfunnet. Ikke bare på de matrealistiske verdier, men også på det humane, antirasistiske, mellommenneskelige, globale kritiske syn.

Den store utfordringen i samfunnet i dag, er balansen mellom egoisme og naivitet, altså spennet mellom rasisme og likegyldighet rundt egen nasjonal kultur og tradisjon.

Innvandringspolitikken i Norge er av en slik art at den skaper stor avstand mellom disse ytterpunktene og må tas mer alvorlig dersom vi ikke skal oppleve samme situasjon igjen som straffangen beskrev i Walstads sitat fra Eidsvågs bok og som er beskrevet tidligere i dette kapitlet.

Dersom ledelsen i skolene i 2012 turte å stille seg kritisk til hvordan opplæringen egentlig skjer i dag og stilte seg noen spørsmål rundt dette med formålet med skolen og lot lærerne

sitte sammen, gjerne i et reflekterende lærerteam (Aamotsbakken, 2010), ville de sannsynligvis gjennomføre undervisningen med andre trekk og med et annet blikk enn ved en tradisjonell undervisningsform med hovedvekt i faget og eksamen. Eksamen er i seg selv et ”spøkelse” for både elever og lærere (Ogden, 2004, p. 107), men kan med konstruktiv- kritisk evaluering møtes og gjennomføres på en bedre og mindre skremmende måte. Dette vil være en vinn-vinn situasjon der man får bedre tid til å utvikle humanistisk-, autonomi- og vurderingskompetanse. Distansen mellom lærer og elev blir mindre og relasjoner bygges mennesker i mellom. Ogden siterer Goodland (1984) (Ogden, 2004, p. 101), etter omfattende observasjoner av amerikansk skole på denne måten, og jeg har valgt å dele opp sitatet i tre deler som jeg synes var hensiktsmessig i forhold til dette prosjektet:

*Det dominerende mønsteret for klasseromsorganisering var tavle og kateterundervisning, der læreren henvendte seg til hele klassen. Elevene arbeidet for det meste alene i klassen, og belønnet for individuelle prestasjoner. Læreren preget arbeidet i klassen, han bestemte aktivitetene og slo an tonen.*

Læreren har planlagt, og i følge det han lærte om didaktikk har læreren gjort jobben sin for å kunne gjennomføre en undervisningsseanse. Min lærerutdanning i 2001 fokuserte ikke særlig på elevmedvirkning i den grad som den kommer frem fra Utdanningsdirektorates i dag. Hvordan oppdaterer vi lærere på nye tanker og viktig samfunnsvilkår?

*Undervisningen var sterkt lærersentrert, læreren enten forklarte, kontrollerte arbeid eller stilte spørsmål. Elevenes arbeid ble sjelden rost, elevene fikk sjelden rettleiding på hvordan de kunne gjøre det bedre neste gang. Antall aktiviteter var relativt lavt: Eleven lyttet til læreren, løste oppgaver eller besvarte prøver eller kontrollspørsmål. Dette mønsteret beskrev i mindre grad de lavere klassene enn de høyere (op.cit.).*

Gjennomføringen er også bestemt av læreren. Han vet best hvordan ”det planlagte” skal læres. Det er nok ikke sikkert det er ment slik, men det er denne metoden han best kan. Han vet i alle fall at dette er den mest effektive måten å få formidlet kunnskap på med tanke på tid og mengde elever. I de høyere klassene kommer dette med eksamen fram og det å komme gjennom pensum til eksamen er viktig for læreren, for hva skjer dersom læreren ikke kommer igjennom pensum, og elevene får noe på eksamen som de ikke har gjennomgått? Da er du som lærer en potensiell kilde for ”advokatmat”.

*Elevene på sin side ga uttrykk for å være "passivt fornøyde" med livet i klassen. Generelt hadde de positive holdninger til lærere og medelever. På alle klassesetrinn var det mange av elevene som ikke rakk å gjøre ferdig arbeidsoppgaver, eller som ikke forstod hva læreren forventet at de skulle gjøre (op.cit)*

Evalueringen av undervisningen og elevenes kunnskapservvervelse: Hva er hensikten med det dersom det ikke finnes mulighet til å endre de to første leddene i hele denne prosessen, altså planlegging og gjennomføring? Elevenes prøver er jo et verktøy som viser hva elevene har fått med seg av prosessen, og hvis prøven ikke var bra vil den alene være en pekepinn på at du som elev må jobbe mer med stoffet. Svakheten er jo at elevene ikke får vite hvordan de skal jobbe videre med stoffet.

Ut fra egne observasjoner, samtaler og diskusjoner med andre lærere, egne erfaringer og ved dialog med elever, kan man se paralleller og likheter til det som Goodland beskriver i sin observasjon. Goodland mener at denne form for undervisning like gjerne kunne vært utført av personer uten lærerutdanning. (Ogden, 2004, p. 101) Elevene er relativt flinke til å beskrive hvordan undervisningen er, så sant de føler seg trygg på at de kan være åpen ovenfor læreren. Det hender at de kritiserer lærere seg i mellom uten at de blir hemmet av at andre hører dem. Dette kan være et tegn på at elevene ikke får mulighet til å uttrykke seg i undervisningen, men i stedet bruker det sosiale området til å uttrykke sin mening.

Dette med å kunne oppfatte, resonnere og ta avgjørelser i dialogisk saklig samhandling kan vel sies å være innfallsvinkelen til den demokratiske tankegangen. Ytringsfriheten og retorisk kompetanse sammen med å kunne prøve og feile har akselerert i løpet av siste 100 år her i Norge ved hjelp av alles rettigheter til grunntdannelse, som fra å strekke seg fra 7-årig grunnskole til i dag der alle har rett til 10-årig grunnskole pluss 4-årig videregående utdanningen. Det demokratiske politiske syn har påvirket forholdet mellom arbeidere og arbeidsgivere, og har i etterkrigstiden vært avgjørende for arbeidsmiljøet her i landet.

Ut fra dette ønsker jeg i neste kapittel å beskrive noen teorier, erfaringer og styringsdokumenter som direkte tar tak i problematikken og belyser innholdet i problemformuleringen.

## **2 Kapittel: Medvirkning i skolen**

I dette kapitlet ønsker jeg å beskrive litt om hvilke betydning det demokratiske synet samfunnet vårt har her i Norge. Kapitlet omhandler styringsdokumenter som påvirker lærerens arbeidsdag med tanke på krav om medvirkning.

Dette kapitlet er for meg viktig fordi jeg ser på dette som et grunnlag for kvalitetssikring av årsaken til å fokusere på ”medvirkning”, både med tanke på dagens samfunn og behov, og samfunnets tradisjon og oppbygning i mot 2012. For meg blir dette kapitlet bygd opp av tankene rundt hvorfor medvirkning, hva er medvirkning, hvordan skapes medvirkning. Den siste delen om hvordan skapes medvirkning, vil nok være den delen av kapitlet som gir mest teoretisk støtte til problemformuleringen *”Hvilke undervisningsmetoder velger lærerne når de vil fremme elevmedvirkning i undervisningen og hvordan oppfatter elevene sin medvirkning”?*, og danner mye av grunnlaget for forskningsspørsmålene som er formulert i slutten av kapitlet

Teorier blir også trukket frem underveis, etter hvert som jeg har merket at jeg har hatt behov for støtte eller en form for forankring langs oppbygningen av dette kapitlet. Dette kapitlet skal også danne grunnlag for støtte for drøftinger og diskusjon i kapittel 8 .

### **Oppbygningen av kapitlet:**

Den første delen av kapitlet tar for seg litt om historikken rund medvirkningen i arbeidssamfunnet i Norge fra 1930. Den andre delen tar for seg utviklingen av regelverket, fra 2000 til i dag, for skolen og utdanningen som overordnede styringer som pålegger elevmedvirkning i skolen. Den tredje delen tar for seg en beskrivelse av forskjellige aktuelle undervisningsmetoder som blir brukt i yrkesutdanninga i dag.

Styringsdokumentene for utdanningen vil være utgangspunktet for å finne støtte i å undersøke dette med medvirkning i undervisningen. Det vil også være hensiktsmessig å se på hvordan dette med medvirkning i bedriftene har utviklet seg fra hovedavtalen mellom arbeidsgivere og arbeidstakere på 1930 tallet, samarbeidsavtalen på 60 tallet, utvikling av tillitsvalgte representanter for arbeidstaker, utvikling av arbeidsmiljøloven, trepartsavtalen, hierarkiske organisasjonsendringer og liknende. Den ene siden av denne saken er skolen som en instans med sin organisasjon og sin måte å jobbe på og hvilke strategier som blir lagt til grunn for å få gjennomføre sitt samfunnsarbeid i forhold til lover og regler. Den andre siden av denne saken

er å klargjøre elevene i møte med dette samfunnet. Det å ha tillitsvalgte både for lærere og elever er ivaretatt, etter min erfaring, på alle skoler og institusjoner. Dette alene vil ikke være nok i dagens samfunn der medarbeiderne skal bidra til utvikling av bedriften og produktene som bedriften skaper. (Eikeland & Berg, 1997, p. 25) Den Tayloristiske organiseringsystemet er avskaffet mot en mer flat organisasjon med hensikt i at medarbeiderne kjenner sitt arbeidsområde best og vet best hvordan hans arbeidssituasjon best skal utvikles for at hans resultater i arbeidshverdagen skal bli best mulig. (Eikeland & Berg, 1997, p. 42)

### **Medvirkning i skolen. En viktig del av den yrkespedagogiske tanke og samfunnsklargjøring av eleven.**

Det blir stadig viktigere for alle typer virksomheter å jobbe systematisk og kontinuerlig med utvikling og læring. Det å mestre sammenhenger mellom utviklingsarbeid, medvirkning og organisasjonslæring må læres og innøves både individuelt og kollektivt (Eikeland & Berg, 1997, p. 12) Vi som yrkespedagoger må se sammenhengen i vår undervisning og møtet med bransjen som venter eleven etter skolen er ferdig. Det gjelder ikke bare yrkespedagoger men også pedagoger i realfag og studiespesialiserende programområder. Yrkesrettingen av studiespesialiserende fag må i stor grad komme mer på bane og skolen som virksomhet må kunne bruke lærer-resursene på en slik måte at lærere som har studiespesialiserende fag for yrkesfagelever, har en såpass grunnleggende innsikt i yrket og bransjen slik at yrkesrettingen kan skje som en naturlig del i yrkesutdanningen. Når omgivelsene endrer seg rakt og nye krav blir stilt, blir evnen til å løse utviklingsoppgavene enda viktigere. Utviklingsoppgaver kan da være vedlikehold av allerede gode ordninger, kvalitetssikring og utvikling av ting man allerede gjør. (Eikeland & Berg, 1997, p. 15)

Det gamle hierarkiske måten å organisere arbeid på med liten grad av medvirkning var i stor grad beregnet på ufaglært arbeidskraft med detaljert oppdeling av arbeidet i enkle deloppgaver fordelt på enkeltpersoner. (Eikeland & Berg, 1997, p. 19) . I dagens arbeid kreves det mer helhetlig forståelse av bedriften og organisasjonens oppbygning og verdi grunnlag.

#### **2.1 Medvirkning fra 1960 i bedrifter til styringsdokumenter i skole**

Samarbeidsavtalen ble inngått mellom LO og NAF den 9. Mars 1935 og har blitt sett på som en milepæl og et markant brudd i en utvikling. Det vil si en vesentlig retningsendring i

samfunnsutviklingen som ga arbeidstakere bedre vilkår og større rettigheter i sin arbeidsdag. Forhandlingsmuligheter og reaksjoner og ytringer fra de ansatte ble nå et verktøy som LO og NAF måtte forholde seg til for videre utvikling av det norske samfunnet.

### **2.1.1 Samarbeidsavtalen: medbestemmelse for de ansatte**

Medvirkning for arbeidstakere startet i Norge for alvor i bedrifter på 60 tallet etter samarbeidsavtalen ble innlemmet i hovedavtalen (1935) i 1966.

*LO gikk inn for å utvide bedriftenes informasjonsplikt overfor de tillitsvalgte, og organisasjonen fikk i 1954 gjennomslag for dette ved en endring i Hovedavtalens § 9. Også på senere tidspunkter ble de ansattes innflytelse i bedriftene utvidet ved endringer i Hovedavtalen. Avtalen om opprettelse av produksjonsutvalg, som ble inngått mellom LO og NAF i 1945, ble i 1966 innlemmet i Hovedavtalen som del B – samarbeidsavtalen. (Arbark, 08.04.2012)*

Her mente LO at de ansatte kunne bidra til å bedre bedriftens levevilkår både økonomisk og sosialt dersom de ansatte fikk si sin mening og bli hørt. Dette er i tråd med hva Deci & Ryan beskriver i sin ”selvbestemmelses teori” og bekrefter troen på at menneskene generelt tenker fornuftig og kan ut fra egen oppfattelse se løsninger og komme med forslag til endringer som er positivt for bedrift og ansatte slik Immanuel Kant mente at vi må hente fornuften ut av barna (menneskene) i stedet for å tre fornuftserklæringer ned over de. (Steinsholt og Løvlie: 2007:137)

Etter min erfaring med å jobbe i forskjellige bedrifter fra 1983 og frem til i dag har nok bedriftene vektlagt dette forskjellig fra bedrift til bedrift. I starten på 1990 tallet hadde bedriftene fokus på kvalitetssikring og internkontroll. Det ble iverksatt prosesser i bedriftene som fokuserte på å danne rutiner som skulle følge ISO-standarden (Standard.no, 18.05.2012). I denne perioden kom demokratiet tydeligere fram og ansatte og ledelse jobbet sammen for å utvikle sitt eget kvalitetsdokument. Like brått forsvant samarbeidet og demokratiet når papirene var ferdig utfylt og på plass i sine permer høytstående i hylla til ”sjefen” under kategorien: ”Viktige dokumenter”. Lett å finne igjen og vise til når etterspørselen kom fra kunder eller andre kontrollerende instanser. En slags ”Vi har papirene i orden” – bedrift. De ansatte gikk tilbake til sitt arbeid og fikk sine dagsordre og arbeidsoppdrag slik som før.



I 1998 sluttet jeg i det private og gikk inn i det offentlige skoleverk. Noen bedrifter hadde tatt dette alvorlig og endringene var tydelige og synlige, men de var nok ikke i flertall i samfunnet. Noe av årsakene til dette var kanskje at dette krevde økonomiske resurser og at dette resulterte i økte anbudspriser, og svekket konkuranseevne. I skolen derimot- fantes det lite med kvalitetssikring på dette tidspunktet. Det var læreplanene og og overordnende dokumenter fra regjering og utdanningsdirektoratet som gjaldt. Ingen rutiner for utøvelsen av dette, bortsett fra eksamen og standpunkt karakterene og meldinger og varslinger rundt dette.

### **2.1.2 Trepertssamarbeidet.**

Norge har i tiden etter 2. Verdenskrig utviklet et samarbeid mellom arbeidstaker, arbeidsgiver og staten. Dette kalles for trepartssamarbeidet. Grunnen til dette var for å kunne få dempet uroligheter rundt arbeidspartene som skapte lockouts og streik. De skapte da en tredje part som skulle virke som en mekler og som hadde så stor interesse og innsikt i samfunnets helhetlige utvikling og politisk art, men allikevel i en upartisk rolle ovenfor arbeidstakerorganisasjonen og arbeidsgiverorganisasjonen.

St. Melding 29 (2010-2011) pkt 13.2 ”En solid tradisjon”

*På det lokale nivået har organisasjonene gjennom sentrale og lokale tariffavtalar hatt innverknad på demokratiseringa av arbeidslivet gjennom produktivitetssamarbeid, medbestemming og tvisteløsning. Arbeidslivsutvalet uttalte til dømes:*

*«Det at partene selv har utformet reguleringene, må kunne antas i seg selv å styrke etterlevelsen av dem, og praksis viser at de aller fleste tvister om fortolkning av tariffavtaler finner en løsning ved hjelp av forhandlinger. Det er kort avstand mellom de regulerende og de regulerte, både i organisatorisk og tempomessig forstand. For partene i arbeidslivet vil dermed tariffavtaleregulering gjerne framstå som mer demokratisk, siden de gis en mer direkte innflytelse på egne arbeidsvilkår.»*

*Eit godt organisert arbeidsliv legg til grunn eit produktivitetssamarbeid lokalt. Arbeidsgivarane er avhengige av at dei lokale tillitsvalde har legitimitet blant dei tilsette og kan forplikte dei i samband med lokale forhandlingar og avtalar. (Regjeringen, 08.04.2012)*

Den tredje parten var viktig i lønnsforhandlinger og tariffoppgjør, slik at arbeidskraften ikke ble ”utnyttet” til fordel for arbeidsgiverne. De ansattes representant ”tillitsvalgte” sammen med arbeidsmiljøloven i meklingsfaser utgjør de demokratiske faser i arbeidslivet.

Dette med tillitsvalgt har også fått sin plass i skolen, da tenker jeg ikke på de ansatte, men i klassen, elvenes tillitsvalgte og skolens elevråd. Denne formen for demokrati har bestått helt fra 1964 for gymnas og realskoler mens for grunnskolen ungdomstrinn ble det lovpålagt at alle skoler skulle ha et foreldreråd, elevråd og klasseråd i 1969. Dette var ment som et verktøy for elevene for å kunne si sin mening eller påvirke skolehverdagen. Noen hevder kanskje at elevrådet stort sett har vært uten innflytelse, opptatt med å organisere melkesalg og liknende servicetiltak for elevene.

## **2.2 Styringsdokumenter for skolene og utdanning, grunnlaget for kategorier og valg av analyseform**

Med tanke på dette med demokrati og medvirkning har styringsdokumentene for skole og utdanning endret seg gradvis fra år 2000 og fram til 2012. Det er også i løpet av disse årene blitt foretatt et reformskifte fra reform 94 til LK 06. Denne utviklingen gir nye utfordringer til lærerne og endringskompetansen hos skolens ansatte settes på prøve. Lærerutdanningen setter nå andre krav til nyutdannede lærere, og høyskoler og universiteter stilles nå ovenfor større utfordringer i sin lærerutdanning enn tidligere. Dette underkapitlet tar for seg styringsdokumenter og regelverk fra regjering og departement, utdanningsdirektoratet, elevundersøkelsen og lokale forskrifter fra fylkeskommunene. Disse dokumentene er ment, i denne forskningssammenheng, å gi et perspektiv på hvilke tidspunkt regelverk og forskrifter er blitt forsøkt iverksatt, og hvor langt har institusjonene kommet i sitt arbeid om dette temaet i 2012. Resultatene fra elevundersøkelsen er en retningsviser og kan gi indikasjoner på hvor raskt dette arbeidet utvikles.

## 2.2.1 St.melding 27 (2000-2001) Gjør din plikt – krev din rett

### *” 5 Studentene skal lykkes*

*En god utdanning kjennetegnes av at innholdet i studiene holder et høyt kvalitetsnivå. Studieopplegget skal fremme nødvendig læring, modning og utvikling, samtidig som faginnholdet og gradene er organisert slik at studentene kommer igjennom studieløpet uten unødvendige forsinkelser og frafall.”*

*(Regjeringen, 22.09.2012)*

I denne stortingsmeldingen slutter departementet seg til Mjøs-utvalget forslag til å benytte mappevurdering som undervisningsverktøy i skolen. De mener at mappevurdering eller portefølje bidrar til at det legges større vekt på studentens deltakelse i prosessene med valg og planlegging av pensum og undervisningsformer. De foreslår at det bør skapes bedre sammenheng mellom læringsformene og evaluering med tanke på fortløpende tilbakemeldinger til elevene/studentene.

*5.3.1. departementet mener at forholdet mellom student og institusjon må styrkes. Institusjonen må legge til rette for tettere oppfølging av studentene gjennom hele læringsløpet. Innføring av nye studieordninger og mer læringsorienterte undervisnings- og evalueringsformer forutsetter et gjensidig forpliktende forhold mellom institusjon og student. (Op.cit)*

Dette vil medføre at skolen har et ansvar for å tilrettelegge for tettere oppfølging av studenten, noe som sannsynligvis betyr at skolen må sørge for at pedagogisk personell er kompetente på dette området, og har nødvendig metodeforståelse for å gjennomføre dette. Skolen har i tillegg et ansvar for å tilrettelegge rammer slik at det er mulig for lærerne å gjennomføre dette. Skolen er da ansvarlig for å få nødvendige midler og resurser for å kunne oppdatere sin institusjon innenfor dette området og i løpet av hensiktsmessige tidsrammer.

*5.3.4 Innenfor flere fagtradisjoner brukes et begrenset spekter av undervisningsmetoder. Ofte kun en kombinasjon av enveis forelesninger og studentens selvstudier, kanskje med et begrenset omfang av seminargrupper. Det er i hovedsak slike studier som har relativ høy strykprosent, frafall og lav*

*gjennomstrømning. (Op.cit)*

Departementet mener at det er nødvendig å gjennomgå studienes undervisningsmetoder og finne løsninger som fremmer intensitet i studiene og bedre oppfølging av alle studenter. Undervisningsmetodene i norsk høyere utdanning må inneholde et større mangfold av metoder. Eksempelvis må det kombineres praksis/utplassering, problembasert læring, skriftlige arbeider, Ikt i undervisningen, forelesninger, gruppearbeid, seminarer, veiledning og laboratoriearbeid. De mener at det er hver enkelt institusjons ansvar å følge opp og videreutvikle sine undervisningsmetoder.

Når det gjelder eksamen og vurderingsformer beskriver departementet det slik i st. meldinga:

#### *5.3.5 Eksamen.*

*Eksamen er i stor grad styrende for studentens studiearbeid. Den tradisjonelle prøveformen i mange studier er basert på såkalt sluttevaluering..... Ensidig bruk av denne metoden for prøving av studentens kunnskaper stimulerer i stor grad til kortsiktig pugg framfor læring og forståelse. (Op.cit)*

Det er i denne sammenhengen departementet refererer til Mjøs-utvalgets forslag om bruk av studentportefølje/mappevurdering og deleksamener som en hensiktsmessig måte for å kombinere undervisning og evaluering. Mappevurdering og portefølje som undervisningsmetode og evalueringsverktøy blir nærmere beskrevet og omtalt i kapittel 3.2.9

## **2.2.2 Stortingsmelding nr. 16 (2001-2002) Kvalitetsreformen Om ny lærerutdanning Mangfoldig - krevende – relevant**

### **Sitat:**

#### **” 5.5.2 Innspill fra høringsinstansene**

*....Departementet har fått flere innspill om tema som kan inngå i et slikt felleselement, som: Verdigrunnlag, yrkesetikk, barnehagens og skolens plass i samfunnet,..... tilpasset opplæring, elevmedvirkning, konfliktløsning, vurdering i fagene, ..... og miljøarbeid, den internasjonale dimensjonen.” (Regjeringen, 07.04.2012)*

I denne stortingsmeldingen har det kommet innspill i fra høringsinstansene der

”elevmedvirkning” er tatt med som en del av et felleselement i lærerutdanningen som skulle gi studiepoeng. Det var da delte meninger om hvordan dette felleselementet skulle gjennomføres i lærerutdanningen. Utviklingen gikk sin gang og i 2003 kom stortingsmelding 30 som ga elevene uttalelsesrett.

### **2.2.3 Stortingsmelding 30 (2003- 2004) Kultur for læring**

I kapittel 5.4 i stortingsmeldingen ”Elevs og lærlingers medvirkning”, henvises det til opplæringslova kapittel 11 som sier at elever og lærlinger skal ha rett til å uttale seg, men ingen rett til å ta avgjørelser.

De henviser også til CIVIC undersøkelsen (Civic Education Study) som var en undersøkelse som ble fortatt i 9. trinn på grunnskolen og 2. trinn på videregående skole der elevenes demokratiske beredskap og engasjement ble undersøkt. Denne undersøkelsen viser at skolen ikke helt har lyktes i å trekke elevene med i en demokratisk praksis gjennom medvirkning i planlegging, valg av arbeidsmåter og vurdering. (Regjeringen, 06.04.2012)

På dette tidspunktet kan opplæringslova tolkes slik at elevene kan få si hva de vil, men de kan ikke bli hørt. Har lærerne gjort jobben sin dersom han har latt elevene få uttale seg uten at det har noen påvirkning av opplæringa? Da er det fortsatt læreren som kjører undervisningen slik han er vandt til. Hvis dette er fakta og praksis på hvordan lærerne oppfatter elevmedvirkning, så kanskje det ikke er så rart resultatene fra elevundersøkelsene skårer lavt på dette med medbestemmelse.

Stortingsmeldingen viser også til pkt 5.4 ”elevs og lærlingers medvirkning” der de sier at forskning viser at elevmedvirkning kan virke positivt inn på læringsresultatene og læringsmiljøet. Legg merke til at stortingsmeldingen bruker ordet «kan» i sin beskrivelse og kan derfor bli lite virkningsfull i sin makt som et styringsdokument. Samtidig så kan det ikke påstås at det virkelig er slik, men at det er sannsynlig, ut fra et vitenskapelig syn, at medvirkning er positivt.

Denne stortingsmeldinga inneholdt også et forslag om ”formell vurdering”

*Bruk av mapper er en arbeids- og vurderingsform som har vært utprøvd i grunnskole og i videregående opplæring. Mappedokumentering betyr at eleven/læreren dokumenterer arbeidsprosesser og produkter i en mappe som kan gi grunnlag for både termin- og standpunktvurdering. En forutsetning for bruk av mapper er at eleven og læreren får*

*vurdering underveis og derved mulighet til en kontinuerlig utvikling og forbedring. Ved å bruke f.eks digitale mapper kan elevene og lærlingene dokumentere både prosesser og produkter ved hjelp av digital lyd, video, grafikk og tekst/hypertekst*

Dette førte til at regjeringen satte i verk ”program for digital kompetanse 2004-2008” der det ble beskrevet en visjon om at digitale mapper skulle være tatt i bruk på alle nivåer i utdanningen innen 2008. Dette med å bruke digitale mapper kan tolkes i flere retninger og det er nok mange som bruker forskjellige former for digitale mapper i undervisningen.

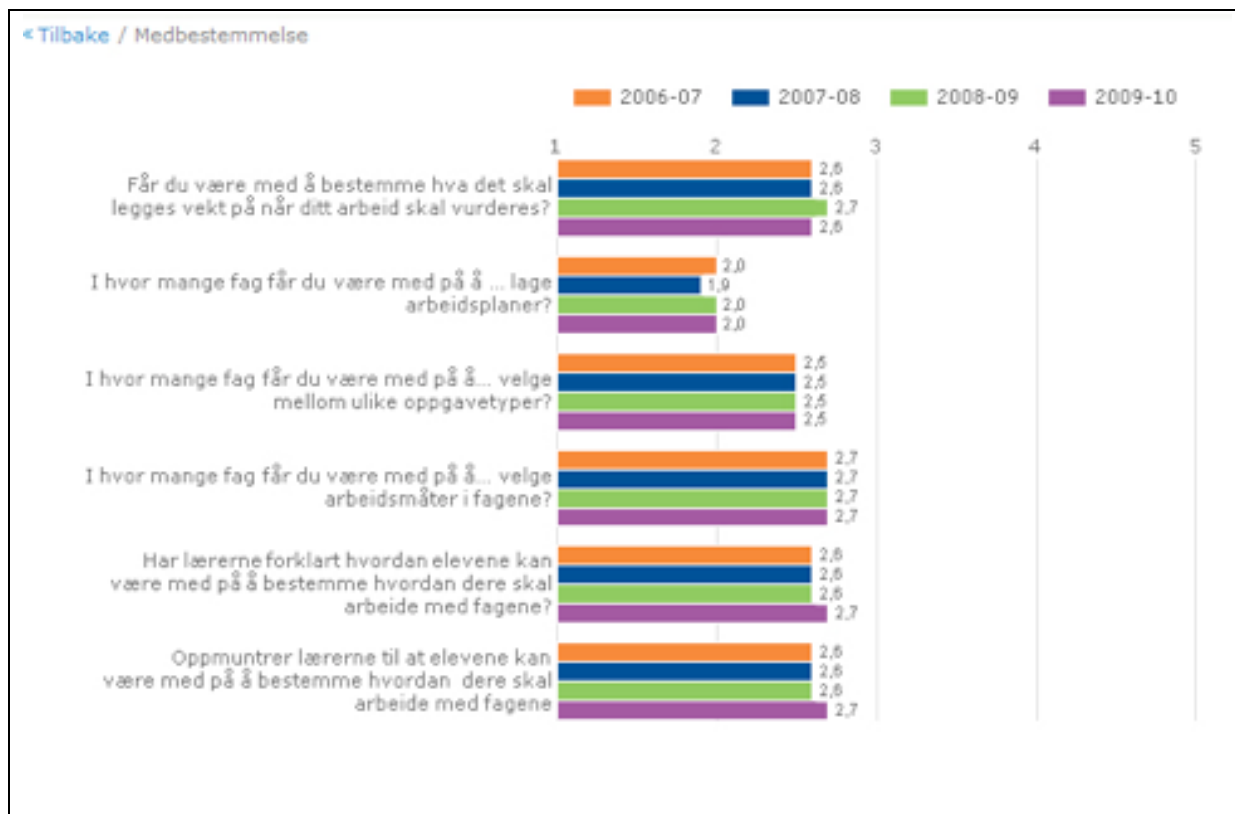
Spørsmålet er jo bare om de digitale mappene blir brukt til mappevurdering. Regjeringen oppfordrer til bruk av mappevurdering og da er det vel kanskje naturlig at man også bruker digitale mapper til dette arbeidet. Mappemetodikk blir nærmere presentert i kap. 3.2.9

#### **2.2.4 Elevinspektørene fra 2003**

Elevinspektørene ble gjennomført første gang i 2003 der elevene skulle få si sin mening om undervisningen ved hjelp at en nettbasert undersøkelse der elevene skulle svare på spørsmål om faktorer som påvirket læring og trivsel. I en pressemelding fra Regjeringen i januar i 2004 ble det bestemt dette skulle være obligatorisk for elever på 7. – 10. og alle grunnkurstrinn. I denne perioden ble temaet i undersøkelsen kalt ”medvirkning”. Dette ble forløperen til elevundersøkelsen som kom i 2006, men nå skiftet temaet navn til ”medbestemmelse” (Regjeringen, 05.04.2012). Disse begrepene har forskjellig mening, men blir fortsatt brukt litt om hverandre i det dagligdagse pedagogiske arbeid. Disse begrepene er forsøkt avklart i kap. 3.1

#### **2.2.5 Elevundersøkelsen, et verktøy for skolen, et krav fra Regjeringen?**

Elevundersøkelsen har som formål å være et oppfølgingsverktøy for skoleeiers ansvar for undervisningen og oppfølging og eventuell rapportering. Den tar for seg forskjellige temaer blant annet ”medvirkning” eller ”medbestemmelse” som det ble endret til. Spørsmålene er relativt like og handler om hvor mye eleven får være med å bestemme i undervisningen. Temabetegnelsen er derimot forskjellig og heter ”medvirkning” i gamle elevundersøkelse og ”medbestemmelse ” i elevundersøkelsen. Poenget er at elevene skal si noe om hvordan de opplever medvirkning/medbestemmelse innen planlegging, gjennomføring og vurdering. Elevundersøkelsen tok over for elevinspektørene 2006 og nasjonalt resultat fra 2006 til 2010 på temaet medbestemmelse er vist i Figur 2-1



Figur 2-1 Resultater fra elevundersøkelsen 2006 -2010

Utdanningsdirektoratet skriver at anbefalt framgangsmåte på skolenivå er bla å la elevrådet, en gruppe lærere og andre ansatte og skoleledelsen i felleskap analysere resultatene i felleskap. Det anbefales også at foreldrerepresentanter trekkes inn. De henviser til sin webside om hva som kjennetegner godt læringsmiljø og anbefaler å bruke nasjonale forskningsrapporter basert på elevundersøkelsen og skoleportalens omtale av læringsmiljøet for ideer. Utdanningsdirektoratet har utviklet eget dokument der de beskriver kjennetegn på et godt læringsmiljø. På gruppenivå foreslår de å ta utgangspunkt i skolens resultater for å sette i gang en elevdiskusjon og la de drøfte dette sammen med læreren for å se om de kjenner seg igjen i skolen som helhet. En av gruppene skal komme med tilbakemeldinger med forslag til forbedringsområder. (Utdanningsdirektoratet, 08.02.2012)

### 2.2.6 Kunnskapsløftet LK 06.

#### En reform som gir undervisningen mulighet for mer praksis.

Når den nye læreplan "Kunnskapsløftet" (LK 06) kom i 2006 var den mer praksisbasert og systemrelatert en reform 94. I alle fall på det programområde som jeg jobbet. Dette hadde bransjen etterlyst en stund, og i følge en undersøkelse jeg foretok fra PPU i 2000 ønsket de å ansette "lærlinger" som hadde større praktisk erfaring enn det de hadde når de kom ut fra

skolen med reform 94- bakgrunn . Kunnskapsløftet vektla lite komponent og teoriforståelse på vg1 nivå, men derimot mer kobling og system og dokumentasjonsforståelse. De innførte et fag som skulle gi innblikk i bransjene og yrkene innenfor det spesifikke programområdet. Dette faget ble kalt for Prosjekt til fordypning (PTF). Dette faget er en gylden mulighet både til å gjøre utdanningen på vg1 og vg2 mer interessant og spennende, for de lærerne som klarer å se det positive i dette, samtidig som den gir elevene større innblikk i hva de kunne tenke seg å jobbe videre med i livet og hva de ikke kunne tenke seg å jobbe med.

I tillegg til dette med å utdanne særegne programområder ble læreplanens generelle del (1994) beholdt. Gudmund Hernes (Ap), som var utdanningsminister i 1994 i Gro Harlem Brundtlands tredje regjering. mente det var viktig at de særegne også hadde generell kunnskap som samfunnet er avhengig av for å kunne eksistere og at det baseres på kristendommens tro og humanistiske tradisjoner.

Denne delen av læreplan skal også ivaretas i yrkesopplæringa og demokrati og medvirkning står sentralt i den humanistiske tradisjon. Så etter hvert kom utdanningsdirektoratet med sin ”prinsipp for opplæringen”. Denne viderefører innholdet i ”den generelle læreplanen” og viser til opplæringslova og setter opp kjernepunkter for hva undervisningen skal inneholde (Utdanningsdirektoratet, 08.04.2012).

### **2.2.7 Kunnskapsløftets ”prinsipper for opplæringen” KL06**

Prinsippene bidrar til å tydeliggjøre skoleeiers ansvar for en opplæring som er i samsvar med lov og forskrift, i tråd med menneskerettighetene og tilpasset lokale og individuelle forutsetninger og behov. Prinsippene og kjernepunktene har de kalt “læringsplakaten” og viser hva undervisningen skal legge vekt på i opplæringen av mennesker i møte med samfunnet og dets kulturelle/tradisjonelle verdier. (Utdanningsdirektoratet, 08.04.2012)

### **2.2.8 Læringsplakaten**

Læringsplakaten er en slags arvtaker etter læreplan generell del og den tar utgangspunkt i å kunne utvikle mennesket på flere område enn bare faglig sett. Så for at elevene skal utvikle forståelse av demokratiske handlinger i et sosialt samfunn har læringsplakaten sagt at skolene og bedrifter skal stimulere elever og lærlingekandidater til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning, stimulere elever og lærlingene personlig utvikling og styrke sin egen identitet i dette med å utvikle , sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse



og demokratisk deltagelse. (Utdanningsdirektoratet, 12.02.2012)

Det er med stor undring jeg leser i avisen at norske barn i enkelte norske skoler ikke får lov til å ha julenisselue på juleavslutningene fordi vi skal ivareta andres kultur og skikk. Dette strider i mot norsk lovverk i skolen med tanke på det å styrke sin egen identitet og kulturell kompetanse, som det er beskrevet i Læringsplakaten, og kan bidra til økt avstand mellom menneskene i det norske samfunn i spennet mellom naivitet og egoisme. Kulturell invasjon (Freire, 2003) beskrives slik at en kultur etablerer seg med sine former og sine sannheter inne i en annen kultur og så å si skyver den ut av sin egen historie. Dette var tilfellet i kolonialismen (Jamaica), hvor en mektig kultur erobrer en lokal kultur og erstatter dens eksistens med sin egen. Freire kaller dette antialog og ligger tett opp til *hegemoni*, en sosial gruppes ideologiske dominans i forhold til en annen. I dette tilfellet, juletradisjoner, handler det ikke om at en kultur tar plass i en annen å skyver den ut, men snarere at primærkulturen gir i fra seg plassen til fordel for den andre kulturen. Hensikten med å være tolerant og imøtekommende og demokratisk ovenfor andre betyr ikke at vi skal gi avkall på sin egen kultur og verdier. Det skal være mulig å leve i et flerkulturelt samfunn uten at det skapes rasistiske holdninger i sitt eget folkeslag på grunn av naivitet hos folket fra primær kulturen. Skolene og lærerne må bestrebe seg på se nytten av mangfoldet uten å måtte gi avkall på seg selv og sin egen identitet og tradisjoner. En form for naiv gjestfrihet, eller destruktiv hensynstakelse eller overhøflighet.

Med KL06 fulgte også nye erfaringer og nye behov for å utvikle sentrale deler av opplæringen. I stortingsmelding 31 (2007-2008) "kvalitet i skolen" beskrives blant annet dette med egne læringsstrategier og refleksjon over nyervervet kunnskap.

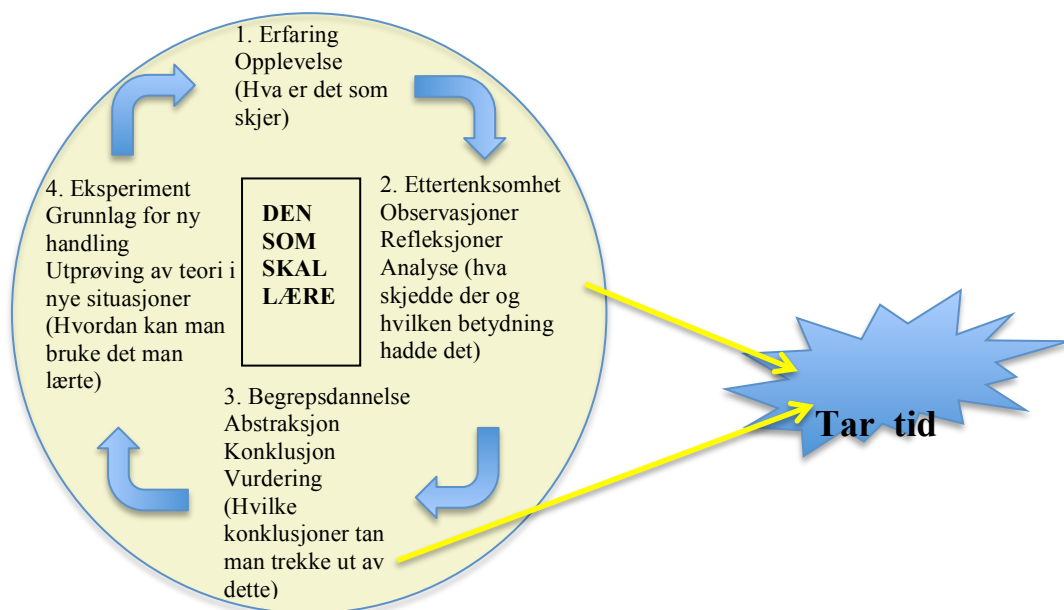
### **2.2.9 Stortingsmelding 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen**

*Opplæringen skal bidra til utvikling av elevens egne læringsstrategier, som innebærer å organisere sin egen læring og reflektere over nyervervet kunnskap og anvende den i nye situasjoner.*

(Regjeringen, 10.02.2012, p. 8)

Det at eleven skal organisere sin egen læring og reflektere over nyervervet kunnskap gir oss en sterkt bekreftelse på at lærere nå må ta eleven med på planleggingen og gjennomføringen av undervisningen og være mer autonomistøttende enn det vanlig tradisjonell undervisning kan bidra med (Ogden, 2004). En nytenkende lærer ser seg selv som en veileder i en opplæringsfase hos et annet menneske og lar eleven selv gå sin runde for å kunne reflektere,

abstrahere og generere nyervervet kunnskap som danner grunnlag for ny handling. Ved hjelp av Kolbs erfarings sirkel (Figur 2-2) vil jeg prøve å illustrere at refleksjon og abstraksjon tar tid. Denne tiden som kanskje mange lærere føler at de må prioritere til mengden fag. Kolb mener at ut fra handling (1.) etterkommer refleksjon (2.), som igjen går over i abstraksjon (3.) som i sin tur legger grunn for planlegging av ny handling (4). De blå pilene illustrerer runden i Kolbs erfarings sirkel der fasene i menneskets epistemologi og erkjenning utvikling beskrives i mellomrommene mellom pilene. Punkt 2. ettertenksomhet (refleksjon) og 3. begrepsdannelse (abstraksjon) er de punktene som tar tid i denne prosessen.



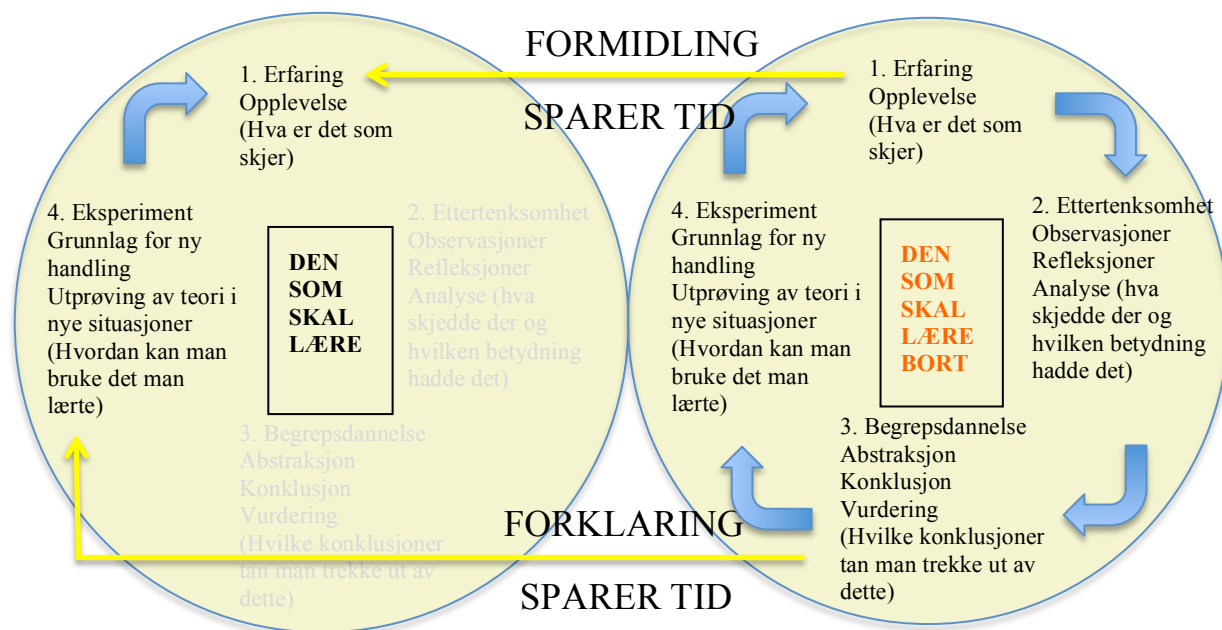
**Figur 2-2 Kolbs erfarings sirkel**

Denne figuren er hentet ut fra Wikipedia og tegnet om og tilpasset det norske språk. (Wikipedia, 17.04.2012). Dersom den som skal lære får den tiden man trenger til å gå denne runden, vil den utvikle de egenskapene som trengs for å bli mer autonome å tilegne seg den innsikt som trengs for å kunne ta ansvar for sine handlinger.

Derimot, hvis den som skal lære bort, for å spare tid, griper inn i denne prosessen for tidlig og forsøker å forklarer årsakene før refleksjonen og abstraksjonen finner sted, vil eierforholdet og forståelsen forsvinne og muligheten til å danne grunnlag for ny handling tas vekk. Eleven må prøve å omvandle andre menneskers abstraksjon for å danne grunnlag for ny handling. Innsikten i konsekvensene av egne handlinger reduseres og selve dannelsen i mennesket blir

borte.

En tradisjonell undervisningsmetode eller ”fagorientert undervisning” (Ogden, 2004) vil lett falle inn under systemet som er forsøkt illustrert i Figur 2-3. Dette betyr at Læreren har kontroll og styring på alt innen planlegging, gjennomføring og vurdering. Eleven kommer til ”dekket bord” og blir ikke involvert i noen av disse fasene. Når elevundersøkelsen da foreligger og elevene kommer til temaet ”medbestemmelse” (Figur 2-1) er det kanskje ikke rart at resultatet på undersøkelsen scorer lavt.



**Figur 2-3 Kolbs erfarings sirkel, brutt hos den som skal lære, av den som skal lære bort**

Ut fra dette kan det kan være forståelig at eleven svarer at de ikke får være med å planlegge, velge oppgaver og læringsmåter (Dewey, 1974), og hva som skal vektlegges i vurderingen.

### 2.2.10 Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova 2009-07-07

Ser vi på denne endringen som omhandler vurderingen i skolen går det fram at undervisvurdering skal være et ledd i opplæringen som fremmer læring. Undervegsvurdering skal øke kompetansen hos eleven og er et verktøy i læringsprosessen, og egenvurderinga skal være en del av undervisvurderinga. (Kunnskapsdepartementet, 21.11.2011) Dersom vi ser på stortingsmelding 31 (2007-2008) sammen med endringen av opplæringslova i 2009 ser vi at det å ta med eleven i alle ledd i opplæringa har det blitt et krav.

- Eleven skal kunne organisere og planlegge sin egen opplæring
- Eleven skal kunne utvikle egne læringsstrategier og reflektere over nyervervet kunnskap
- Eleven skal kunne øke sin kompetanse ved underveisvurdering og egenvurdering

I min undersøkelse på PPU studiet (1999-2001) ønsket ikke elevene prøver som vurderingsform. Vi måtte prøve å finne andre metoder å vurdere på. Selv hadde jeg blitt vurdert etter endt PPU- studie ved å levere inn et prosjektarbeid som skulle forsvares muntlig. Dette var en form som jeg synes fungerte bra for meg fordi det ble ikke noen stressfaktor slik skriftlige prøver blir. Så for å imøtekomme elevenes innspill, prøvde vi ut en form for mappevurdering som underveisvurdering og sluttvurderinger. Elevene synes at dette fungerte bra så vi bestemte oss for å videreutvikle metoden. Dette innebar at vi måtte planlegge vurderingen inn i våre fremdriftsplaner. LK06 og påfølgende forskrifter, stortingsmeldinger og FOUer gir lære store muligheter til å dokumentere sin forskning på egen undervisningspraksis.

### **2.2.11 Fylkeskommunenes skolereglementet inneholder beskrivelse av hva elevmedvirkning og medbestemmelse skal gå ut på.**

Fylkeskommunene har ut fra opplæringslova § 3.7 laget et skolereglement som skal gjelde sine skoler. Dette reglementet inneholder både rettigheter og plikter for elevene. Under §3 – Rettigheter står det følgende:

*Elevene har rett til opplæring, hjelp og rettleiding i samsvar med de bestemmelser som gjelder for videregående opplæring. Elevene har rett til medvirkning ved:*

- *Valg av arbeids-, opplærings- og vurderingsformer/- metoder*
- *Valg av lærestoff innenfor rammen av læreplanene*
- *Oppsett av læringsmål, periodeplaner, arbeidsplaner og gjennomføring av disse*
- *Utarbeiding av regler for et godt arbeids- og læringsmiljø.*

Dette er relativt likt for begge fylkeskommunene der de aktuelle skolene ligger. Det eneste som er forskjellig er at den ene skolen presiserer dette slik som ovenfor både på sine nettsider og i informasjon til foreldre og elever som skolereglement, mens den andre skolen forholder

seg til et ordensreglement som sin fylkeskommune bruker og kun beskriver § 3 om rettigheter blant annet slik:

*Skolen skal legge til rette for elevmedvirkning etter opplæringsloven med forskrifter.*

Dette kan være en forskjell som kan ha innvirkning på lærernes forståelse og refleksjon rundt dette med medvirkning og medbestemmelse. Det kan derfor være nødvendig at denne avhandlingen må inneholde en fase i arbeidet som gir litt informasjon om hvordan skolene tenker, hvordan tilrettelegges rammeforholdene og kompetanseheving fra skolens side for at medvirkning skal kunne i undervisningen. Det vil si at det er ikke nok med bare å observere noen planlagte aksjoner og intervjuer elever, men også intervjuer rektorer og avdelingsledere og deltakende lærere rundt skolens systemer og deres oppfattelse av dette. Dette er med på å forme forskningsdesignet og metodevalget og forskningsspørsmålene som er beskrevet nærmere i kapittel 5

#### **2.2.12 Utdanningsdirektoratets beskrivelse om Læringsstrategier**

I direktoratets beskrivelse av læringsstrategier beskriver dette som

*”framgangsmåter som elevene bruker for å organisere sin egen læring. Dette er strategier for å planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid for å nå nasjonalt fastsatte kompetansemål. Det innebærer også refleksjon over nyervervet kunnskap og anvendelse av den i nye situasjoner.”*

De beskriver også verktøy for elever og lærere for å kunne utvikle læringsstrategier og hvordan disse kan jobbes med. Slike verktøy kan være: tankekart, VØSL- skjemaer egenvurdering med mer. Disse verktøyene er interessante å se på i dette mastergradsrapporten med tanke på hva slags aktiviteter elevene blir satt til å utføre for at elevene skal føle medvirkning i hovedkategori ”vurdering” og vil bli en sub-kategori i kategorihjulet (Figur 6-4) (Utdanningsdirektoratet, 21.02.2012)

#### **2.2.13 Oppsummering av styringsdokumentene og forskningskategorier som kommer ut av disse dokumentene**

I denne prosjektrapporten fokuseres det på undervisningsmetoder som fremmer

elevmedvirkning i planlegging, gjennomføring og vurdering med tyngde i ”Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova 2009-07-07” der det står:

- Eleven skal kunne organisere og planlegge sin egen opplæring
- Eleven skal kunne utvikle egne læringsstrategier og reflektere over nyervervet kunnskap
- Eleven skal kunne øke sin kompetanse ved underveisvurdering.

Disse tre kategoriene planlegging, gjennomføring, vurdering skal være hovedkategorier når det gjennomføres forsøk og observasjoner i prosjektet. Dette støttes av to hovedårsaker

1: ”prinsipper for opplæringen”:

*Elevene skal kunne delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen innenfor rammen av lov og forskrift herunder læreplanverket. Hvor omfattende medvirkningen vil være, og hvordan den utøves, vil variere blant annet i forhold til alder og utviklingsnivå.*

*Elevmedvirkning forutsetter kjennskap til valgmuligheter og deres mulige konsekvenser. Arbeidet med fagene vil på ulike måter bidra til at elevene blir kjent med egne evner og talenter. Det vil øke deres muligheter for medvirkning og evne til å ta bevisste valg*

2: “Elevundersøkelsen”, et verktøy som skal kunne frembringe resultater av elevenes oppfatning av undervisningen i skolen og som elevråd i samarbeid med lærere og foreldrerepresentanter skal kunne bruke for å komme med forslag til endring av undervisningen.

Ut i fra disse styringsdokumentene og elevundersøkelsen, så trer det frem tre sentrale kategorier som elevene skal kunne medvirke og ha medbestemmelse innenfor. Disse tre er Planlegging, gjennomføring og vurdering. Disse tre kategoriene vil være sentrale i analyseverktøyet og vil bli definert som ”hovedkategorier” utover i denne avhandlingen. Det som er tanken rund dette er å kunne se hvilke pedagogiske metoder lærerne velger når de ønsker å fremme elevenes medvirkning i undervisningen i disse tre kategoriene og hvordan oppfatter eleven sin medvirkning. Vil elevene gi uttrykk for at de medvirker i undervisningen når disse metodene tas i bruk? Vil lærerne bruke forslagene som utdanningsdirektoratet har kommet med, eller bruker de egne teknikker og strategier i undervisningen? For å kunne komme litt nærmere en forståelse av hva medvirkning og medbestemmelse er og for å kunne definere sentrale undervisningsmetoder, ønsker jeg i de to påfølgende underkapitlene å beskrive noe av dette ut fra hva Eikeland (Eikeland & Berg, 1997) har beskrevet rundt dette med medvirkning og Ogden (Ogden, 2004) beskrivelser av forskjellige typer undervisningsmetoder

### 3 Kapittel: Avklaringer rundt sentrale begreper i problem-formuleringen

Dette kapitlet omhandler beskrivelser av forskjellige medvirkningsformer, undervisningsmetoder og noen drøftinger rundt de forskjellige ”begrepene”.

#### 3.1 Begrepet ”medvirkning”:

I en bedrift eller organisasjon vil det være behov for omstrukturering og tilpasninger og revolvinger for å kunne forbedre og effektivisere sine arbeidsvaner, rutiner og produkter.

I slike prosesser er det forskjell på å strukturere om en liten bedrift kontra å slå i sammen enheter i kommunal sektor (Eikeland & Berg, 1997). Endringene i hierarkiske organisasjoner fra å være ledelsesstyrt (Tayloristisk), til å bli en flat organisasjon der medarbeidere har større innflytelse på bedriftens fremdrift og ytelse. Den Tayloristiske måten å organisere en bedrift på egnet seg godt i bedrifter der det var en leder som hadde oversikten og til en hver tid viste hva som skulle gjøres. I et slikt system trengte ikke medarbeidere breddekunnskap på samme måte som vi er vant til i dagens arbeidsliv. Medarbeiderne ble ansatt for å utføre en spesifikk arbeidsoppgave for bedriften uten å vite noe om de andres oppgaver og arbeidsutfordringer.

Slik samfunnet er bygget i opp i dag ser man at det er bedre effektivitet og resultat av å legge ansvaret lenger ned i strukturen slik at medarbeiderne har større ansvar for produktet og kan skape endringer i systemet på et tidligere tidspunkt og på en kjappere måte enn dersom alt dette skulle oppdages og ivaretas av ledelsen høyt oppe i strukturen. Dette krever mer kunnskap hos de ansatte både i bredde og dybde og de må øves i å se konsekvenser av hva som skjer og skal kunne se løsninger og ta avgjørelser til fordel for produktet som blir levert og bedriften som arbeidsplass.

Medvirkning og bred medvirkning, indirekte og direkte medvirkning, høy eller lav grad av medvirkning. *Med ”medvirkning” mener vi generelt at den eller de berørte er med på å påvirker det som skjer i forskjellige faser i en beslutningsprosess eller i løsningen av et problem eller en oppgave. (Eikeland & Berg, 1997, p. 20)*

Dette kan deles opp i faser (må ikke forveksles med fasene i denne masteravhandlingen), der man tar utgangspunkt i første fase som opplevelse av problem, at noe ikke er som det skal, eller at noe må gjøres. Fase 2 er problemkartlegging. Fase 3 er løsningsforslag, fase 4 er vedtak, fase 5 er iverksetting og fase 6 er evaluering.

Høy eller lav medvirkning kan da måles i forhold til hvor mye man tar del i disse fasene i

problemløsnings eller en beslutningsprosess. Er man som ansatt bare med i fase 1 og opplever bare problemet mens andre i ledelsen eller eksterne eksperter utarbeider resten av fasene fram til fase 6 der den ansatte kommer inn igjen for utprøving og evaluering, kan man si at dette er en lav form for medvirkning. Dersom den ansatte, som opplever problemet også utarbeider fase 2, 3, 4, 5 og 6 har den ansatte høy medvirkning. Medvirkning sier noe om hvordan den berørte påvirker endrings, problem og bestemmelsesprosesser.

### **3.1.1 Indirekte medvirkning**

Indirekte medvirkning er påvirkningsmuligheter via andre mennesker som skal virke som talerør for berørte i et system eller organisasjon. Denne representanten kan være en tillitsvalgt som taler de berørtes sak, mens **direkte medvirkning** er når berørte uten mellommenn utfører innflytelsen som man ser som nødvendig. **Uformell medvirkning** er når måten det foregår på, ikke er nedfelt i lover og avtaler. Når den indirekte medvirkningen dreier seg om deltakelse i beslutende organer gjennom tillitsvalgte kaller vi det *medbestemmelse*.

*Styring* har man dersom man er alene eller har et flertall som fatter vedtak eller avgjørelser. Det vil si at man kan styre og bestemme uten å ha noe særlig medvirkning. Det skilles dermed mellom medvirkning, medbestemmelse og styring (Eikeland & Berg, 1997, p. 23).

### **3.1.2 Fast medvirkning**

i det dagligdagse arbeidet betyr å være med på alle faser problemløsning og oppgaveløsning i forhold til ens egne daglige arbeidsoppgaver. Hvor stort selvstyre man har, det vil si hvor bred medvirkning man opererer, avhenger av hvordan hele arbeidsorganiseringen ser ut (Eikeland & Berg, 1997, p. 28). I elevens dagligdagse arbeid vil altså være helt avgjørende at elevene støter på problemer og utfordringer for å trigge muligheten til medvirkning og medbestemmelse. Lærerne må gi elevene problemorienterte arbeidsoppgaver som de hele tiden må finne løsninger på selv. Selvfølgelig skal læren ikke overlate elevene 100% til seg selv og tro at de klarer alt på egenhånd. Et eksempel på dette er, når man gir barnet sykkel i bursdagsgave, kan man ikke forvente at barnet klarer å sykle på egenhånd med en gang. Man må være med å ”støtte” og gi barnet trygghet, slik at barnet forstår og opplever at man selv mestrer, men allikevel få hjelp og trøst når man velter eller kjører i veggen. Det er du som forelder eller voksen eller ”oppdrager” som følger opp sikkerheten rundt denne form for ferdighetsutvikling og sørger for at hjelm og liknende blir brukt og at denne bruken forstås av barnet til sitt eget beste. Det er også du som forelder eller voksen som må følge utviklingen og sørge for at barnet har nok forståelse av trafikkbildet før barnet får sykle alene i gata blant



biler og andre trafikanter. Det er sjelden at vi samler 15 barn i ett rom og viser de en opplæringsfilm om ”hvordan å sykle” eller ber de lese i en bok, for så ta en prøve i hvor godt de har forstått dette med å sykle i trafikken. Eleven som skal lære noe spesifikt må få utfordringen eller en problemform som skal løses. Eleven må selv ta tak i dette og finne løsninger på problemet gjerne ved hjelp av kjennetegn og målsetting som viser retninger og kvaliteten på arbeidet som er lagt ned underveis i prosessen. (Dewey, 1974, p. 74)

### **3.1.3 Fast medvirkning i organiserte og systematiske utviklings og læringsprosesser.**

Denne form for medvirkning betyr faste rutiner for hvor og når man etablerer samtale-fora der mål, virkemidler, resultater, arbeidsdeling, roller og oppgaveløsning i arbeidssituasjonen analyseres og evalueres kritisk. Noe av det mest prekære når det gjelder denne formen er tid. Det må settes av tid i forhold til driftsoppgavene, det må betraktes som en del av arbeidet det å delta og tiden må utnyttes effektivt (Eikeland & Berg, 1997, p. 29)

Eleven sitter jo oftest inne med kjennskap og løsningen til hvordan eleven selv best lærer. I følge opplæringslova § 1.1 formålet med opplæringa står det:

*Elevene og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad. (Lovdata, 10.04.2012)*

Rett til medvirkning og ha medansvar kan i skolen bety at læreren må avsette tid til dette medvirkende arbeidet og la eleven få ta det ansvaret i det å sette mål og jobbe seg i mot dette målet. Det er ofte i kamp med tiden, at medvirkningen blir tilsidesatt. Et eksempel på dette er at dersom eksamen i å sykle, er å sykle til et bestemt sted via en bestemt veg i løpet av en bestemt tid, - den sikreste måten å komme fram tidsnok på, er at læreren sykler og eleven sitter på og observerer hvordan det sykles. Så kan eleven forklare sykling når han kommer fram. Hvis eleven nå har vært veldig observant og lagt merke til detaljer underveis i syklingen, så vil han kanskje forklare sykling såpass godt at han vil bestå eksamen i sykling. Men dersom eleven er opptatt av farten, naturen og opplevelsen av å sitte på sykkelen vil ikke denne eleven få nok kunnskap, om sykling, av denne turen og vil ha store problemer med å forklare sykling. Denne eleven vil sikkert stryke i sykling. Problemet er at eleven vil sannsynligvis ikke lære noe mer om sykling selv om læreren tar ham med seg en tur til, altså repetisjons- eller gjentakelsespedagogikk. Eleven er fortsatt opptatt av farten, naturen og opplevelsen av å sitte på sykkel.

### 3.1.4 Brukermedvirkning

Brukermedvirkning er en komplimentert forhold mellom produsenten og brukeren av produktet. At det er komplimentert er at partene utfyller hverandre (Eikeland & Berg, 1997, p. 29). Dette kan sees på som at brukeren får si sin mening om produktet, og produsenten produserer produktet i henhold til brukerens ønske. Brukeren er dermed den som kan ha noen form for ønsker og kan forme produktet etter sine behov. Begge parter sitter altså inne med en form for nødvendig ekspertise for å kunne vurdere kvaliteten til et produkt. Produsenten sitter inne med den tekniske kompetansen til å fremstille produktet etter bestemte spesifikasjoner, men brukeren sitter inne med erfaringer om hvordan det er å ta i mot et produkt eller ta i mot et produkt (Eikeland & Berg, 1997, p. 29). Slik kan man også betrakte undervisning. Læreren er produsenten og skal levere et produkt til elevene. Elevene er i dette tilfellet brukerne og sitter inne med sitt syn på hvordan han/hun kunne tenke seg at undervisningen ble gjennomført. Det må dermed fremlegges noen kvaliteter og retningslinjer for undervisningen slik at formålet med undervisningen ikke blir utvisket. Eksempel på dette er:

- *hvordan syns du undervisningen bør gjennomføres slik at du som mottager/elev ikke skal føle at den er kjedelig, men allikevel gi deg en viss læringsmengde?*
- *Hvordan vil du jobbe med denne læringsmengden innenfor dette temaet slik at du som elev syns at dette blir interessant?*

Slike eksempler på brukermedvirkning settes i sammenheng med Deci og Ryans selvbestemmelsesteori om at indre motivasjon bygges rundt dette med å ta utgangspunkt i menneskets ønsker og behov. (Gjerde, 2010; Strandkleiv, 1999). Læreren innhenter altså informasjon om hvordan undervisningen bør være for å imøtekomme studentenes behov. Det vil si at læreren kan evaluere undervisningen fortløpende ved hjelp av logger og refleksjonsnotater, og endre og tilpasse undervisningen og gi adekvat opplæring so eleven kan finne relevant ut fra sine behov. Elevundersøkelsen er antakelig ment som en slik form for medvirkning. Den mister bare sitt formål i det øyeblikk det ikke treffes tiltak for ”endring for bedring” fra ”levrandørens” (læreren/skolens) side.

### 3.1.5 Medvirkning i klasserommet

I alle opplæringsssammenheng er det, ut fra tradisjonelt syn, vanlig at den eller de som er satt til å lede opplæringa, skal planlegge, gjennomføre og vurdere dette i tråd med læreplan, opplæringslova og andre overordnede styringsdokumenter. Dette medfører forarbeid og etterarbeid og en plan for summativ vurdering av det totale innholdet av læringsmål som er

planlagt ut fra de styrende dokumenter. Det er to ting som kan være viktig å legge merke til her når det gjelder muligheten til å la eleven delta:

1. Læreren må ta elevene med seg i før- og etterarbeidet
2. Innholdet er så komprimert at tiden frem til summativ vurdering strekker ikke til for en slik deltakelse skal kunne finne sted.

Disse situasjonene punkt 1 og 2 kan fort virke umulige å gjennomføre for lærerne når de for eksempel er vandt til å planlegge undervisningen i den tiden han ikke har elevene. Det vil si i møtetid med kollegaer eller alene på sitt kontor. Lærerne opplever også det at innholdet er så komplekst, sammensatt og komprimert, at den tiden de har sammen med elevene, må benyttes på en mest mulig effektiv måte, dersom man skal kunne berøre alle temaene før en eventuell eksamen. Valget blir derfor å bruke tidsmessige effektive undervisningsmetoder som gir de rette faglige svarene på løpende bånd og håpe på at elevene klarer å reprodusere dette.

Det å ta elevene med på dette vil ta tid, en tid lærerne føler at de ikke har. Eikeland beskriver dette som ”fast medvirkning” (Eikeland & Berg, 1997, p. 29) og må ses på som at en del av undervisningen er å delta. Olga Dysthe refererer til Michail Bakthin i sin bok ”dialog, samspel og læring”, der hun beskriver en slik undervisningsform for monologisk undervisning. I en slikt monologisk organisert undervisning blir det ikke rom for mangfold slik som det ville vært dersom det hadde vært en dialogisk organisert undervisning (Dysthe, 2001, p. 119). Dialogisk organisert undervisning blir nærmere omtalt i kap. 3.2.10 , og må ikke forveksles med den harmoniserende og egalitære dialogpedagogikken fra 70-åra som er beskrevet i kap. 3.2.3

### **Medvirkning: en faktor som kan øke effektiviteten**

I situasjoner der mennesker skal jobbe for felles mål og mot størst mulig effektivitet vil det være nødvendig at alle deltar og har en forståelse for hvorfor hver enkelt skal bidra.

I følge Jürgen Habermas tanke om at moral realiseres i forhandlinger og gjennom argumentasjon der alle parter i prinsipp har likeverdig rett til å uttrykke seg, delta og bli hørt. (Steinsholt & Løvlie, 2007, p. 11)

Det vil si at en bedrift vil være godt tjent med å involvere alle ansatte slik at alle føler at de er nyttige i felleskapet. Dette skaper et behov for å kunne uttrykke sine synspunkter og arbeidsmetoder. Det å bli hørt og føle at man får bestemme sin egen framdrift og arbeidsmetode gir motivasjon og forståelse for fremdriften og effektiviteten. Det er viktig å evaluere arbeidet da i ettertid for å se om denne arbeidsmetoden og effektiviteten stod i stil

med forventet resultat (Eikeland & Berg, 1997, p. 20). Er det store sprik mellom forventninger og resultat, er dette en pekepinn på enten for høye forventninger eller feil arbeidsmetode og for lav effektivitet. Det kan jo også være svikt i kommunikasjonsleddet mellom den forventende part og den utførende part. Hvis man i slike evalueringssituasjoner klarer å utvikle felles forståelse og skape reelle målsetninger, vil alle i bedriften få følelsen av medbestemmelse. De er også medvirkende til å få dette til å fungere best mulig en slags fast medvirkning i arbeidshverdagen.

Selv om disse begrepene betyr mer eller mindre det samme kan man tolke forskjellen mellom medvirkning og medbestemmelse (Eikeland & Berg, 1997). Medvirkning alene betyr ikke at man automatisk har medbestemmelse. Det å medvirke til at et arbeid blir utført kan ha mange forskjellige nivåer. Det å medvirke til at noe kan gjennomføres er ikke direkte betydende med at man har bestemmelsesrett. Det er viktig å kunne definere hvem som skal ha innflytelse og hvem som skal ha medbestemmelse. Det er like viktig å definere hvordan og hvorfor. Så kan man jo stille seg det spørsmålet om det er begrepene som er viktig å definere eller om det er innholdet i arbeidet og metodene som bidrar til at man medvirker, ikke minst da på hvilket område får elevene tilgang til å medvirke.

Ut fra uformelle samtaler med voksne kan det virke som mange av oss ser på barn og unge som late, initiativfattige og motvillige og har ikke lyst til å medvirke. Paulo Freire påpeker i sin bok "den undertrykte pedagogikk" (Freire, 2003) at mennesker skremmes av friheten. De foretrekker det trygge, allerede utprøvde og bestemte, for å være sikker på det blir riktig. Altså slik jeg forstår dette vil ethvert menneske som står ovenfor en ny og ukjent utfordring og som blir utsatt for å ta egne valg trekke seg unna, pasifisere seg, eller prøve å finne en løsning som andre har prøvd før...og "overlevd". Dette kan da være en forklaring på at elevene svarer som de gjør når læreren spør om de skal planlegge undervisningen sammen eller kommer inn å begynner å sette opp plan på tavla som elevene skal delta i. De svarer altså: "nei gjør det du lærer, det er tross alt du som er læreren og vi har ikke peiling på detta vi". Elevene får tilbake tryggheten og læreren har prøvd. Alle er fornøyd, helt til besvarelsen på "elevundersøkelsen" kommer "vandrende" inn døra til læreren, med et merkelig trekk om munnen på den som bærer på dette dokument. Muligheten for å ha et dårlig resultat på området "medbestemmelse" er i dette øyeblikk meget stor og andelen frustrerte lærere øker drastisk i denne delen av året.

Samtidig kan vi se dette fra et annet synspunkt som Monsen (1997) kaller et ”behagelighetssynspunkt”. Det vil si at elevene kan innta en tilbaketrukket posisjon der det er læreren og eventuelt læreboka som sørger for at de lærer noe. (Ogden, 2004)

En tredje vinkling som jeg ser som en vesentlig mulighet til en slik hendelse, er at det kan jo være den ”munnrappet” representanten i klassen som svarte og de andre blir overkjørt i det geniale opplegget du, som lærer, hadde så omhyggelig satt i gang. ”De fikk jo være med å ta avgjørelsen” tenker du der du sitter med 1,5 i score av 6 som høyeste mulige. 1,5 i snitt altså.

Kant fastholder sammen med Sokrates at fornuften, forstanden og moralen må trenes ved å brukes. Dette kan jo skape refleksjoner om at ”medvirkning” og ”medbestemmelse” er skremmende for noen og må innarbeides og godkjennes som trygghet innenfor vår sosiale omkrets og innenfor vår utviklingszone. Vygotskys proximale utviklingszone beskriver området mellom det som mennesket synes er lett og lite utfordrende og som de klarer på egenhånd, og ut til det som menneskene klarer å mestre ved hjelp og støtte fra læreren. (Ogden, 2004). *Bevissthet*, som Kant er opptatt av, og *innsikten*, som Sokrates mener er viktig, rundt dette med ”elevmedvirkning”, må altså implementeres i mennesket utvikling ut fra hvilket ståsted de har. Det er denne metoden som er viktig å få tak i, for de som driver i skoleverket.

- Hva må til for at eleven skal tørre å være med på utvikle sin egen skolehverdag?
- Hva må til for at eleven fortsatt skal føle seg trygg med friheten til å ta egne valg?
- Hvilke prosesser må til for å utvikle elevens selvhjulpenhet, altså hjelp til selvhjelp (Freire, 2003)

Dette gjelder sannsynligvis også læreren og hans ansvarsfølelse i den opplærings situasjon vedkommende befinner seg i:

- Hva må til for at læreren skal tørre å la elevene være med på utvikle sin egen skolehverdag?
- Hva må til for at læreren fortsatt skal føle seg trygg med friheten til å ta egne valg og utvikle nye praksisteorier?
- Hvilke prosesser må til for å utvikle lærerens selvhjulpenhet, altså hjelp til selvhjelp

### 3.2 Begrepet ”Undervisningsmetode”

Læreplanorientert eller elevorientert, direkte undervisning eller indirekte undervisning, tradisjonell eller progressiv undervisning, dialogundervisning (Ogden, 2004, p. 165), dialogbasert undervisning (Dysthe, Bernhardt, & Esbjørn, 2012) og dialogmodellen (Hiim & Hippe, 1989, p. 20)? Oj-sann - Her må vi nok ”felle noen trær før vi begynner å kviste”:

Terje Ogden skriver i sin bok ”kvalitetsskolen” om ulike former for undervisning og læringsaktiviteter. Lærerrollen har blitt mer allsidig og krevende og mange oppfatter derfor at den også har blitt mer utydelig. Læreren skal være faglige formidlere, aktivitetsledere og pådrivere, men også veiledere, rådgivere og rollemodeller. Det å være en god lærer er lettere ved enkelte skoler enn ved andre. Så hva er det da som kjennetegner skoler som fremmer læreren og dermed elevens kompetanse? (Ogden 2004) Elevene lærer i spennet mellom frihet og kontroll og de autoritære lærerne er mer eller mindre borte fra skolene. Proaktive skoler, med hensiktsmessig pedagogisk struktur og aktivitetsledelse, og positive selvhevdende lærere kan kanskje kjennetegne skolen som ikke dyrker verken autoritære eller ettergivende lærere. Proaktiv betyr ”som er føre var” i følge Tanums store rettskrivningsordbok 2005.

Proaktivskole forstås slik at lærere og organisasjon selvstendig tar initiativ til handlinger, tiltak eller løsninger ut fra hva situasjonene som oppstår eller som de på forhånd kan forvente vil skje, i motsetning til reaktiv som beskriver lærer eller organisasjon som iverksetter tiltak etter pålegg eller påvirkning utenifra. (Wictionary 14.02.2012)

En skole lar seg ikke endre i en håndvending skriver Ogden (2004), og den som har ambisjoner om det bør ha inngående kjennskap til skolens kultur og fungering.

Og dersom det skal være et paradigme skifte, en helomvending i skolens pedagogiske tankegang, må den som ønsker denne endringen sitte i en slik posisjon i systemet at den har stor innflytelse over rammer og satsningsområder som skolen jobber i mot. Grunnen til denne påstanden kan fremstilles i Tabell 3.1, som viser gammel og ny paradigme.

| Skolens Paradigmeskifte  |  |
|--|--|
| Gammel paradigme:  | Ny paradigme:  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formidling av kunnskaper ved læreren, med eleven som passiv mottaker</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflektert undervisning, aktiv kunnskapssøkning fra elevens side</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fokus på avgrensede faktakunnskaper</li> </ul>                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fokus på helheter, integrasjon, "lære å lære"</li> </ul>                    |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Måling basert kun på tester og diagnoser</li> </ul>                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Måling basert på egenvurdering og refleksjon</li> </ul>                     |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informerte foreldre</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Deltakende foreldre</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ideologi: skolen og samfunnet</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ideologi: Skolen i samfunnet</li> </ul>                                     |

**Tabell 3.1 Paradigmeskifte i skolen (Ellmin, 2000, p. 58)**

For å få til en slik radikal endring i undervisningen på en skole må det komme som et satsningsområde fra ledelsen i skolen. En lærer eller avdeling alene vil ikke ha nok mandat, bare ved hjelp av styringsdokumenter og forskrifter, til å gjennomføre en slik endring. Det må være støtte fra ledelse og skoleeier for at dette skal kunne skje. Sannsynligheten er stor for at den pedagogiske staben på skolen må opparbeide ny kunnskap og tenkemåte i sin undervisning og praksisteori. Dette betyr at pedagogisk personell må få opplæring i denne tenkemåten. Dette vil komme til å koste penger både i opplæring og vikarutgifter over lengre tid. Det må leies inn veiledningshjelp av fagpersonell med erfaring fra det nye paradigmet og det må avsettes tid til at lærerne selv kan utvikle ny praksisteori. Dersom høyskolene la større vekt på dette i lærerutdanningen ville det sannsynligvis skje et paradigmeskifte av seg selv etter hvert som tiden gikk, men dette alene ville ta for lang tid. Slik det er i dag virker det ikke som om verken lærerutdanningen, skoleeier eller ledelse ser på denne endringen som nødvendig i og med at så mange skoler i landet fortsetter med det gamle paradigmet pr dags dato, altså i 2012. Det er, pr 2012, omtrent 12 år siden Mjøs-utvalget kom med sitt forslag og mange stortingsmeldinger og forskrifter om medvirkning og medbestemmelse har kommet ut med jamne mellomrom. Det har også kommet en ny reform i løpet av den 12 årsperioden som også kunne bidratt til et paradigmeskifte dersom skolene og eierne av disse hadde ønsket det. Men det er mulig at det må ta lang tid, ja for det kan virke lang tid med tolv år. Egentlig så strekker dette med demokrati og medvirkning seg enda lenger tilbake enn til kun år 2000. I Sverige snakker man om et paradigmeskifte i fra 1980 tallet og fram til 2000 når det gjaldt dette med bruk av mappevurdering (Ellmin, 2000, p. 58). Hvis vi sammenlikner med at det

tok 150 år fra alle menneskene i verden trodde at jorden var flat til at alle godtok at den var rund, så er 12 år lite, men sammenliknet med verdens befolkning, som var på kanskje noen milliarder på den tid, som skulle godta at verden var rund, mot en skole med 150-200 ansatte, med kunnskap fra 2012, så burde det vært mulig i løpet av denne tiden.

Så hvilke undervisningsmetoder er det lærerne har å velge mellom når de skal lære bort den kunnskapen som de selv har ervervet og som er beskrevet i læreplaner og forskrifter. De neste delene av dette underkapitlet tar for seg og beskriver noen av de undervisningsmetodene som er kjent og som mer eller mindre blir brukt i skolesystemet vårt i 2012.

### **3.2.1 Direkte og indirekte undervisning**

Oppdagelseslæring (indirekte undervisning) og direkte undervisning er begge kognitive undervisningsmetoder som kan fremme meningsfylt læring sier Ogden i sin bok "Kvalitetsskolen". (Ogden 2004). Direkte undervisning er en vanlig metode for de fleste lærere som skal igjennom et viss mengde stoff før eksamen, eller må følge et årshjul for avdelingen og lignende krav og styringer. Deduktiv læring er også et begrep som brukes på denne formen undervisning fordi den fra det generelle og til det spesielle.

*direkte undervisning foregår når læreren på forhånd har strukturert stoffet for elevene og presentert dette i en relativt komplett form. Læreren formidler stoffet gjennom å fortelle forklare og vise. Direkte undervisning er egnet når en skal formidle større mengder lærestoff og har liten tid til disposisjon (Ogden 2004:164)*

I denne undervisningsformen er det ikke avsatt tid til elevmedvirkning, diskusjoner og samtaler eller andre former for demokratiske handlinger som skal gi eleven mulighet til å ta grep om sin egen læring. Er målet å skape et bedre samfunn og bedre mennesker? Hva vil det da si å være bedre. Er vi bedre mennesker dersom vi blir lykkelige? Hva gjør oss lykkeligere? Er det makt? Er det kjærlighet? Er det sosial tilhørighet? Er det trygghet? Er det følelsen av å bety noe for andre? At noen ser opp til en? Å bli sett og hørt? Eller er det faget som er viktigst? Det er denne undervisningsformen som kalles også tradisjonell undervisning fordi det er denne formen som tradisjon tro har blitt brukt igjennom tidene. Det kan være slik at denne formen passet godt når man skulle lære regning og skriving på skolen for 70 år siden, men samfunnet krever mer kunnskap i dag enn bare å lese, skrive og regne. Mulig at dagens samfunn også krever en annen undervisningsform.



### 3.2.2 Oppdagelseslæring og forståelsesorientert læring

Jerome Bruner (1966) innførte oppdagelsesorientert læring som en undervisningsmetode som der man oppmuntrer elevene til å organisere læringsstoffet og oppdage sammenhenger. Med denne metoden oppdager elevene på egenhånd sammenhengen innenfor temaene i faget og skaper egne erfaringer. Det vil si at det faglige innholdet ikke formidles direkte av læreren, men eleven skaper kunnskapen etter egen kognitive aktivitet og undring. Elevene får informasjon som de må organisere, strukturere eller kombinere før de kommer til poenget. Ansvar for tidsbruk, planlegging og vurdering blir overført til elevene og kan virke motiverende og aktiviserende og det bidrar til at de husker bedre når de selv har gjort det og ervervet forståelse ut fra sitt ståsted (Ogden, 2004, p. 162).

Etter min erfaring så er en slik undervisningsform positiv for mange elever i klassen og elevene blir mer autonome. Noe elever har så liten autonom erfaring når de kommer inn på vg1, at de klarer ikke et slikt ansvar og bidrar ikke til særlig framdrift av egen læring. Dette blir kjedelig for dem og de forsøker å aktivisere seg selv for å unngå det kjedelige ved å oppsøke andre elevers oppmerksomhet og skape brytninger i sin situasjon. Dette ble det ofte bråk av og forstyrrelser i klassen av. De avbryter de andre elevenes aktiviteter ved å finne på noe som er mer morsomt. De er vandt til å bli styrt og vet ikke at de kan styre dette selv. De har ikke noen metoder for å løse dette ansvaret de har fått. Ellmin kaller dette for å "lære å lære"

*Elevene trenger veiledning i hvordan de skal utvikle ferdigheter og strategier for å bli selvstendige og effektive i sin læring (Ellmin, 2000).*

Elevene trenger veiledning i hvordan de skal utvikle disse ferdighetene og strategiene. Dette krever i sin tur at læreren kjenner til disse metodene og strategiene og hvilke pedagogiske tiltak og ytre rammer som må på plass for å få dette til.

Samtidig ser vi tendenser til at noen av disse elevene som må ha styrt undervisning, også kjeder seg, i de styrte timene ved hjelp av direkte undervisning. De skaper også uro i disse situasjonene. Dette merker vi godt etter at PCene kom inn som et arbeidsverktøy i skolen. Når de blir bedt om å forlate de morsomme sidene på internett, øker uroen i klassen og de forstyrrer hverandre fysisk. Disse elevene krever en helt annen oppfølging som tar tid. Denne tiden har ikke læreren så lett tilgjengelig når undervisningen skjer ved hjelp av direkte undervisning, men læreren kan skaffe seg denne tiden ved hjelp av indirekte

undervisningsmetode, selvstendige elevøvelser som eleven selv har vært med på å utvikle noe rundt, og læreren må utvikle gode observasjonsvaner for dokumentasjon. Dette dokumentet er det viktigste hjelpemidlet for å oppmuntre den enkelte elev til å bli bevisst sin egen situasjon og for å skape selvtillit og trygghet rundt seg selv og klassen og selvfølgelig skape gode relasjoner til læreren. Eleven trenger opplæring og støtte i å tro på seg selv og metoder for selvstyrthet framfor fagfokus. De klarer ikke å ta til seg fag før de får indre drivkrefter og metoder for selvstyrthet på plass. De trenger også å få bygget opp selvtilliten til å ta egne avgjørelser.

En annen side av oppdagelsesorientert læring er at denne undervisningsmetoden gir elevene noe konkret å jobbe med. De jobber med noe generelt og oppdager noe spesielt og kan trekke generelle konklusjoner og paralleller mellom ulike erfaringer som de jobber med underveis. (en interaktivitet mellom induktiv og deduktiv læring). Det å lære av å utføre og utføre det du har lært og erfart (inspirert fra Dewey) inneholder tre taksonomiske nivåer etter min erfaring. For det første lærer du av å gjøre et konkret arbeidsoppdrag. Dette kan underveis vurderes (Normativ vurdering) og eleven kan trenes i å bruke kjennetegn eller lage kjennetegn for egenvurdering. For det andre skal eleven utføre det han har lært og dokumentere dette. Dette kan gjøres på mange forskjellige måter og kan fungere som en repetisjon på det generelle i faget ut fra forskjellige spesielle situasjoner og arbeidsoppdrag. For det tredje skal eleven kunne forklare og bruke og forstå de faglige begrepene som denne erfaringen. Dette kan gjøres ved å vise, forklare eller lære andre elever og er den øverste taksonomien som kjennetegner øverste ledd i karakterskalaen slik jeg ser det. Læreren må her være observant og kunne skille det spesielle fra det generelle og trene eleven opp i å se det samme. Læreren må også fokusere på viktigheten av å trene på dette arbeidet. Noen elever opplever undervisningen som om de gjør det samme hele tiden og da blir det ingen utfordring men bare gjentakelse. De kjeder seg lett fordi forstår ikke vitsen i det de gjør. Dette gjelder også når det gjelder summativ vurdering. Elever som oppnår høyeste karakter på et tidlig tidspunkt har ingenting å strekke seg etter utover året, dersom ikke utfordringene og vurderingskriteriene fortløpende blir endret i takt med elevens videre utvikling utover trinnets sannsynlige utviklingsområde.

### **3.2.3 Dialogundervisning – spørsmål og svar.**

Lærerens pedagogiske spørsmål til elevene er et viktig innslag og som ved hensiktsmessig bruk vil kunne stimulere elevenes tenkning og svar. Dette kan, i en mer utviklet form, kalles

dialogundervisning. Yngre elever eller svake elever kan få med seg mer når læreren stiller spørsmål og gir korrigerende eller bekreftende svar på tilbakemeldinger heller en å forelese. (monolog) (Ogden, 2004, p. 165). Denne formen for undervisning må ikke forveksles med ”Batkhins dialogiske klasserom” (Dysthe, 2001, p. 119), som baserer seg mer på dialog, interaksjon, intersubjektivitet, gjensidighet, forhandling og rom for mange stemmer. Denne undervisningsmetoden bli omtalt nærmere i kap. 3.2.10

Dersom vi vender tilbake til ”dialogundervisningen - spørsmål og svar”, har jeg erfart at eleven velger å ikke svare eller svare ”vet ikke” ,når de blir spurt, i stedet for å ta sjansen på å svare feil foran klassen. Det er derfor viktig i slik undervisning at alle svarene som elevene kommer med må fremstå som like verdifulle, (dette gjelder også for høyere utdanning, høyskoler og universiteter). Dersom det er takhøyde for å komme med sine tanker som blir verdsatt, så skapes det en trygghet som alle har nytte av, og individenes undervisningsbehov kommer lettere til syne. Trygghet, Tillit, Tilhørighet og toleranse er viktige faktorer i planleggingen av min undervisning for å få til et læringsmiljø som kan absorbere fagstoff. Ogden påpeker at det er viktig at dialogen videreføres med den elevene som har svart feil, ved hjelp av stikkord eller å reformulere spørsmålet i stedet for å spørre en annen elev om det samme. Dette fremmer læring og mestringfølelse hos den som blir spurt. Han henviser også til Bortimore m.fl (1988) som påpeker at spørsmålene bør ligge på et høyere kognitivt nivå slik at eleven må reflektere og analysere og logisk komme frem til en besvarelse, en bare å reprodusere kunnskap (Ogden, 2004, p. 165). Dette kan jeg, som lærer, støtte meg til fordi jeg tenker at da blir alle svarene like verdifulle ut fra elevenes tanker og logikk istedenfor å komme med fasitsvaret som da må være korrekt.

### **3.2.4 Individuell undervisning og støtte**

Individuell undervisning bidrar til å kunne tilpasse undervisningen til enkeltelevens behov, og kan innlemmes både i den progressive og den tradisjonelle familien. Denne undervisningsformen kan brukes i alle sammenhenger, på to manshånd, eller som en integrert del av gruppe eller klasseundervisning. (Ogden, 2004, p. 166) I situasjonen, en til en, skapes også noe mer enn bare tilpasninger til elevene. Det skaper også, etter min erfaring, elev/lærerrelasjoner som er helt avgjørende for å utvikle og skape sosiale ferdigheter hos eleven. Det gir også læreren et bredere forståelse og tolleranseaspekt fordi læreren får mer innsikt i elevenes forutsetninger både sosialt, faglig og ikke minst på det familiære, hjemme sosiale området.

Læreren må være bevisst sin rolle i denne situasjonen slik at ”forskjellsbehandlingen” ikke består av ”trynetillegg/fradrag” men av individbehovet og utviklingsmulighetene. En slags egalitær tanke som tar utgangspunkt i eleven og det spesielle individet. Det er her viktig at lærere på samme trinn som har felles elever med individuell støtte, har felles kjennetegn for vurderingen og en felles forståelse av bruken av kjennetegn. Thomas Nordahl, professor ved Høgskolen i Hedmark, har ledet en forskningsgruppe som har utviklet ”materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet” som består av korte forskningsbaserte artikler om sentrale temaer som klasseledelse, relasjoner, forventninger, mobbing og samarbeid hjem og skole. Inn under temaet relasjoner er det beskrevet det slik at lærer og elever skaper en relasjon som bærer personlige preg og som skal skape trygghet og tillit i klasserommet.

*Tillit bygges i millimeter, men rives ned i metervis.....evnen til å ha en god dialog og til å håndtere konflikter er derfor viktig for å ta vare på tilliten i en relasjon.(Utdanningsdirektoratet, 4.10.2012)*

Etter min erfaring er dette veldig vesentlig, men det må settes grenser for hvor god ”venn” man skal være med elevene. Dette gjelder generelt relasjonene med barn uansett egne eller andres barn.

### **3.2.5 Mestringslæring – diagnostisk undervisning**

Blooms mesterlæring (Ogden 2004) har en filosofi om at nesten alle elevene kan mestre pensum dersom de får nok tid. De som bruker lang tid til å begynne med vil etter hvert mestre utfordringene på kortere og kortere tid. Hvis eleven ikke har klart å mestre utfordringen i første forsøk, er det viktig at undervisningen forbedres og forandres. Bloom legger vekt på fire ting i forandringsprosessen:

- a) Hint eller tips over hva elevens skal gjøre for å klare oppgaven
- b) Elevaktivitet
- c) Bekreftelse eller forsterkning, oppleve mestring
- d) Tilbakemelding og korrigerende fra læreren

Kritikken rundt metoden er at det er *tiden* som er faktoren og ikke selve metoden. Disse fire punktene legger opp til, etter min erfaring, muligheter for elevmedvirkning. De har prøvd en metode som først ikke fungerer, og har erfart hva som ikke fungerte for dem. Det er da store muligheter for at eleven sitter inne med løsninger og læringsstrategier dersom læreren åpner

opp for muligheter til å la eleven uttale seg og komme med forslag til å løse dette i første fase i andre undervisningsforsøk. Dette vil dekke både a) og b). Når det gjelder punkt c) vil det være en dobbel effekt for eleven, ikke bare å mestre faget, men også det at det er hans forslag som blir gjennomført og at eleven ser at hans forslag fungerer bedre for hans del. Dette styrker selvfølelsen, selvtilliten og eleven opplever at han blir både sett og hørt, og han vil sannsynligvis føle at han får lov til å ta del i og medvirke til egen læring. Det siste punktet d) åpner også opp for medvirkning fordi, ved hjelp av kjennetegnene for oppgaven (forutsetter at det er utarbeidet kjennetegn for oppgaven), kan eleven gjennomføre en egenvurdering og få mulighet til å foreslå hva slags vurderingsmetoder han ønsker at læreren skal bruke. Underveisvurdering, formativ vurdering, vurdering for læring, mappevurdering. Dette gir eleven mulighet til å oppleve forskjellige vurderingsmuligheter og forstå forskjellen på formativ vurdering og summativ vurdering.

### **3.2.6 Gruppearbeid og prosjektarbeid**

I denne formen setter man sammen elevene etter gitte kriterier for eksempel interesser, prestasjoner, personlig innsikt eller liknende. Hensikten er at eleven skal lære av hverandre og diskutere seg fram til løsninger. Effektiv samarbeidslæring må struktureres og forutsetter:

- a) positiv gjensidig avhengighet
- b) ansikt til ansikt interaksjon
- c) individuelt ansvar der alle må redegjøre for sine bidrag til gruppen
- d) hensiktsmessig bruk av sosiale ferdigheter og gruppeferdigheter
- e) gjensidig , løpende evaluering av gruppeprosessen

Good og Brophy (1987) konkluderte med at gruppearbeid ofte ga positive resultater, ikke bare faglig, men også på andre områder, blant annet vennskap og relasjoner. (Ogden 2004)

Dette kan slå ut i mange forskjellige retninger og er ikke alltid vellykket etter mine erfaringer, men allikevel er det så mye positivt med gruppearbeid slik at jeg anvender jeg det nesten konstant av forskjellige grunner. Av fem grupper på tre elever kan det være opptil to grupper som ikke fungerer sammen av forskjellige årsaker. Bla. at gruppene dannes ut fra elevenes egne ønsker og dermed så går elever som kjenner hverandre sammen og de første gruppene dannes greit. Faren med dette er at de som ikke kjenner hverandre så godt eller har noen særlig motivasjon for gruppe danning blir et ”oppsop” av de som ble overkjørt og fant ut at de stod igjen med noen de overhodet ikke kjente eller ikke har lyst til å jobbe med. Det som er viktig for læreren er å få innsikt i hvordan å få gruppene til å fungere, altså punkt e) gjensidig,

løpende evaluering av gruppeprosessen. Dette må klargjøres før gruppene dannes at dersom en gruppe ikke fungerer, så skal demokratiske prosesser settes i verk for å løse situasjonen. Denne prosessen kan av noen elever oppleves som at de medvirker, mens andre kan oppleve det som rake motsetningen, men det er etterarbeidet med gruppene som er avgjørende for at elevene skal fler at de medvirker. Den største utfordringen med gruppearbeid er at noe elever alltid flyter på de andre i gruppa, altså at noen gjør alt, mens andre ser på uten å gjøre en faglig innsats. Måten man kommer til livs dette fenomenet på er å gi individuelle vurderinger og dialoger med hver enkelt for å avklare kunnskap hos hver enkelt. Ikke gruppevurdering, det danner grunnlag for at noen bare ”henger på lasset” og det skaper misnøye hos de som virkelig ”jobber” i gruppa.

### **3.2.7 Ansvar for egen læring og elevmedvirkning.**

Ansvar for egen læring innebærer at elevene er med på planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen. Reform 94 ga ansvar for egen læring et ansikt sammen med ”den generelle læreplanen”.

*Begrunnelsen for innføring av elevmedvirkning finner Monsen (1997) i den reformpedagogiske tradisjonen som kan tilbakeføres til Rousseau, arbeidsskoleprinsippet i Normalplanen fra 1939 og moderne kognitiv læringspsykologi. (Ogden 2004).*

I forståelsen og tolkningen av ”ansvar for egen læring” erfarte jeg som ”fersking” i læreryrket at noen lærere oppfattet dette som deres pedagogiske friområde: De leverte ut oppgaven til elevene, forsvant og var borte i noen timer for så å returnere til et nesten tomt klasserom med rester av umotiverte, frustrerte elever som iherdig satt å ventet på å få litt hjelp eller veiledning. Disse lærerne skrev fravær, når de kom tilbake til klasserommet, på disse elevene som hadde forlatt klasserommet og lærerne klaget på svake elever og slapp ungdom. Elevene hadde jo *ansvar for egen læring* og læreren mente at denne kunnskapen skulle de kunne erverve på egenhånd. I følge Ivar A. Bjørgen betyr Ansvar For Egen Læring, AFEL, at lærestoffet tilrettelegges slik at elevene kan delta og forstå egen læring og at læreren er en viktig støttespiller, som hjelper eleven i sin læringsutvikling. Læreren er tilstede for å støtte eleven rundt dette med å lære, at eleven får muligheten til å ta dette ansvaret og føle at læreren er en tilrettelegger for at læringsarbeidet skal gjennomføres av eleven og på denne måten oppdage sin egen læring (Bjørgen, 1991, p. 28).

Jeg erfarte at, ved å snakke med disse frustrerte elevene, kunne jeg få vite hvordan de ønsket at undervisningen burde være og kunne reflektere over min undervisning i forhold til dette. Dette ble en dialog som skapte relasjoner og resultater i min og elevenes utvikling. Hans skjervheim har en slags filosofi rundt dette med forskjellen mellom å forklare og forstå. Slik jeg ser Skjerveheims (Skjervheim, 1996) tolkning på dette er at: ”man vanskelig kan forklare et menneske, man må forstå det. Ut fra dette tenker jeg at resultatet av hva et menneske gjør, er komplekst og sammensatt. Handlinger er i bunn og grunn basert på menneskets egen forståelse av hva som er sannheten for sin tilværelse i sine omgivelser. Denne sannheten utvikles innenfor individets rammer for oppdagede, ervervede sannheter og dens oppdragelse som sosialt grenser inn til individet. Dette munner ut i sannhetens handlinger. Disse handlingene observeres av andre individer og kan tolkes med andre individers sannhets blikk og kan ses på som fenomener, men som aldri kan forklares direkte, men man må forstå det. Man må med andre ord søke etter det andre individets sannhet. Slik må også ”fenomener” bearbeides, fordi de skapes av individene som er i fasen der skapelsen av ”fenomenet” utvikles og som igjen behandles av individer som tar del i ”fenomenet”. Man må med andre ord høre hva mennesket har å si, få tak i hvilken bakgrunn de har for å si det de sier, få høre hva slags tanker de gjør seg om det som skjer rundt dem i samfunnet, hva de har tenkt å gjøre i situasjonene som oppstår rundt dem. Denne formen for innsamling av meninger fra elever krever at man bruker verktøyet ”å lytte/observere, reflektere, abstrahere, verifisere, iverksette/observere/veilede og evaluere”. Dette er i tråd med de 6 fasene som Eikeland beskriver i sin bok ”Medvirkningsbasert organisasjonslæring og utviklingsarbeid i kommunene” der Eikeland beskriver faser for problemløsning i omorganisering av offentlige etater. (Eikeland & Berg, 1997, p. 20). Dette vil jeg prøve å vise i tabell Tabell 3.2 på neste side.

|        |                    | Eleven   | Læreren   |
|--------|--------------------|--|---|
| Fase 1 | Problemopplevelse  | Opplevelse av at noe ikke er som det skal, eller som må gjøres | Lytte/Observere   |
| Fase 2 | Problemkartlegging | Diagnose, Beskrivelser, forklaringer                           | Refleksjon  |
| Fase 3 | Løsningsforslag    | Beskrive hvordan det kan gjøres annerledes                     | Abstraksjon (generalisering fra erfaring og empiri)   |
| Fase 4 | Vedtak             | Dialog med lærer og kommer til enighet                         | Verifisering: Kommer med forslag som dekker elevens ønsker innenfor de formål og rammer som opplæringen er beregnet for og diskuterer fram en løsning. Fra generelle erfaringer til spesielle tiltak. |
| Fase 5 | Iverksetting       | Eleven prøver ut   | Iverksette/observere/<br>Veilede.   |
| Fase 6 | Evaluering         | Beskriver følelsen og effekten av endringen                    | Evaluerer ny erfaring og empiri.<br>Dokumenterer  |

**Tabell 3.2 Faser for problemløsning lærer/elev**

Denne tabellen viser at ved at læreren ved hjelp av erfaringer og empiri generaliserer elevens forslag og verifiserer dette opp mot læreplaner og styringsdokumenter, ser etter fordeler og ulemper, uten at forslaget fra eleven bare blir feid unna, men ivaretar elevens ønske og opplæringens formål (skolens verdier, lærerens verdier, lover, læreplaner og styringsdokumenter). Eleven blir hørt og han får prøve ut sine ønsker under kontrollerte forhold og med fundament for dokumentering. Denne formen kan også betegnes som problemorientert læring PBL, som blir beskrevet nærmere i kapittel 3.2.11 .

Hvis vi sammenlikner tabellen med tankesettet i coaching, kan vi også se likheter i dette, med å ta utgangspunkt i fokuspersonens erfaringer, ønsker og behov som videre førere til refleksjon og ny handling. Coaching blir omtal nærmere i kap. 4.4 . Hvis vi sammenlikner tabellen med den hermeneutiske spiralen, kan vise en runde i denne spiralen og vil være et utviklingsverktøy fra forforståelse til forståelse, utvikle ny forforståelse som gir ny forståelse. Den kan også ses på som en spralrunde i aksjonsforskningen der lærere forsker på egen undervisning. Dette er en form for pedagogikk og kan minne om ”lyttende pedagogikk” som blir beskrevet nærmere i neste avsnitt.



### 3.2.8 Lyttende pedagogikk.

Lyttende pedagogikk betyr ikke at barna kan gjøre akkurat sånn som de vil. Alle barn har i følge Johan Heindrich Pestalozzy en egen indre mulighet som kan utvikle seg til drivkrefter. (Eikeland & Berg, 1997, p. 20) Det er disse drivkreftene som lærerne skal kunne finne frem til hos hver enkelt individ. Dette står helt i tråd med hva Åmotsbakken snakker om når hun i sin forskning i barnehagen og snakker om den lyttende pedagogiske filosofi (Åmotsbakken, 2010, p. 145). Dialog som verktøy for lokke frem de viktige drivkreftene i mennesket, men vil ta lengre tid enn å bare bruke styrt undervisningsmetode. Tid er en viktig faktor i dagens samfunn og skolen er lagt opp slik at mange av lærerne kun har to timer med hver enkelt klasse. Sokrates på sin side hadde gruppedialog (fra 5 til 12 medlemmer) som strakk seg fra 3 til 25 timer. Disse 25 timene var strekt over flere dager og kaltes Sokrates dialog som er utviklet av den tyske filosofen Leonard Nelson (Dalland, 30.11.2011)

Vi kan se på dette fra et perspektiv som går fra skolens ledelse og nedover til læreren for så å nå eleven. Dersom det ikke er kultur for demokrati for en gitt skole, vil det da være mulig å få til et demokrati på elevnivå på denne skolen? Hvem skal egentlig ha ansvaret for at demokratiet gjennomføres? Er «menneskesyn» en viktig faktor som spiller inn for at demokratiet i det hele og det store kan gjennomføres? Så hvilke metoder bruker så lærerne i sin undervisning og hvilke rammer må legges til grunn for at en slik form for ”egenerkjennelse” skal kunne gro hos mennesker i sin ufullendte utvikling og dimensjon av sin egen virkelighet? Bjørg Bøgwald skriver i sin rapport

*”Graden av elevmedvirkning vil, slik jeg ser det, hovedsakelig være avhengig av lærernes forståelse og praksis, og mangel på elevmedvirkning kan skyldes lærernes manglende motivasjon og følelse av trygghet, eller deres behov for kontroll. En av de 60 informantene uttrykte at elevmedvirkning kan skape en følelse av usikkerhet, og da må lærerne ha så stor tro på seg selv at de må kunne tåle å stå i dette, og flere av lærerne sa at det var vanskelig for dem å gi fra seg kontrollen og stole på at elevene gjorde det de skulle.” (Bøgwald, 2008)*

Ut fra situasjoner, observasjoner, undersøkelser og empiriske data kan vi tenke oss at elevmedvirkning står og faller på at læreren har kompetanse for å involvere elevene i arbeidet med kunnskap. Men ved siden av dette er medvirkning avhengig av at eleven bidrar, og har kompetanse rundt positiv holdning til medvirkning. Medvirkning tilsier at det er en dialogisk

prosess, samt at det er en vekselvirkning mellom læring og medvirkning (Aamotsbakken, 2010). Barns deltagelse og medvirkning i barnehagen og personalets ”planløshet” beskrives som en positiv og utfordrende prosess. Kanskje mer utfordrende for personalet enn for barna, men positiv for begge parter. Personalet skulle øve seg på å lytte til barnas ønsker, behov og interesser og la barnas initiativ lede dem til aktuelle temaer, aktiviteter og situasjoner. Dette medførte at planer ikke ble laget og en uforutsigbar hverdag ventet. Lytting skulle nå være en kooperativ prosess mellom dem og barna, i stedet for å la planer strukturere dagen i barnehagen. Dette betyr at en slik metode krever at lærerne må ha kompetanse og ikke minst trygghet til å tørre å slippe kontrollen og la elevene ta større plass i hverdagen og utvikle metodene og temaene og aktivitetene som utføres. Det pedagogiske verksted tar utgangspunkt i elevsentrert og desentralisert læreplan. (Ogden, 2004)

Aamotsbakken forteller at det tok ikke lenge før barna, når de kom om morgenen uten å bli møtt med samlingsstund eller annet fast arrangement, fant seg fort til rette og kommuniserte ”mer naturlig” med hverandre og personalet. Og roen senket seg over avdelingene.

Aktiviteten blant barna ble ikke lavere, men annerledes. Barna opplevde personalet som mer fokusert på dem nå, enn tidligere og personalet opplevde at barna tok mer initiativ som personalet kunne følge opp. Personalet opplevde ikke denne planløsheten enklere å jobbe med, fordi det krevde konstant årvåken oppmerksomhet og lyttende innstilling, men planløsheten bidro til større rikdom til både lek og læring. (Aamotsbakken 2010)

Elevmedvirkning krever også at lærerne i møte med barn og unge, og for så vidt med mennesker i det store og det hele, må kunne la positivismen gro, se forslagene som kommer og argumentere frem konsekvensene rundt disse. Det er like viktig å argumentere rundt forslagene som gir positive konsekvenser for å se at de faktisk er positive for eleven. Likeså som de som gir negative konsekvensene faktisk er negative for eleven. Det skal ikke være slik at en elev ikke kan få prøve og feile i situasjoner som gir rom for å prøve og feile. Det skal ikke være slik at det er lærerens tidligere erfaring som skal styre hva eleven skal gjøre.

Læreren har sin plikt til å argumentere for og i mot ut fra sitt ståsted, men skal ikke stå for avgjørelsen for hva eleven velger. Konsekvensen skal dermed ikke være straff for at mennesket prøvde og feilet, men en erfaring for elevene for å kunne ta et valg beste gang et lignende livseksempel dukker opp. Dette må ikke misforstås med at eleven skal gjøre som de vil. Læreren må forholde seg til lover og regler og sosiale, kulturelle, etniske og likeså indre verdier som er ytre rammer og grenser som læreren setter som sitt ytre styringspunkt og som er absolutte. Dette kan sammenliknes med hvordan John Dewey beskriver det regelverket

som må finne sted i alle typer spill (f.eks fotball, sjakk og lignende) for at spillet skal kunne eksistere. (Dewey, 1974, p. 63). Reglene aksepteres av deltakerne fordi spillet kan ikke eksistere uten. Reglene må derfor være logiske, forståelige og være relevant. En regel som læreren gjennomfører i klasserommet fordi ”det alltid har vært slik” eller at læreren mener at ”det må være slik” uten noen relevant forklaring rundt dette vil ikke oppfattes og godtas av elevene helt uten videre. Disse grensene må være individuelle men også tolerante og ha en demokratisk stil slik at man blir tilpasningsdyktig. Det handler om kunne ”gi” å ”ta”, balansere i spennet mellom naivitet og egoisme, leke seg i spennet mellom optimisme og pessimisme og utfordre de unge til beskrive ytterpunktene slik de ser dem. Jeg pleier å si til elevene at ”vi kan jo ikke bare ha det moro på skolen, vi må ha det lit gøy også”. Eller som Rolv Wesenlund sa det ”*livet er ikke bare en lek, men også en dans på roser*”. Dersom læring oppfattes som moro, ja hva er det da som kan stoppe en?

Dette vil altså si at det er forskjeller og likheter mellom barnehage og den videregående skolen. Barnehagens utfordringer var kanskje å få dokumentert aktivitetene til barna når de selv styrte sin hverdag. Løsningen på dette ble bilder, tegninger, logger, korte notater og observasjoner. (Aamotsbakken, 2010) Dette er også mulig i den videregående skolen der elevene logger sin hverdag og beskriver sitt innhold i skolehverdagen i forhold til læreplaner og kjennetegn. Likheten fra barnehagen kan tas med til den videregående skolen og ved hjelp av tabell 1 som kom fram i forrige avsnitt kan man bruke lyttende pedagogikk i den videregående skolen. Det vil jo si at forskjellen er at i videregående skole er elevene på et mye høyere abstraksjon og refleksjonsnivå, at det er naturlig for de å få større utfordringer med tanke på læreplaner og kjennetegn.

Elevenes innspill kan jo være i samme art som beskrevet fra barnehagen, men det må jo da være lærerens ansvar å spore dette inn eller la elevene erfare at de er på faglig villspor ved hjelp av normative vurderinger, observasjoner, dialoger som en kvalitetskontroll som igjen belyser konsekvensen ved valget som ble tatt. Det kan sies mye forskjellige undervisningsmetoder og alle har sine verdier og ingen er dårligere enn andre, bare at de egner seg bedre til enkelte formål enn andre. Skal man undervise mange om et tema over kort tid? Skal det være plass til at eleven skal få boltre seg i søken etter kunnskap? Skal barna være forskere og få oppleve verden slik at de danner seg sitt eget bilde og identitet i samfunnet? Skal flest mulig lære mest mulig om et tema de er interessert i?

### 3.2.9 Mappevurdering/studentportefølje som undervisnings- og evalueringsverktøy

Ordet portefølje kommer av "portfolio" som betyr "å bære ark". Dette ses på som at studenten har med seg sine "ark" og kan vise og fortelle hva han har gjort og gi et inntrykk av hva han kan og har lært. Mappevurdering kan virke som om det er bare en evalueringsmetode, men mappevurdering som pedagogisk verktøy har fire kjennetegn eller hovedtrekk som er greie å utrede innledningsvis.

For det første er ei mappe ei samling av faglig arbeid gjort over en lengre tidsperiode. Litt av poenget er at mappa kan inneholde arbeid i ulike sjangere, utført av studenten alene, eller i samarbeid med andre i ulike kontekster. Dette betyr at vurderingsgrunnlaget er bredere og mer variert enn et eksamensprodukt

For det andre er det viktig å presisere at mapper kan inneholde alle typer arbeid som det er aktuelt å vurdere i ei utdanning, ikke bare ark med tekst og eller bilde, men mapper åpner også opp for multimedial dokumentasjon.

For det tredje blir portefolio begrepet internasjonalt knyttet sammen med refleksjon og sjølvurdering. Refleksjonen kan både være den kritiske fagrefleksjonen som så ofte blir etterlyst i høgere utdanning, og det som går under fagtermen metakognisjon, refleksjonen over egen læringsprosess og faglig utvikling. Begge er viktige elementer for å fremme læring, og her ser vi allerede at mappe både skal fremme læring og danne grunnlag for vurdering.

For det fjerde innebærer bruk av mapper at både prosess og produkt er viktige. Dersom man velger mapper som vurderingsform, så har det konsekvenser for undervisningen og for studentenes læringsprosess. Arbeidet med oppgaver av ulike slag som til slutt blir dokumentert i mappa, inngår som sentrale og integrerte elementer av undervisningsforløpet, og både lærere og medstudenter er ofte involverte i tilbakemeldinger. (Dysthe & Engelsen, 2003, p. 14)

Disse fire punktene som er kjennetegnene for mappevurdering betyr en vesentlig endring av undervisningsmetoden sammenliknet med den tradisjonelle lærerrolla. Forelesningen er ikke fjernet på noe som helst vis, men det blir stilt krav til bredere pedagogisk kompetanse som blant annet omfatter tilrettelegging av andre læringssituasjoner der veiledning og samarbeid blir en vesentlig komponent på alle nivå. Slik situasjonen er i 2012 har alle elevene egen PC og alt skolearbeidet kan lagres i mapper og dokumenteres. Lærere må derfor ha kompetanse på det digitale området slik at de kan få innsyn i mappene, i tillegg til den pedagogiske og metodiske kompetansen som mappemetodikken innebærer. Nettbaserte pedagogiske læringsplattformer som its-learning og Fronter vil i dette tilfellet være bindemidlet mellom

lærere og elev. En annen fordel med disse læringsplattformene er at elevenes arbeid får en slags automatisk backup, i og med at de lagres ute på læringsplattformen, tilfelle elevenes pc-er krasjer. Den tredje fordel med digitale mapper er at skole-hjem samarbeidet får nye muligheter. Foreldrene kan sammen med sin student sette seg ned å få oversikt over hva vedkommende elev jobber med og hvordan det jobbes og hvor langt arbeidet har kommet. Dette setter krav til kompetanseheving av personalet, noe som det i reformarbeidet ikke tas hensyn til og blir tatt høyde for. Dysthe påstår at dersom de nye arbeidsmåtene og pedagogiske redskapene skal kunne integreres i den faglige aktiviteten, må det avsettes tid og rom gjennom omprioriteringer i fagene, både med tanke på innhold og arbeidsmåter og læringsprosesser, slik at dette ikke blir et tillegg til det som var fra før. Noe må tas bort for å få plass til det nye. Omstillingen hos lærerne er relativt stor ved en slik endring av praksis, men den største overgangen for lærerne er sannsynligvis å gi i fra seg kontrollen (Bøggwald, 2008) i planlegnings- og læringsprosessen, samtidig så skal elevene involveres i vurderingsarbeidet både ved hjelp av egen- og andres vurdering. Dette betyr ikke at eleven får total kontroll, men at læreren fortsatt beholder sin kontroll. Roger Ellmin beskriver i sin bok ”mappemetodikk i skolen” at man kan snakke om to typer kontroll. Det ene er skolens kontroll av elevens utvikling og resultater (den ytre kontrollen), det andre er elevens egen kontroll over sin læring og læringsprosess (Ellmin, 2000, p. 13). Denne kontrollen er viktig for at skolens og utdanningsinstitusjonens krav til utdanningen og skolearbeidet skal kunne opprettholde det nivået som kreves ut fra styringsdokumenter og forskrifter for opplæringen. Ikke minst bransjens behov og fagenes egenart er retningsgivere for hvilke krav som må settes for undervisningen. Å arbeide med mappemetodikk betyr for lærerens del at fokus må flyttes fra den ytre kontrollen til den indre. Læreren skal støtte eleven i han/hennes valg, veilede og gjøre de medansvarlig for egen læring. Ellmin tar utgangspunkt i Ian S Fox’ modell og forsøker å tilpasse dette til svenske forhold og skoleerfaringer. Fra et elevperspektiv kan tre konkrete spørsmål stilles:

- Krav- er de formelle og uformelle kravene som stilles til elevene tydelige og rimelige?
- Kontroll- Har elevene høy grad av kontroll over sin egen situasjon?
- Støtte- Finns det organisatoriske og mellommenneskelige forutsetninger for å oppfylle elevenes behov for støtte?

Disse spørsmålene vil gi en pekepinn på lærerens undervisningspraksis. I en slik praksis er det ikke bare behov for støtte for eleven, men også for læreren i form av penger og tid til egen utvikling, i tillegg til sterk støtte fra skoleledelsen, slik at lærerne kan prøve ut og utvikle nye

hjelpemidler, arbeidsmåter og arbeidsformer. Læreren må ha forståelse å kompetanse til å forstå hvilken støtte elevene har behov for. *Emosjonell støtte* betyr at læreren har forståelse og gir oppmuntring og har omtanke. *Informasjonsstøtte* i form av krav, råd, kriterier, tydelige resultater, osv. *Vurderende støtte* betyr tilbakemeldinger som gir innsikt i egne krav og resurser. *Materiell støtte* betyr tid, materiell, hjelpemidler osv.

Å arbeide med mappemetodikk og kontinuerlig dokumentere elevenes gir økte muligheter til å kunne sette inn individuell og adekvat- altså riktig/tilpasset støtte på riktig tidspunkt (Ellmin, 2000, p. 14). Dette betyr at for å kunne gi adekvat støtte må undervisningen/læringsprosessen være av en slik art at det oppstår prosesser der lærer må lytte og gå i dialog med elevene for å kunne gi denne støtten. I det 19. og 20. århundre er konstruktivistiske og dialogiske kunnskapsteorier først og fremst knyttet til Kant og etterfølgerne hans som la vekt på interaksjon mellom den menneskelige psyken og verden rundt (Dysthe & Engelsen, 2003, p. 39). Dysthe viser til Bakhtin (1986) og Rommetveit (1974,1996) og beskriver at nyere teorier framstiller læring som en mangefasettert og interaktiv prosess som ikke lar seg beskrive ved hjelp av overføringsmetaforen. Bakhtin bestreber seg i mot en dialog der respekten for den andres tale, ord og ytringer er i fokus. Dette medfører at aktiv lytting trer inn i samtalen og bidrar til at viljen til å akseptere, tolerere og leve med andres meninger og utsagn styrkes og samtalen løftes opp på et høyere reflekterende plan. Det er i selve utviklingssamtalen der eleven og lærer ser igjennom mappen at selve dialogen og lytteverktøyet skal trenes opp. Det er i denne fasen at elevens egenvurdering av sin egen måloppnåelse kommer i førersetet og gir retningslinjer for hvordan arbeidet med læringen skal planlegges videre. Det kan ofte virke vanskelig å starte opp med mapper fordi både elever og lærere ikke er vant til denne formen for vurdering. Lærere mener at elevene ikke kan planlegge hvordan undervisningen skal være fordi de kjenner ikke til innholdet og læreplaner og vet ikke hva som skal til. Elevene er ikke vant med å vurdere seg selv og foretrekker at læreren gjør det hvis de får muligheten til å velge. Ikke for at de ikke gidder, men fordi det er ukjent territorium og tryggheten i det dagligdagse forsvinner. (Freire, 2003).

Mapper kan også føles omfattende med tanke på at det finnes flere mappetyper underveis i elevarbeidet. Det nevnes arbeidsmapper, fagmapper, visningsmapper, presentasjonsmapper m.m. Det er ikke noen fasit for hva som passer for din klasse og ditt fag. Å jobbe med mapper er snarere en tenkemåte enn en ferdigsydd pedagogisk undervisningsmetode. Det enkle er ofte det beste og man kan egentlig se på dette som at hver enkelt elev legger alt sitt arbeid i små

bunker som man kan sette seg ned å se på og la eleven forklare hva han har gjort og hva han tenkte og hvorfor det ble som det ble. Samtalen går da gjerne ut på ”hva gikk bra?, hva har jeg lært?, hva syns je om prosessen?, hvordan gikk gruppearbeidet?, hva var målet, hvordan kan dette arbeidet vurderes?, hva skal jeg tenke på til neste gang?, hva var det jeg ikke likte? og så videre (Ellmin, 2000, p. 41). Dette er en del av egenvurderingen og kan inneholde opplæring i å sette karakterer på seg selv og andre medelever dersom det finnes kriterier for de forskjellige karakternivåene.

Det er i denne fasen at elevmedvirkning og medbestemmelsen kommer inn med stor styrke i denne undervisningsformen.

- Elevene kan lage fremdriftsplaner/halvårsplaner/ukeplaner dersom temaene som skal jobbes med er kjent og hvilke tidsrammer man må forholde seg til for å bli ferdig i tide.
- Elevene kan selv bestemme hvordan de skal arbeide med temaene og kan dokumentere dette i mappene sin ved hjelp av tekster, bilder, tegninger, tale og lyd, video med mer. Det er egentlig bare fantasien som setter begrensninger for innholdet i mappen.
- Elevene kan ta egenvurdering og gjøre seg refleksjoner rundt sitt eget arbeid. Karakterer kan også involveres i egenvurderingen dersom kriterier for karakternivåene foreligger

Ellmin refererer til en lærers utsagn og beskriver den slik:

*Som lærere har jeg gjort mange erfaringer, blant annet har jeg sett hvor vanskelig det er å motivere elever til å strekke seg det lille ekstra som skal til, eller for å strekke seg i det hele tatt.*

*Jeg har delt ut igjen skriftlige arbeider der elevene bare var interessert i om jeg hadde regnet ut riktig poengsum, ikke hva de hadde lært, og jeg hadde gitt poeng til de som i prinsippet ordrett gjengav det som stod i boka. Jeg undret meg over hva som gikk galt, hvorfor glade og vitebegjærlige barn forvandlet seg til apatiske, uinteresserte tenåringer. Hvorfor?*

*Etter hvert utviklet vi en form for mappe, der elevene kunne skrive om sine forventninger foran hvert nytt arbeidsområde, om sine framskritt, om hvordan de arbeidet og hva de etter sin egen mening hadde lært. Jeg svarte og kommenterte. Alle var aktivt med, alle hadde noe å si, og alle lærte noe. For meg var dette en vidunderlig tilbakemelding, som jeg kunne lære mer av. Hadde jeg gitt dem de riktige*

*forutsetningene, eller kunne jeg gått fram på en annen måte? Til min egen forbauselse lærte jeg minst like mye som elevene.*

*”syftet med portefolio” PM av Eva Britt Sundin, 1998, s2 (Ellmin, 2000, p. 50)*

Lærere som har jobbet med dette en stund ofte fremhever: Elevene flytter oppmerksomheten fra ”hva fikk jeg” eller ”hvordan gikk det” til ”nå vet jeg hva jeg må forbedre”. Ellmin mener videre at mapper styrker elevenes evne til å lære å ta ansvar for egen læring (ibid.). Mappene viser at dialogen er et verktøy i metoden som skaper gjensidig toleranse og kompetanse innen å lære og respektere andres tanker og meninger der man kan komme med kommentarer og innspill i begge retninger. Dette bidrar til å skape gode relasjoner og bånd mellom lærer og elev.

### **3.2.10 Det monologiske og dialogiske klasserommet**

Olga Dysthe refererer til Martin Nystrand (1997) som ledet et omfattende empirisk forskningsprosjekt som undersøkte språklige interaksjonsformer i hundre klasserom i Midtvesten. Dette prosjektet fant ut at de fleste klasseromma var monologiske. I følge Mikail Bakhtin betegnes monologisering at det flertydige blir entydig og at meningsutvekslinger utelukkes og fasitsvar erstatter søkning. Dette ligger vel familiært faretruende nært det vi kaller forelesninger. Denne monologiseringen ble gjennomført til tross av at det i Midtvesten var bred enighet om at dialogistisk undervisning ga større læringseffekt enn den monologiske. Ekspertisen rundt dette med aktiv læring og samhandlingsbasert undervisning hadde i flere tiår forsøkt å fremheve metoden og få institusjonene og lærerne i disse tankebaner, tydeligvis uten noe særlig respons fra institusjonene som drev med opplæring (Dysthe, 2001, p. 119). For Bakhtin var monologisering en autoritativ ytring som ikke gir rom for tvil, spørsmål og motforestillinger, og ikke åpner for motsigelser.

Videre beskriver Dysthe om at Bakhtin hevder at utvikling krever dialog og poenget er ikke å være enig eller uenig, men å gå i dialog med andres stemmer innebærer å reaksentuere, prøve ut, gi sin egen versjon, finne sin egen aksent. Kun på denne måten kan man appropriere ordet til den andre parten. (Ibid.)

I denne sammenhengen, med dette masterprosjektet, er det ønskelig å se hva slags undervisningsmetoder lærerne bruker for at flerstemmigheten skal kunne komme frem og om elevene får en følelse av at flerstemmigheten eksisterer i klasserommet. Vil forsøkene som blir gjort i klasserommet vise noe om hvordan dialogen kommer frem og fremtrer slik at lærer og elever diskuterer alternativer, at det oppstår interaksjon mellom lærer og elever, at



gjensidighet mellom elever og lærer eksisterer, at det forekommer forhandlinger og at det er rom for mange stemmer? Nystrand tolket og beskrev Bakhtins tankegang ved hjelp av nettopp disse begrepene dialog, interaksjon, gjensidighet, forhandling og rom for mange stemmer. Han brukte denne måten og satte dette opp i forholdet mellom den som skriver og den som leser. Jeg tenker at dette kan brukes i flere sammenhenger der kommunikasjon mellom mennesker skal kunne gjennomføres på en demokratisk og medvirkende måte. I dette prosjektet vil dette altså bli brukt i sammenhengen der elever og lærere samarbeider for å skape interaksjoner, forhandlinger og rom for mange stemmer der målet er at lærer og elever, sammen, lager arbeidsplaner, ukeplaner, halvårsplaner, arbeids- og læringsprosesser, egenvurderinger, utviklingssamtaler, vurderinger, veiledning, kjennetegn, kriterier og så videre. En slik bruk av dialogen vil bidra til at læreren ønsker å finne ut av hva elevene ønsker og prøve å forstå hva som er det beste for nettopp disse elevene. Disse elevene lærer annerledes enn de andre. Den ene eleven har spesielle egenskaper der de andre har sine egenskaper. Dialogen blir her et undersøkelsesverktøy for å bli kjent med elevenes læringsforutsetninger, egenskaper, personlighet, sosiale ferdigheter, faglige ferdigheter, ønsker, tanker og holdninger.

Når dette er sagt er det kanskje på sin plass å presisere litt om mulighetene og begrensninger rundt dette med dialogen. I boka "Dialogbasert undervisning" henvises det til Nicholas Burbules "The Limits of dialogue as a critical Pedagogy" der Burbules tar utgangspunkt i at det i vår tid er en tendens til å opphøye dialogen som en hel rekke sosiale, politiske og pedagogiske problemer. (Dysthe et al., 2012, p. 65). Han diskuterer blant annet rundt mulighetene og begrensningene som dialogen innebærer og tar for seg kritikken fra radikale feminister, for eksempel Elisabeth Ellsworth, som hevder at det massive kravet om dialog med annerledes tenkende og troende i seg selv kan virke undertrykkende.

*For det første har noen lagt premisser for kravet om forståelse og konsensus og enighet. For det andre kan det finnes forskjeller som er så grunnleggende at man ikke kan (eller bør) bygge broer over dem. Det siste er blitt aktualisert etter Utøya-massakren i 2011. Sterkt rasistiske meningsmiljøer viste seg, ikke minst på internett, og det diskuteres hvorvidt dialog er et egnet redskap til å møte disse. (Ibid.)*

Det å drive dialogbasert undervisning handler om å ha forskjellig mål for dette arbeidet. Burbules har i tidligere arbeider beskrevet dette på en skala fra forståelse, respektfull toleranse til konsensus (samsvarende meninger/samtykke) og full enighet. (ibid.) Det vil

sannsynligvis være i konsensusbasert beslutningsprosess at man kan lage planer sammen med elevene. Det vil si at konsensus involverer ofte et samarbeid fremfor kompromiss. Det innebærer at læreren stiller autentiske spørsmål til eleven eller klassen. Altså spørsmål som det ikke finnes allerede fasitsvar på og som læreren allerede vet. (ibid.) Eksempel ”hvordan kunne du tenke deg å jobbe med dette temaet?”, ”eller hva syns du om dette arbeidet som du har gjort?”, ”Hva syns du var bra med oppgaven du har jobbet med?”, hva kunne du tenke deg å utvikle mer kunnskap om innen dette temaet?”, ”hvordan ville du ha planlagt dette arbeidet for å bli ferdig i tide?” og så videre. Spørsmålene viser læreren fra en side der han viser interesse for elevens ønsker og forutsetninger, er nysgjerrig på hva eleven mener, viser eleven at han har tro på eleven og at han ønsker å hjelpe. Innenfor coaching vil dette kunne benevnes som fase 1 av tre hovedfaser. Denne fasen kalles utforskning og bidrar til at læreren benytter seg av autentiske nysgjerrige spørsmål som så utvikler dialogen mellom lærer og elev(er) (Gjerde, 2010, p. 39). I en slik situasjon som læreren innbyr til her, er det helt nødvendig at læreren går inn i ”aktiv lytting” –prosessen med seg selv og elevene. Coaching blir presentert litt nærmere i kap. 5

### **3.2.11 Problembasert læring (PBL)**

Problembasert læring tar utgangspunkt i fiktive dagligdagse arbeidsoppdrag/oppgaver innenfor en bransje eller yrke som inneholder det spesifikke fag som det skal læres noe om. Mange vil kalle dette for en ”case” der man, som elev, får tildelt et ”problem” innenfor et tema. Eleven skal så prøve å sette seg inn i dette problemet og forsøke å leve seg inn i denne ”casen” og løse problemet. Eleven jobber oftest i grupper og sammen utarbeider planer og arbeidsforløp, utveksle refleksjoner og erfaringer, utføre eksperimentelle handlinger, søke kunnskap om å løse problemet. PBL skal på denne måten trigge selvstendighet, sosiale handlinger og utvikle varig læring. Det er også benyttet som metode for at eleven skal ta ansvar for egen læring.

I sin bok *Problemet først- Problembasert læring som pedagogisk ide og strategi* (Pettersen, 1997, p. 26), formulerer Roar C. Pettersen pedagogiske intensjoner og prinsipper for PBL og setter de opp på følgende måte:

- *Nærhet og likhet mellom lærings situasjon og praksissituasjon (yrkessituasjon)*
- *Tar utgangspunkt i å bygge på tidligere kunnskap, erfaringer og kompetanse. Dette representerer et konstruktivistisk syn på læring (at kunnskap ikke kan overføres men må konstrueres av det enkelte). Læring handler ikke ene og alene om å skape ny*

*kunnskap, det handler like mye med å rekonstruere tidligere kunnskap i forhold til ny kunnskap.*

- *Aktivt arbeid med lærestoffet og aktiv kunnskapssøking. Dette forutsetter at man lærer seg og innarbeider arbeidsmetoder som fremmer livslang læring.*

*Følgende hovedmål beskriver han som sentrale i utdanninger som har problembasert læringsprinsipper som basis (her henviser Pettersen til Barrow (1985; kap 5) i sin bearbeidelse videre)*

- *Studentene skal ha anledning og gis mulighet til å bygge opp en kunnskapsbase som er mer relevant, anvendelig og hensiktsmessig. Kunnskapen skal igjennom innlæringen organiseres mer funksjonelt, slik at det blir letter å hente fram (gjenkalle) og anvende kunnskapen i kliniske og praktiske sammenhenger*
- *Kunnskapsbasen som bygges opp under studiet skal være lett å utvide og bygge videre på, dermed sikres intensjonene med livslang læring, og det legges til rette for videre profesjonalisering*
- *I studiet skal studentene utvikle problemløsende metoder og strategier og analytiske ferdigheter. Dette skjer i gjennom ervervelsen av kunnskapsbasen. I en viss forstand gjentar man arbeidsskolepedagogikkens slagord: arbeidsmåten er pensum.*
- *Studenten skal utvikle ferdigheter i selvstyrt læring, slik at de reelt sett kan ta ansvar for egen læring. Dette omfatter forhold som dekkes av begrepet "self monitoring". Det vil si evnen til selv å overvåke, kontrollere og evaluere egen læring.*

Pettersen beskriver også flere mål som egentlig er spesialisert mot helsevesenet som sikkert kan omformuleres til et mer generelt plan slik det ikke spesialiseres til en spesifikk bransje. Han avslutter med et generelt mål som jeg synes er viktig i denne undervisningsformen:

- *Studentene skal oppmuntres til å integrere ulike typer informasjon: informasjon av såvel kognitiv som ferdighetsmessig og holdningsmessig karakter (Pettersen, 1997, p. 27)*

Disse prinsippene og metoden tar tak i studentens/elevens tidligere erfaringer og bygger nye erfaringer på å søke kunnskapsutvikling og ny erfaring ut fra det. Dette tankesettet bygger på konstruktivismen, og PBL er basert på en slags idealmodell i syv trinn for problemløsning som er mer eller mindre identisk med den som Dewey utviklet allerede rundt 1910.

I korte trekk ser disse trinnene slik ut:

1. **Å se problemet:** Å erkjenne at det foreligger et problemsituasjon som representerer en utfordring eller en hindring og som er mer eller mindre uklar eller flertydig.
2. **Å avgrense og definere problemet:** Hvilke problemområder inneholder problemsituasjonen. Hva er problemet? Er det et eller flere problemer? Hva består det/de i? Hvor er det/de lokalisert? Hvilke sammenheng inngår det/de i? Hvilke problemområde/problem er mest sentralt?
3. **Å analysere problemet:** Å identifisere mulige forklaringer, sammenhenger, årsaker, konsekvenser og løsninger. Dermed frembringes eksisterende kunnskap, viten, ideer, forståelse, erfaring og assosiasjoner til det/de problem(er) eller problemområde(r) som er avgrenset og valgt.
4. **Systematisk vurdering, strukturering og redigering** av kunnskap, informasjon, ulike forklaringer, teorier og løsningsforslag som er kommet fram under pkt. 3. Hva kan og vet vi? Hva er vår kunnskap på dette området?
5. **Planlegging og valg av strategi/tiltak med eventuell sikte på løsning:** Her reises spørsmålet om vi har nok kunnskap og informasjon for å mestre, forstå og eventuelt løse den foreliggende problemsituasjon eller om vi må søke mer informasjon og kunnskap. Vi vurderer om det vi allerede vet er tilstrekkelig. Hvis ikke: Hva kreves for at den valgte strategi, gjennomføring eller løsning skal bli best mulig?
6. **Gjennomføring:** Realisering av løsningen som inkluderer eventuell innhenting og ervervelse av ny kunnskap og informasjon
7. **Vurdering og evaluering:** av problemmestring/problemløsning og den kunnskap og kompetanse som er innhentet, utviklet og ervervet i arbeidet med oppgaven/problemet.

Dewey var en av de første som la vekt på aktiv medvirkning i læringsprosessen og at læringsprosessen var problemorientert, ved å hevde at man ikke lærer utelukkende fra ytre stimulering, men ved å høste erfaring fra egen virkelighet. En slik undervisningsform vil ut fra denne oppsettingen og ut fra Deweys tanker og teorier gi følelse av medvirkning og skape selvstendighet, sosial handling og varig læring. (Dewey, 1974)

### 3.2.12 Oppsummering av medvirkning i klasserommet og undervisningsmetoder

Det er ingen undervisningsmetoder som ikke er effektive, som ikke er bra eller som er uegnet.

Alle undervisningsmetoder er utviklet fordi noen har hatt positive erfaringer med akkurat denne metoden. Det er bare det at de er effektive på forskjellige felt. Valget av undervisningsmetoder er da avhengig av lærerens innblikk i de forskjellige metodene samt hvilke erfaringer vedkommende lærere har gjort med hjelp av disse metodene i forhold til hva som skal læres. Graden av medvirkning innenfor hver enkelt metode er også variabel innenfor lærerens kompetanse og erfaringer. Dersom lærerens erfaringer tilsier at elevmedvirkning er et positivt bidrag til undervisningen, så vil læreren trekkes mot en slik løsning og utvikles uansett hvilke metode som velges.

Dersom læreren opplever at elevmedvirkning ikke bidrar til positiv utvikling av undervisningen, at det blir et hinder for å nå målet, vil sannsynligvis ikke denne læreren vektlegge elevmedvirkning. Det blir bare stress. Denne læreren blir stående mellom to dragende elementer som er påkrevet av styringsdokumentene. Det ene er mengden av fag som elevene skal ha vert igjennom før eventuelt eksamen og det andre er elevmedvirkning som tar av tidskvoten som er lagt til grunn for faget, emnet, temaet eller programområdet.

Lærerens forståelse av hva medvirkning er, eller skille mellom medvirkning, medbestemmelse og styring legger også et grunnlag for å la medvirkning skje i klasserommet. Rammer og grensesetting er viktig slik at medvirkning ikke bare blir en slags "free flow" der elevene suser rund i en forståelse av at ansvar for egen læring er lærerløse timer og grenseløs frihet.

Det vi kan se er at lærerrollen er endret og utviklet i tidens løp, det samme har læreplaner og omfang av innholdet. Timetall er også endret på enkelt områder, til noens glede og andres frustrasjon. Totalt sett er timetallet ikke endret stort, men kravet til hva som skal undervisningen skal inneholde øker. Kvalitetssikringen i skoleverket er i utvikling og Utdanningsdirektoratet har utviklet elevundersøkelsen som et verktøy som skolen skal bruke til å kvalitetssikre skolens undervisningsarbeid. Det som er normalt i standarder innen kvalitetssikring (ISO standarder) er avviksbehandling, rapportering og oppfølging.

I neste underkapittel ønsker jeg ta for meg tidligere undersøkelser og annet pedagogisk verktøy samt mine egne erfaringer som jeg finner relevant for eventuelt å se om disse kan gi meg noen retninger både når det gjelder aktivitetene som bidrar til medbestemmelse og elevmedvirkning samt forutsetningene som bidrar til at elevmedvirkning skal finne sted. (Figur 6-4 Deduktiv og induktiv interaktivitet mellom elevaktiviteter (kjerne kategorier), subkategorier og hovedkategorier.

## **4 Kapittel: Teoretisk fundament for arbeid med fase 2**

I dette underkapitlet ønsker jeg å beskrive utdrag fra tidligere undersøkelser og masteravhandlinger som omhandler medvirkning, selvbestemmelse, filosofi, dialog.

Først omtales en tidligere undersøkelse som omhandlet elevmedvirkning- lærerens oppfattelse og bruk og elevens motivasjon, trivsel og læring. Denne avhandlingen setter lys på lærerens oppfattelse og bruk av dette med elevmedvirkning og om elevmedvirkning har noen motiverende effekt som skaper trivsel og læring.

Så beskrives selvbestemmelsesteorien ved hjelp av en masteravhandling som tar for seg fjernledelse der ledelsen i en bedrift ligger sentralt, mens avdelingene ligger lokalt og spredt omkring på større områder. Ønsket om lokal autonomi er viktig slik at kontrollen ligger lokalt og ikke sentralt.

Sett i lys av egne erfaringer ønsker jeg å se disse avhandlingene opp i mot coaching som medvirkningsverktøy og hva slags læringsteori coaching slutter seg til.

Avslutningsvis presenteres David Kolbs læringsteori som coaching støtter seg til i sin tankemåte.

Kapitlet oppsummeres ved hjelp av disse avhandlingene, samsvarende teori og erfaringer. Til slutt beskrives dannelsen av forskningsspørsmålene som skal kunne støtte seg til disse teoriene og som skal benyttes i drøftingen og diskusjonen i kap. 8

### **4.1 En undersøkelse om medvirkning for trivsel, motivasjon og læring**

I en undersøkelse i et masterprosjekt, utført av Bjørg N. Bøgwald ved universitetet i Stavanger i 2008, der hun undersøkte hvordan lærerne i den videregående skole forstår og praktiserer ”elevmedvirkning” og om det har betydning for elevenes motivasjon, trivsel og læring, kom hun fram til at forståelsen av begrepet elevmedvirkning var veldig forskjellig, og at deres praksis også var veldig forskjellig (Bøgwald, 2008, p. 69). Dessuten ble det klart at det var en del elever som hadde forholdsvis lite forståelse for begrepet. Det kom fram at elevene hadde stor medvirkning på enkelte områder og veldig lite medvirkning på andre områder. Det som ikke kommer frem av oppgaven er hvilke områder de er med på og hvilke områder de ikke er med på, men hun beskriver at læreren oppfatter det som en stor utfordring at elevene skal være med i planlegging. Elevmedvirkning har vist seg å skape nysgjerrighet og selvstendighet hos elevene. Hun mener at elevmedvirkning dreier seg om læring for livet, om å kunne bli gode samfunnsborgere. Dersom elevene mestrer denne ferdigheten tror hun at de vil få et fortrinn når de senere skal ut i arbeidslivet. Men hun mener at *for at dette arbeidet skal lykkes må skolen danne et felles handlingsgrunnlag, og integrere elevmedvirkning i*

*skolen som en systematisk prosess som pågår hele tiden – hver dag- og involverer både lærere og elever.*

Hun påpeker at: *Et viktig tiltak i så måte er at lærerne får opplæring i demokratiske arbeidsformer, at de får støtte og oppfølging, og at det blir satt av nok tid til at dette kan la seg gjennomføre. Her kommer lærerteamet inn som en naturlig støttespiller.*

Hun stiller seg litt undrende til at lærerne påstår at de i stor grad oppmuntrer elevene til å bestemme hvordan de skulle arbeide med fag, mens de i liten grad hadde gitt elevene opplæring å planlegge aktivitetene. Med dette mener hun at lærerne hadde i liten grad gitt elevene opplæring i å planlegge sitt arbeid, mens en av lærerne hadde gitt opplæring i planlegging, men var usikker på om elevene klarte å overføre dette til eget skolearbeid.

Teorien i sin avhandling har hun funnet i blant andre de amerikanske forskerne Deci og Ryan og hun bruker hovedpunkter som blant annet indre og ytre motivasjon, tilhørighet og kompetanse i selvbestemmelsesteorien til å drøfte og diskutere ut sine funn og resultater fra analysen. Det kommer fram at elever og lærere hadde forskjellig oppfatning av dette med oppmuntring og ved å bruke Deci og Ryans teorier om tilbakemeldinger:

*”I følge Ryan & Deci (2000) vil tilbakemeldinger som dreier seg om aktiviteten kunne fremme selvregulerte former for ytre motivasjon hos elevene. Jo mer støttende en lærer er, jo mer vil elevene føle seg kompetente, kreative og engasjerte i følge Reeve (2006). Ryan & Deci (2000) påpeker også at dersom elevenes behov for tilhørighet og kompetanse blir støttet, så øker internaliseringen. For at elevene skal bli positive, interesserte og motiverte, som lærerne anser som mulige utfordringer, er det altså viktig at lærerne gir elevene oppmuntring i form av velegnede tilbakemeldinger”. (Bøgwald, 2008, p. 64)*

Ut fra denne rapporten kan jeg trekke noen slutninger om lærernes kompetanse eller behov for kompetanse rundt dette med elevmedvirkning og medbestemmelse. Lærerne føler seg usikre på hvordan de skal få dette til og når de fortar seg noe som skal bidra til at elevene trekkes inn i planlegging og gjennomføring, så er de usikre på om eleven har forutsetninger til å være med på dette og hvordan de skal kunne gi eleven forutsetninger til å være med. Dette med tid er også en faktor som kommer frem her. Det må avsettes tid til slikt arbeid. Coaching og mappemetodikk støtter disse teoriene og aktivitetene, og kan kanskje være en riktig vei til

kompetanseheving for økt elevmedvirkning. Hva vil det si å være autonom, være autonomi-støttende, selvbestemt, ha indre motivasjon og så videre. Dette er forsøkt nærmere i neste underkapittel.

#### **4.2 Selvbestemmelsesteorien i arbeidslivssammenheng.**

I en masteroppgave skrevet av Ann Kristin G Aspeli og Marianne H Molstad, tar de for seg ”fjernledelse i lys av selvbestemmelsesteorien” og prøver å se sammenhengen i at arbeidstakere i en institusjon eller firma som er spredt utover et større område og har flere lokasjoner enn bare ett sted. Dette medfører kanskje at styret og toppledelse sitter sentralt mens arbeidsledelse og handlingsprosessene ligger lokalt, kanskje flere steder. I slike ledelsessituasjoner er man avhengig av at man har autonome ledere og andre medarbeidere lokalt. De bruker selvbestemmelsesteorien og støtter seg også til empiri innen skoleverket.

#### **Selvbestemmelsesteorien og dens hovedtrekk**

I følge de Amerikanske forskerne Deci og Ryan’s ”selvbestemmelsesteori” (1991) blir det hevdet at motivasjon handler om et dypt menneskelig behov for å være kompetent og selvbestemt i forhold til omgivelsene. Dette vil si at mennesket tar sin egen vilje i bruk og føler eierskap i det man jobber med. Den indre motivasjonen handler om å føle en trang og behov for å jobbe med noe man innerst inn ønsker å drive med.

Selvbestemmelsesteorien tar utgangspunkt i tre grunnleggende behov og inneholder underteorien som inneholder underteorien som kalles Basic need satisfaction (BNS).

Forskningen på selvbestemmelsesteorien har gitt støtte i at alle disse tre grunnleggende behovene er like for alle mennesker i alle kulturer. Det som kan variere fra menneske til menneske er omfanget og styrkeforholdet mellom disse tre grunnleggende behovene. (Aspeli & Molstad, 2010, p. 28)

- Behov for autonomi eller selvbestemmelse
- Behov for kompetanse og mestring
- Behov for sosiale relasjoner

*Behovet for selvbestemmelse* og autonomi handler om å ha følelsen av å kunne velge, samt selv å kunne initiere og regulere atferd. I skolesammenheng vil dette bety at eleven har behov for å styre sin egen læringsutvikling for å få indre motivasjon til dette læringsarbeidet.

Følelsen av å kunne komme med innspill og kunne påvirke sin egen læringsprosess har også påvirkning av den indre motivasjonen. Frivillighet og valgmulighet står sentralt i autonomi-begrepet særlig da i forhold til handlingsalternativer. I selvbestemmelsesteorien er det vist



gjennom forskning at autonomi ikke bare er individualisme og uavhengighet, men at det er en positiv sammenheng mellom autonomi og kollektiv atferd.

*Behovet for kompetanse og mestring:* dette behovet handler om å kunne se sammenhenger og resultater ut fra handlinger og atferd, utvikle ny kunnskap, ønske om å lære og mestre og videreutvikle seg selv innenfor sin egen mestringssone/flytzone. Denne flytsonen er forsøkt illustrert på Figur 4-1. Menneskets flytzone vises i forhold til dets ferdigheter og utfordringer

*Behovet for sosiale relasjoner:* under dette behovet kommer følelsen av å være trygg i sine omgivelser, føle tilhørighet i klassemiljø og ha en sikkerhetsfølelse i læringsprosessen. Det å bli verdsatt, bli sett og hørt inngår i sosialt relasjonsbehov.

*"behovet for sosiale relasjoner handler om å gi trygghet i en sosial kontekst ved at man er i et miljø med tillit og god sosial tone" (Aspeli & Molstad, 2010, p. 29).*

Ved hjelp av autonomistøttende miljø og med en autonomistøttende leder, kan disse tre grunnleggende behovene oppfylles. Aspeli og Molstad henviser til Deci (1996) der det snakkes om "den viktige andre" i forhold til å være lærer, foreldre eller leder. De skriver videre at det finnes empirisk støtte fra skolesituasjoner bland annet fra Cock & Halvari (1996) om at autonomistøttende lærere, foreldre og eller ledere gir økt autonom motivasjon, økt tilfredshet, økt selvstendighet, økt ansvar, økt selvoppfattet kompetanse, økt prestasjon med videre. Ledere har faktisk mindre kontroll på sine medarbeidere, men hvis miljøet er autonomistøttende, vil dette sette fart på den autonome motivasjonen. Dette medfører at man har en tro på at man mestrer, som bidrar til at man mestrer. Dette vil bidra til positiv varig endring. Ved å føle tillit, trygghet og respekt, vil den enkelte ønske å bidra selv uten ytre stimuli. (Aspeli & Molstad, 2010, p. 28)

### **Menneskets evne til å bli autonome.**

Hvordan kan vi påvirke vår indre motivasjon? Selvbestemmelsesteorien beskriver indre motivasjon som et resultat av en tilfredstillelse av tre grunnleggende menneskelige behov:

- Selvbestemmelse
- Kompetanseopplevelse
- Tilhørighet

Disse menneskelige behovene, sett i sammenheng og tatt utgangspunkt i Maslows

behovspyramide, er ikke avhengige av en hvis hierarkisk rekkefølge, men motivasjonen kan utvikles ved å bevege seg opp og ned i behovspyramidens hierarki alt ettersom hvor fokuspersonens behov ligger. Dersom fokuspersonen er utrygg, så er det viktig å skape trygghet for å utvikle neste behov. Maslow hevder at menneske har en iboende kraft som motiverer for utfoldelse og selvrealisering. Men for å få oppnå selvrealisering måtte man først ha tilfredsstilt mer grunnleggende behov.

- Fysiologiske behov
- Sikkerhets behov (trygghet)
- Sosiale behov (tilknytning til andre mennesker)
- Behov for aktelse (selvrespekt og anerkjennelse)
- Behov for selvrealisering (realisere våre evner og vårt potensial)

Denne rekkefølgen, er etter Maslow, nødvendig for å utvikle motivasjon fra et steg til neste. Senere forskning bryter med teorien om at det er nødvendigvis ikke denne rekkefølgen som er avgjørende for motivasjonsoppbyggingen, men at det tas utgangspunkt i motivasjonsbehovet som fokuspersonen har der og da.

Derom læreren skal fungere som Coach og autonomistøttende klasseleder må kontrollen flyttes fra læreren og over i fokuspersonens/elevens hender og la vedkommende ta valgene om hvordan et tema skal bearbeides. Lederen har dermed mindre kontroll over sine medarbeidere, men har full tillit til at arbeide blir gjort fordi lederens menneskesyn ligger i at han har tro på at mennesker er i utgangspunktet handlingskraftige og ansvarsfulle individer dersom de er indre motivert ved at de tre grunnbehovene er oppfylt.

I tillegg til disse tre fundamentale behovene i selvbestemmelsesteorien finnes det to underteorier. Det finnes selvfølgelig individuelle forskjeller, og synet på seg selv er ikke statisk, men endres over tid. Det er også en sentral ting i selvbestemmelsesteorien at det foregår integrerte prosesser hos individene som integrerer ytre motivert atferd til mer selvbestemt atferd. I følge denne teorien vil et autonomistøttende klima fremme selvbestemmelse, mens et kontrollerende miljø vil virke motsatt. Relevant i forhold til selvbestemmelse, er om individet har tro på at det kan bestemme over egne handlinger. Med dette menes, kilde til adferd, og om denne er ytre eller indre styrt.

*”noen ser på seg selv som utenfrastyrte, som brikker i et spill de ikke er herre over.  
Andre betrakter seg selv som innefrastyrte, frie, velgende mennesker som forholder*

*seg bevisst til sine omgivelser.”(Aspeli & Molstad, 2010)*

En god leder – hva innebærer egentlig det? Er det den kontrollerende, den støttende eller noe helt annet. Det kommer litt an på den som skal ledes. Noen liker tett oppfølging, mens andre er mer selvstendig og blir direkte demotivert ved stor grad av detaljstyring. God personalledelse beskrives i av Aspeli og Molstad som en autonomistøttende leder som ivaretar de behov en medarbeider har i forhold til den situasjon vedkommende er i (Aspeli & Molstad, 2010, p. 30). Det vil si at en lærer vil oppfattes som en god leder dersom han tar elevenes behov på alvor og lar eleven organisere skolearbeidet etter sin egen situasjon. I selvbestemmelsesteorien beskrives en god leder som ”den autonomistøttende leder”. Det vil si at lederen har forståelse for de grunnleggende behov og ivaretar disse hos sine medarbeidere slik at medarbeidernes motivasjon opprettholdes eller styrkes. I denne sammenhengen betyr det at lederen innbyr til deltakelse, involvering, selvinitiering, godt arbeidsmiljø, tillit og respekt vil bidra til å skape et autonomistøttende miljø. Dette krever at læreren må sette seg inn i hver enkeltes ståsted og utgangspunkt. Det gjøres ved å involvere, inkludere, forklare, informere og ha tro på den enkelte elev. Da vil eleven oppleve seg sett og hørt og verdsatt i skolehverdagen.

I 1996 gjorde Deci en av sine grunnleggende studier som handlet om *målteori* og tar utgangspunkt i følgende sentrale spørsmål: Hvilke mål har du i livet, hvor viktige er disse målene for deg og hvor stor sannsynlighet tror du det er for at du vil nå disse målene. Målene er delt inn i ytre og indre mål eller aspirasjoner.(Aspeli & Molstad, 2010, p. 29) Det vises til Deci og Ryan (2008) at indre aspirasjon regnes for eksempel personlig utvikling og tilhørighet, mens ytre aspirasjon/mål inkluderer rikdom, berømmelse og popularitet. Dette å sette egne mål er tillært og er avhengig om de grunnleggende behovene er blitt tilfredsstilt over tid eller ikke. Dersom dette ikke er tilfredsstilt vil mennesker ha en tendens til å adoptere ytre mål, nærmest som en erstatning eller kompensasjon for egne ekte grunnleggende behov. I følge forskning er det vist at indre mål assosieres med bedre helse, velvære og ytelse enn ytre mål (ibid.)

Ved å ta et overblikk over denne teorien om selvbestemmelse kan vi se at en leder må altså ta tak i de enkelte personers tre grunnleggende behovene selvbestemmelse, kunnskap(mestring) og tilhørighet (tillit og trygghet). For å få et innblikk i hver enkeltes behov må lederen vise interesse, nysgjerrighet og et ønske om å bli kjent med disse. Eneste måten som jeg kan se at dette kan forekomme er ved hjelp av dialog. Det må handle om å stille spørsmål til den som

skal lære, som gir svar på hva du skal bidra med for at den som skal lære skal finne det interessant å utvikle og føle eierskap til. Disse ”virkningsfulle spørsmålene”, som Gjerde kaller de, og skriver om i sin bok om coaching- hva, hvorfor, hvordan (Gjerde, 2010, p. 162), sammen med det hun beskriver som ”aktiv lytting” vil gi, den som skal lede og utvikle en eller flere personer, muligheten til at den som skal lære føler indre motivasjon og mulighet for påvirkning og medvirkning i dette arbeidet. Disse spørsmålene kan være av forskjellig form og gi forskjellig virkning. Det er viktig for deg som leder/lærer å prøve å finne ut hvilke spørsmålsformer som gir deg mest informasjon for å gjøre en best mulig jobb for den personen du står ovenfor. Hvis det dreier seg om mange elever i en klasse vil det være nødvendig å intervju alle i en spørreundersøkelse som gir deg svar på ”hva eleven kan om temaet?”, ”hva eleven ønsker å lære om temaet?”, ”hvilken måte eleven vil lære dette på?”. Dette kan også settes opp i et skjema som elevene bruker og fyller ut og som læreren bruker som informasjon for egen handling. Dette skjemaet kan også brukes til vurdering av kunnskap og læringsprosess dersom man i tillegg har spørsmål som: ”hva har jeg lært av dette?” Et slikt skjema ligger ferdig på utdanningsdirektoratets sider og kalles et VØSL – skjema.

Se Tabell 4.1

| Vet, eller tror jeg vet | Ønsker å lære | Slik vil jeg lære det | Har Lært |
|-------------------------|---------------|-----------------------|----------|
|                         |               |                       |          |

**Tabell 4.1 VØSL- skjema for involvering av elever i undervisning**

Det finnes mange måter å stille virkningsfulle spørsmål på, man må bare være bevisst, som lærer/leder, på hva er hensikten med spørsmålene og hva vil jeg oppnå med å stille disse spørsmålene. Noen av spørsmålene er ”målrettede spørsmål” slik som Deci beskriver i sin ”målteori” (Aspeli & Molstad, 2010, p. 29): Hvilke mål har du i livet?, hvor viktige er disse målene?, hvor stor sannsynlighet tror du det er for at du når disse målene?. Dersom man stiller slike spørsmål må man være klar over at elever som har vokst opp i et autonomistøttende miljø, vil kunne svare på disse spørsmålene, mens de som har vokst opp i et kontrollerende miljø kan ha problemer med å gi svar på dette. En måte å bevisstgjøre elevene eller de som skal lære er å bruke filosofiske former i sine spørsmål, altså bruke oppfølgingsspørsmål som får den lærende til å måtte tenke en gang til for å løfte sin forståelse opp på et høyere nivå. En slik filosofisk samtale er forsøkt beskrevet i neste underkapittel.

### 4.3 Den filosofiske samtalen.

Metoden ”den filosofiske samtalen” er beskrevet og tolket i en tidligere masteroppgave av Gudrun Sælen Halmrast: ”Den filosofiske samtale som metode og erfaring” (Halmrast, 2003) Utgangspunktet og hypotesen til Halmrast var at den filosofiske samtalen skal bidra til at elevene skal kunne utvikles til å kunne tenke selv.

*”Min hypotese er at den filosofiske samtale kan oppfattes som en metode i et moderne utdanningsprosjekt. I den hensikt å fremme elevenes evne til å tenke selv, argumentere for og begrunne sine tanker og bringe disse frem i fellesskapet. Samtidig er jeg opptatt av å se på den erfaring som frembringes i denne samtalen. Jeg har en hypotese om at denne erfaringen kan oppleves som en estetisk erfaring for de som deltar i dannelsingsprosessen”.*

Den tar for seg og beskriver det hun mener er et av det viktigste verktøyet for at medvirkning skal få mulighet til å gro i klasserommet.

*”Spørsmålene og dialogen blir viktige. Her finner den filosofiske samtale sin plass og er nyttig i den forstand at den ligger nær opp til menneskets egen undersøkende virksomhet. Dette er et bidrag til å sette fokus på det konstruktive perspektivet i danningen og bringe den filosofiske samtale frem som en ny pedagogikk - en ny helhetlig forståelse av det pedagogiske feltet.”*

Det er den spørrende dialogen som gjerne kjennetegnet Sokrates sin metode som er det sentrale i metoder som styrker og støtter dette med elevmedvirkning. Det er ikke alltid nødvendig med å bruke lang tid på få elevene til å filosofere for at de skal delta. Etter mine erfaringer er det heller lærerens måte å involvere elevene på for å la de medvirke til å finne ut av et spesielt problem eller utvikle dannelsen i et menneske eller en gruppe mennesker. Læreren må altså ha en spørrende dialog som metode, men ha det demokratiske filosofiske syn på dialogen slik at alle tanker og filosofier er likeverd. Dette bidrar til ”dannelsen” av mennesket og lærer eleven til å bli et tenkende menneske, med evner til å se konsekvenser av sine handlinger. Halmrast beskriver det slik at ”samtalens form legger vekt på elevdeltagelse gjennom selvstendig tenking, samarbeid og evne til innlevelse og solidaritet.”

Dialogen har en hensikt i å få eleven til å reflektere over sin egen læring, beskrive hvordan eleven lærer best, hvordan eleven vil jobbe og når eleven skal jobbe og hva eleven skal jobbe med. Jeg opplever at eleven blir mer undrende når disse filosofiske stundene har eksistert i

klassen. Et slags bevis ovenfor elevene at det er lov å undre seg på, og ikke vite alt på forhånd. Eleven skal også kunne beskrive hvordan han ønsker at vurderingen skal foregå. For å forløse dette hos eleven må den filosofiske samtalen tre frem i alle sine dimensjoner, og man skal ikke være redd for fantasier og idemyldringer. Dette varierer fra elev til elev og mange kan gå i ”svangerskap” over lang tid før selve ”fødselen” begynner. Grunnen til at jeg bruker slike uttrykk som ”svanger” og ”fødsel”, er at den filosofiske samtale eller Sokrates dialog ses på som jordmorkunst.

Den filosofiske samtales ”gullkort” ligger i at den aksepterer alles tanker og filosofi. Eleven blir *trygg* på at det han tenker er OK. Det eneste som må til er å få eleven til å tenke litt lenger for hver gang. Med oppfølgingsspørsmål som ”hva legger du i det?” eller ”hva mener du?”, ”kan du forklare dette nærmere?” vil elevene måtte reflektere over sitt utsagn og utvikle ny *kunnskap og mestring*. Dette skjer også når eleven planlegger og vurderer sitt arbeid. Eleven opplever å ”mene noe” i en plan og opplever å måtte ”revurdere” og ”lage en ny plan” når han vurderer det. Dette bidrar til at elevens egne tanker, ideer, handlinger og refleksjoner blir verdsatt og sett og hørt, og ikke minst gjennomført. Altså en følelse av selvbestemthet på grunnlag av *dialogen* som verktøy. Det å ha *tillit og trygghet* til å si hva man tenker i et klassemiljø og akseptere andres tanker er viktig for dannelsen innenfor det sosiale og samfunnsmessige perspektiv. I dette øyeblikket er vi i ferd med å tilnærme oss en lærerstil eller profesjon som kan beskrives som coaching. Coaching blir nærmere omtalt i neste underkapittel og drøftet opp mot lærerrollen.

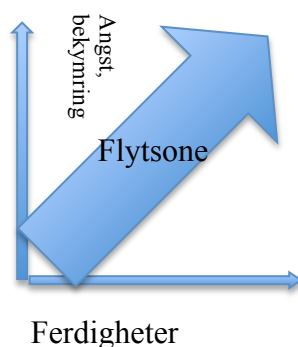
#### **4.4 Coaching som verktøy i undervisningen**

I sin bok *Coaching- hva, hvorfor og hvordan* skriver Susann Gjerde om de to amerikanske forskerne Deci og Ryan har utviklet en motivasjonsteori (selvbestemmelsesteorien) som hun mener er interessant i forhold til dette med coaching. (Gjerde, 2010, p. 161). På lik linje med Odd Ivar Strandkleiv (Strandkleiv, 1999) beskriver hun skillet mellom indre og ytre motivasjon der hun påpeker at coaching er et verktøy som tar utgangspunkt i denne teorien. Forskningen til Deci og Ryan har vist at indre motivasjon er viktig for at mennesker skal engasjere seg i egen læring og utvikling. I tillegg har hun sett at denne forskningen sterke positive sammenhenger mellom indre motivasjon og arbeidsprestasjoner. Indre motivasjon beskrives som den motivasjonen som ligger i selve aktiviteten og i en indre streben etter å føle seg kompetent og oppleve selvbestemmelse. Når mennesket handler ut fra indre motivasjon, ligger belønningen i selve utøvelsen av aktiviteten. En student vil da for eksempel legge

ekstra innsats i en arbeidsoppgave fordi vedkommende opplever glede og tilfredsstillelse ved selve oppgaven. Da vil denne innsatsen kunne oppleves som en belønning i seg selv, i motsetning til ytre motivasjon som er belønning som kommer fra omgivelsen, slik som bonus, en utmerkelse eller anerkjennelse fra andre. Denne type motivasjon driver mennesket ut fra ønsket om å oppnå denne ytre belønningen. Eksempel at eleven bestreber seg på gjøre oppgaven slik som han tror læreren vil at han skal gjøre, for å oppnå anerkjennelse fra lærer og på den måten oppnå gode karakterer.

Formålet med coaching er å ta tak i fokuspersoners prestasjoner, utvikling og læring og bevisstgjøre denne personen på tidligere erfaringer, kunnskap og evner. Ettersom indre motivasjon har en viktig rolle når det gjelder prestasjon, utvikling og læring, vil denne teorien være sammenfallende med coachingens tanker og handlinger.

Coaching er ment for å utvikle mennesker ut fra sitt perspektiv og ståsted der og da til å oppnå sine visjoner og framtidige ønsker ved hjelp av sine egne evner, kreativitet og personlige egenskaper innenfor sin egen flytsone. Med flytsone mener jeg at utfordringer som mennesket får, må stå i samsvar med menneskets ferdigheter på det aktuelle tidspunkt. Figur 4-1



**Figur 4-1. Menneskets flytsone vises i forhold til dets ferdigheter og utfordringer**

Den spørrende dialogen og coachens nysgjerrighet (Gjerde, 2010, p. 138) og de filosofiske spørsmålene vil etter slik jeg har erfart det utfylle hverandre ut fra hvilke formål læreren har ved å stille spørsmålet. Er det med et filosofisk hermeneutisk formål der dannelse og humane, medmenneskelige sosiale verdier skal utvikles eller er det med didaktisk hermeneutisk formål der utdanning av faglige, praktiske, bransje og samfunnsrettet kunnskap skal utvikles? En lærer skal gå foran som et godt forbilde på begge områdene og har ikke mulighet til å velge enten eller. Læreren er slik at læreren må bruke begge deler kontinuerlig, ikke nødvendigvis samtidig men i kombinasjon fortløpende. Læreren kan ikke bare fokusere på

fag, men kan bruke faget som et hjelpemiddel for å utvikle dannelsen av det helhetlige mennesket ved hjelp av elevmedvirkning og sin egen filosofiske, nysgjerrige coachingegenskap. Læreren som coacher tilrettelegger for handling ut fra hva han har funnet ut om eleven (Gjerde, 2010, p. 158), sørger for at eleven jobber innenfor sin flytsone, men har heller ingen garanti for alltid å holde seg innenfor. Læreren må derfor være observant og nysgjerrig på hva eleven til stadighet driver med, for å finne ut om eleven kjeder seg eller er angstfylt eller bekymret. Hvis eleven viser ved å søke mer spennende aktiviteter, som facebook eller liknende, kan dette være et tegn på at eleven er utenfor sin flytsone og mangel på indre motivasjon. Det som kanskje utgjør forskjellen på coaching og veiledning, som ofte brukes i mesterlære og håndverkstradisjonen, er at coachingen har sterkere målfokus, sterkere handlingsforpliktelse, og fokus på nåtid (Gjerde, 2010, p. 83)

*"Selvbestemmelse"* ses på som en rød tråd igjennom coachingens tankesett. I coaching bestrebes det mot at fokuspersonen skal være aktivt deltagende i sin utviklingsprosess. Coachingrelasjonen blir formet ved hjelp av fokuspersonens ønsker og behov. Gjennom aktiv lytting og virkningsfulle spørsmål vil fokuspersonen bli bevisstgjort sine resurser, verdier og ønsker, og oppfordret til å handle i tråd med disse. Coaching ser på dette med å oppleve å få handle i tråd med egne valg og verdier som en form for medbestemmelse.

*"Kompetanse"* kommer igjen i coachingen gjennom tankesettet med fokus på muligheter, mestring, læring og løsninger samt metodiske tilnærminger der man er på utkikk etter blant annet sterke sider, løsninger og det som virker, framfor svakheter, feil og mangler. Ved å la fokuspersonen bli bevisst sine indre resurser, verdier, sterke sider og gode svar, antas det at fokuspersonen letter kan handle i tråd med sin indre overbevisning og bruke sine resurser, og dermed kunne oppleve mestring og større indre motivasjon.

*"tilhørigheten"* kan ses på som relasjonen mellom coach og personen selv (fokuspersonen). (Gjerde, 2010, p. 162). Coachens evne til å interessere seg og være nysgjerrig og vise sin entusiasme over fokuspersonens evner, erfaringer, utvikling, verdier. Entusiasmen er en ytre påvirkning og i klassesammenheng er denne entusiasmen smittsom, slik at andre elever også viser entusiasme ovenfor medelever. Denne ytre påvirkninger styrker tilhørighetsfølelsen og vil derfor etter Deci og Ryans teori kunne styrke indre motivasjon hos fokuspersonen.

Læring er ikke automatisk læring av erfaringer. Coaching handler om å bruke erfaringene som fokuspersonen sitter inne med og reflektere over disse. Coachen vil så spørre etter læring og bidra til bevisstgjøring hos fokuspersonen. Dette vil føre til ny innsikt. (litt Sokratiske filosofi i



coachingen her). Så vil coachen utfordre og oppfordre fokuspersonen til ny handling slik at en kan teste ut sin nye innsikt. Coachen vil så i sin neste samtale og dialog med fokuspersonen, reflekteres det altså rundt nyervervet erfaring. Sokrates uttalte det omtrent slik: rett innsikt gir rett handling og rett handling gjør mennesket lykkelig. Mulig det var den indre motivasjonen sokrates tenkte på når han snakket om at mennesket ble lykkelig. Gjennom slike gjentatte pågående prosesser der coachen fokuserer på fokuspersonens erfaringer, refleksjoner, handlinger vil coachen kunne lette denne tankemessige organiseringen av erfaringer for fokuspersonen. Selve prosessen kan teoretisk bindes opp mot Kolbs erfarings sirkel. (Figur 2-2 Kolbs erfarings sirkel). Kolbs teori om læring blir presentert nærmere i kap 4.5

I en oppsummering rundt dette med coaching så kan man si at selv om coaching inneholder mange virkemidler som:

1. Igangsetting: ansvarliggjøring, agenda, målsetting, planlegging, utfordring, oppgave /øving
2. Utholdenhet: tilbakemelding, ”heia”, belønning, symbol, fokus
3. Indre påvirkning: temming av indre sabotør (Gjerde, 2010, p. 170)

I denne sammenhengen ser det ut som at dialogen i utviklingssamtalen, de virkningsfulle spørsmålene som er selve bindingen mellom lærer og elev og som gjør dem til likeverdige og utløser følelsen av medvirkning (relasjonsbygging). Den aktive lyttingen, anerkjennelsen, og utføre handlinger ut fra egne valg og ønsker er selve bindingen mellom lærer og elev som sannsynligvis igjen utløser følelsen av medbestemmelse.

## 4.5 Læringsprosess med støtte i David Kolbs teori.

### Kolbs inspirasjon av Piaget, Dewey og Lewin.

I progressivistisk tanke om læring kan man se trekk helt fra Sokrates, via Piaget, Dewey, Lewin der Kolb lar seg inspirere av den kognitive prosess sammensatt med aktiviteten og deltakelsen hos den som skal lære, samt menneskers "livsrom" og aksjonserfaringer som danner teoretisk grunnlag for både læringssykluser og læringsstiler. Progressivismen er i utgangspunktet fundamentert i et menneskesyn der alle mennesker danner sin egen eksistens og tilværelse i net ut fra en oppfattelse av sin absolutte forståelse av virkeligheten og verden de lever i. Læring, utvikling, dannelse og forståelse skapes ut fra mennesket selv og dets eget indre. Sokrates mente at menneskene må skape endringer av oppfattelsen av sannheten ut fra egne refleksjoner og nyfødte tanker, som ga disse mennesker en ny oppfattelse av sin tilværelse og sannheten rundt sin eksistens. Mennesket måtte bare få møte de filosofiske spørsmålene som tvang deres tanker opp på høyere nivåer.

Denne avhandlingen har et fundamentalt utgangspunkt i denne tankegangen, og støtter seg, i tillegg til selvbestemmelsesteorien, til Kolbs erfarings teori. Kolbs teori har røtter fra blant andre Lewin, Dewey og Piaget. Dewey mente at å lære var ikke å tilegne seg allerede eksisterende kunnskap, men ved erfaringsbearbeiding utvikle kunnskap. Dewey var opptatt av den pragmatiske filosofien som mener at handling kommer ut fra tenking. Grunnen til at mennesket handler er at det ikke er fornøyd med situasjonen det befinner seg i, og at det ønsker å forbedre den. Dewey hevder at tenking var en *dis-ease* "en sykdom":

*"vanligvis er vi tilfredse - at ease - men når vi ikke er tilfredse, er vi i en tilstand som kan karakteriseres som dis-ease, og det er i slike situasjoner vi må tenke.*

*Pragmatikerne hevdet altså at i vanlige, dagligdagse situasjoner er tenkning unødvendig, da er det tilstrekkelig at vi oppfører oss slik vi vanligvis gjør. Det er først når det dukker opp en uforutsett situasjon at vi må tenke, og tenkning er kun nødvendig når vi skal bringe en ubehagelig situasjon til opphør." (Filosofi.no, 16.10.2012 Filosofien i det tyvende århundre)*

Dette tolker jeg dit hen at Dewey mente at vi som mennesker i møte med samfunnet og vår

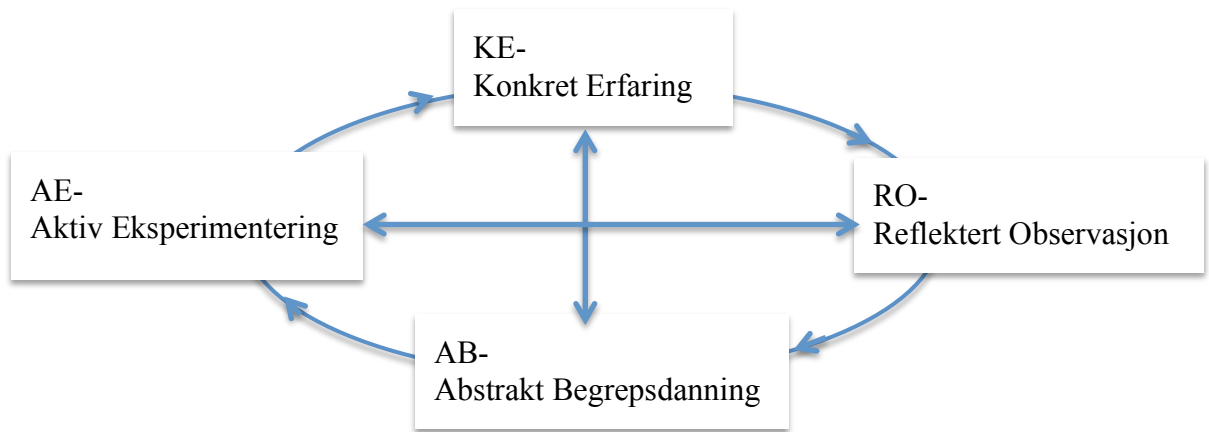
sosiale omkrets, eller ”livsrommet”<sup>2</sup> som Lewin kaller det, støter på opplevelser i vår tilværelse som vi ikke er fornøyde med. Denne opplevelsen av å være tilstede i et mistrivselsforhold trekker oss mot et ønske om endring av situasjonen. Et ønske om å komme i en slags ”likevekt” igjen. For å komme dit må man begynne å tenke, gruble og filosofere eller reflektere som Kolbs sirkel viser. I følge Piaget var denne likevektsøken noe som skjer når mennesket prøver å tilpasse allerede eksisterende oppfattelser som det har fra tidligere opprettholdelse av likevekt. Denne fasen fra dis- ease til at ease og ønske om likevekt, en slags balanse i oppfattelsen av tilværelse kan ses på som den assimileringsprosessen Piaget snakket om. Den kan etter slik jeg ser det også trigge en helt ny forståelse som gir mennesket en form for A-ha opplevelse og man må altså danne nye forståelsesstrukturer eller nye skjemaer som Piaget ville ha kalt det. En slik fase krever mer av mennesket og kalles for akkomodasjon. Disse to kognitive fasene utgjør da et menneskes adaptasjon. Adaptasjon kan forstås som en omdannelse, omgjøring, transformering og betyr på en måte å tilpasse.

I følge Knud Illeris tar Kolb utgangspunkt i Lewins modell for aksjonsforskning læring og utvikling (Illeris, 2000, p. 34). Lewin er i sin tur også inspirert fra pragmatismen, og spesielt fra Dewey og hans ideer om deltakende demokratier, der kommunikasjon, samarbeid og erfaringsdeling er det sentrale (Wikibøker, 20.10.2012).

David Kolbs læringssyklus blir fremstilt som en sirkel for å illustrere grunnpilarene i erfarings basert læring. Kolb var inspirert av Piaget, Dewey og Lewin i sin oppbygning av modellen (Figur 4-2 Kolbs erfaringssirkel og læringssyklus) som viser hvordan læring er en kombinasjon av konfliktfylte spenninger mellom motpoler og en firefasert syklus.

---

<sup>2</sup> Et menneskes livsrom består av alle faktorer som påvirker individet på et gitt tidspunkt, der både indre og ytre faktorer er inkludert. (Gjerde, 2010, p. 117)



**Figur 4-2 Kolbs erfaringsrirkel og læringssyklus**

Denne beskrivelsen av kolbs læringsstiler er hentet ut fra en rapport om kunnskap i organisasjon og ledelse som er utarbeidet av Eli Lindblad Rem og Signe Syrrist ved Høgskolen i Bergen (HiB, 13.10.2012).

Denne modellen viser to grafiske forhold. Den ene er korset som binder RO og AE sammen med sin pil, og KE og AB sammen med sin pil. Disse pilene/aksene er å betrakte som en dialektisk dimensjon. Det betyr at motsetninger går opp i et høyere enhet. En tese fører til en antitese og kampen mellom disse fører til en syntese, en høyere enhet som dermed blir en ny tese i en ny dialektisk prosess. En dialektisk prosess handler om å bearbeide motsetninger opp mot høyere nivåer der nye motsetninger dannes (ibid.)

Det andre grafiske forholdet er sirkelen som binder KE- RO- AB- AE sammen i en evig runddans. Dette betyr at Konkret Erfaring kan utfordres ved en Reflektert Observasjon og utvikler Abstrakt Begrepsdanning som trigger behov for Aktiv Eksperimentering som i sin tur genererer ny Konkret Erfaring. Når denne sirkelen blir sluttet genereres et akseptert forhold til det nye Konkrete Erfarte og man kan tenke seg at det skjer en akkomodert forståelse av det nye.

I følge Piaget vil dette nye aksepterte og forståtte forsøkes å tilpasses og legges inn i allerede dannede skjemaer som mennesket har utviklet helt fra fødselen av. Disse skjemaene blir kalt sensomotoriske skjemaer og er medfødt, internalisert og automatiserte handlinger (HiVE, 14.10.2012). Ved hjelp av disse skjemaene vet altså nyfødte å søke etter mat. Etter hvert som barnet erfarer og sanser hendelser, vil det prøve å skape likevekt i sine skjemaer, en slags tilpasning til hva som skjer i omgivelsene for tilfredstillelse av medfødte grunnleggende behov. Denne utviklingen skjer gradvis og lagres i skjemaene, en assimilering. Assimilering

betyr å gjøre like, altså å sammenlikne og prøve å putte nye erfaringer inn i allerede forståtte erfaringer. Etterhvert som skjemaene blir for små danner mennesket egne skjemaer ut fra de man allerede har og det skjer en akkomodasjon. (ibid).

Kolbs erfarings sirkel viser at menneskets læring og aksept av ny ervervet erfaring må få mulighet til å gjennomgå alle fasene i modellen. Han beskriver det slik:

*”Dette perspektivet er det som kalles erfaringslæring. Betegnelsen brukes imidlertid også på selve modellen. Perspektivet gir en holistisk og integrert forståelse som kombinerer erfaring, persepsjon, kognisjon og atferd. Dette settes opp i kontrast til andre læringsmetoder, særlig de hvor stoffet på forhånd langt på vei ”ferdigtygges” og formidles til en som bare skal ”svelge” det. Erfaringslæring forutsetter at egne og andres atferd og opplevelser gjennomgår systematiske observasjoner, at slutninger trekkes og spørsmål stilles. (Kolb m.fl., 1986:15)” (HiB, 13.10.2012)*

Det påpekes her, og kritiseres, hvordan måten ”tradisjonell” eller ”direkte undervisning” fungerer på mennesker ut fra hvordan mennesker sannsynligvis lærer. Det å avbryte sirkelen i modellen, for at ”den som skal lære bort”, skal kunne spare tid i håp om at ”den som skal lære”, bare skal akseptere ”den som skal lære bort” sin abstrakte og ferdig eksperimenterte erfaring. Se også Figur 2-3 Kolbs erfarings sirkel, brutt hos den som skal lære, av den som skal lære bort). Dette gir ikke fullstendige personlige kognitive aktiviteter, og ender opp med at ”den som skal lære” ikke forstå hva det handler om. Det kan pugges og gjengis over kort tid slik at gode karakterer kan oppnås på prøven dersom den kommer nært opptil tidspunktet der puggingen har funnet sted. Det er like ofte glemt fortere en det ble ”innlært”.

Det påpekes også at erfaringslæring har en forutsetning at egne og andres atferd gjennomgår systematisk observasjon, at slutninger trekkes og spørsmål stilles. Her handler det etter mitt syn som lærer, om dialog, samtale, kommunikasjon og søken etter ny innsikt i andre personers ståsted og erfaringer. De virkningsfulle spørsmålene, de filosofiske spørsmålene, den aktive lyttingen, refleksjon (indre dialog), abstraksjon (begrepsfortolkning og diskusjon), Eksperimentering (kognitiv eksperimentering). De filosofiske spørsmålene er ofte de spørsmålene som skaper undring og problemformuleringer som i sin tur trigger behovet for problemløsning eller aktiv eksperimentering dersom man vil kalle det det.

*”Gjennom å kombinere egenskapene ved læring og problemløsning og forstå disse som en del av samme prosessen, forstår vi bedre hvordan vi trekker frem, fra hukommelsen, erfaringer som kjennetegnes som begreper, regler og prinsipper og bruker disse som retningslinjer i nye situasjoner. Likeledes omdanner vi ofte disse begrepene, reglene og prinsippene slik at de skal passe bedre. Dette er både en aktiv og en passiv prosess, samtidig som den både er konkret og abstrakt.(Kolb 1986:39)”  
(ibid)*

Denne problemløsingen utløses gjerne ved bruk av problemorientert undervisningsformer: En slik form kan være ”problembasert læring”. PBL som metode er presentert i kap. 3.2.11

**Læringsstiler** i Kolbs teori kan ut fra denne modellen beskrives på forskjellige måter. En av måtene er Susann Gjerdes tolkning av det i sin bok Coaching – hva, hvordan, hvorfor. Hun beskriver de slik:

*”Noen mennesker er orientert mot **Konkret Erfaring**. Det er de som gjerne er flinke til å improvisere, er utprøvende, intuitive og liker å håndtere det umiddelbare. Andre er mer orientert mot **Reflekterende Observasjon** og er mer ”grubleorienterte”. De er gjerne opptatt av å forstå hva som skjer, og ønsker å se en sak fra mange sider. Den tredje type læringsstil er preget av en **Abstrakt Konseptualisering(Begrepsdannelse)** . Disse vil foretrekke å lære gjennom en systematisk og vitenskapelig måte. Den fjerde læringsstilen som denne modellen peker ut, er **Aktiv Eksperimentering**. En slik preferanse vil være opptatt av det som virker og mindre opptatt av hvilken teori det tilhører.”*

Når man som coach ønsker å legge til rette for fokuspersonens læring, er man sannsynligvis preget av sin egen læringspreferanse, hvilken metode man har kompetanse i og opplært til å bruke, og hvilke læringspreferanse fokuspersonen har. Det kan være en god ide å være seg bevisst på innhente denne læringsstilen fra fokuspersonen slik at i sammen kan planlegge læringsprosessen for begge parter. Det er da enklere for deg, som coach, å bli trygg og være komfortabel rundt det å drive læringsprosessen videre og framover. Samtidig er det enklere for fokuspersonen å kunne reflektere i tråd med sine preferanser. Kolbs teori og modell vil være et godt grunnlag og bakteppe og hjelp til å tilrettelegge for læring hos fokuspersonen. I coaching er det ønskelig å gi næring til en selvstyrt vedvarende læring.

”I en studie av Griffith og Campbell skriver de at når fokuspersonen først var blitt bevisst denne måten å lære på, ville han fortsette selv etter at coachingen var avsluttet. Slik kan coaching bidra til selvstyrt læring.” (Gjerde, 2010, p. 165)

Kolb selv anvender seg av spennet mellom de forskjellige fasene og kaller de forskjellige spennene for divergente, assimilerende, konvergente og akkomoderende – læringsstiler. Disse er forsøkt fremstilt i Figur 4-3.

|                        |               | Transformasjonsprosesser        |  |
|------------------------|---------------|---------------------------------|--|
|                        |               | Ekstensjon                      | Intensjon  |
| Forståelses-<br>former | Apprehension  | Akkomoderende<br>Tilpassende    | Divergerende<br>Flersidig                                      |
|                        | Comprehension | Konvergerende<br>Sammenfallende | Assimilerende<br>("sammenlikne og justere"-<br>egen tilføring) |

**Figur 4-3 Kolbs fire læringsstil-typer (HiB, 13.10.2012)**

Denne figuren er ikke ment til å definere enkeltes læringsstiler som adskilt fra de andre, men snarere å kunne se hvor hovedtyngden ligger hos den som skal lære. Noen skaper en variasjon og kompleksitet rundt disse i læringsprosessen gjennom en kombinasjon av forståelsesmåte (epistemologi) og transformasjonsprosess.

Forståelsesformene kan bestå gjennom begripelse som kan bety ”å fatte”, ”ta tak i”, - apprehension, og gjennom det å forstå gjennom mer sammenfallende og syntetiserende prosess, for eksempel begreper – altså det Kolb kaller comprehension.

Transformasjonsprosessene kan variere fra å allmengjøre enkelttilfeller ved hjelp av ekstensjon, altså en utvidelse, eller ved å bruke intensjon – betydningslikhet. (HiB, 13.10.2012)

- **Den konvergerende læringsstilen (kalt *den sammenfallende læringsstilen*):** domineres av **Abstrakt Begrepsdannelse** og **Aktiv Eksperimentering**. Styrken ligger i problemløsning, beslutningstaking, og praktisk iverksetting av ideer og tiltak.
- **Den akkomoderende læringsstilen (kalt *den tilpassende læringsstilen*):** domineres

av **Konkret Erfaring** og **Aktiv Eksperimentering**. Styrken ligger i å gjøre ting, i å sette i verk eksperimenter og i å engasjere seg i nye erfaringer. Folk med denne læringsstilen tar ofte flere sjanser enn andre, legger vekt på handling, og er spesielt tilpasningsdyktige overfor spesielle, påkommende omstendigheter. Liker best prøv og feil metoden og forkaster kjapt teorier og planer som ikke passer med realitetene. De stole heller på andres informasjon enn sin egen resoneringsevne.

- **Den divergerende læringsstilen (kalt *den flersidige læringsstilen*):** domineres av **Konkret Erfaring** og **Refleksjon** basert på **Observasjon**, hvor styrken ligger i forestillingsevnen så vel som i sansen for meninger og verdier. Dette gjør vedkommende vel skikket til å se konkrete situasjoner fra flere sider. Dette er ofte fantasifulle og emosjonelle mennesker, med sansen for ideskaping og problemløsning. De engasjerer seg og er interessert i mennesker. Stilen er karakteristisk for personer med brede kulturelle, kunstneriske og humanistiske faginteresser.
- **Den assimilerende læringsstilen (kalt *den assimilerende læringsstilen*):** domineres av **Abstrakt Begrepsdanning** og **Refleksjon** basert på **Observasjon**. Styrken ligger i evne til logisk resonnement og teoretisk modellskapning, trekke konklusjoner ut fra fakta og i å ta opp i seg og omdanne en rekke uensartede observasjoner til helhetlig forklaring. Ideene vurderes mindre etter sin praktiske verdi. Personer med slik læringsstiltype trekkes mer mot abstrakte begreper og ideer enn mot mennesker.

Denne beskrivelsen er referert til Max Elden og Solveig Åmodts bok: ”organisasjons- og ledelsespsykologi” av Rem og Syrisst (HiB, 13.10.2012)

Ut fra dette kan man se at viktigheten av å kjenne til denne læringsteori, som lærer, har to perspektiver.

Det ene er å bruke denne teorien i kunne se sin egen læring og utviklingsmulighet i sine aksjoner og egen praksisteori.

Det andre er å kunne bruke og forstå denne teorien for å utvikle andre personer, der man inntretr som en coach. Begge disse perspektivene er kompetanse hos lærere som har høy relevans i utviklingen av yrkespedagogisk sammenheng. Men det fritar ikke på noen som helst måte lærere i en mer allmenndannende studieretninger der dannelsen av mennesket og skapelsen av menneskets utvikling av selvtillit, selvbylde og identitet.



## 4.6 Oppsummering teoretisk grunnlag for arbeidet i Fase 2

Ut i fra disse undersøkelsene kan det se ut som at lærere må ha kompetanseheving på flere områder. Det ene er å kunne se coaching og filosofisk samtale som verktøy for at medvirkning skal kunne skje og at coaching kan ha et fortrinn fremfor veiledning når det gjelder effektivitet. Det andre er at lærerne får opplæring i demokratiske arbeidsformer at de får støtte og oppfølging og at det blir satt av nok tid til at dette skal kunne la seg gjennomføre. Med tanke på denne avhandlingens problemformulering synes det å være selvbestemmelsesteorien som er avgjørende for støtte i selve drøftingen. Denne teorien er en motivasjonsteori som belyser tre grunnleggende menneskebehov og som utvikler autonome og ”selvgående”, selvstående, selvstendige, selvtenkende mennesker. Som læringsteori vil det være kolbs erfaringsteori som man kan diskutere opp i mot. Coaching finner støtte i begge disse teoriene. For å trigge både motivasjon og læring kommer man ikke unna dialogen som finner sted mellom lærer og elev. De virkningsfulle spørsmålene for medvirkning i egen læring og de filosofiske spørsmålene for utvikling av selvtenkende.

For å lettere kunne jobbe med dette i analysen og diskutere ut dette vil jeg trekke fram noen forskningsspørsmål som er blitt dannet og gitt utgangspunkt for problemformuleringen og som har kommet tydeligere fram i bearbeidelsen av teorien og utarbeidelsen av teorien i kapittel 4 .

### **Forskningsspørsmål som kommer ut fra problemformuleringen, styringsdokumenter og fra teorier i dette kapitlet**

I prosessen før og i dannelsen av problemformuleringen var det noen forskningsspørsmål som var sentrale og som er ønskelig å jobbe ut fra videre i dette prosjektet. Disse forskningsspørsmålene er:

- Hvilke undervisningsmetoder velger lærerne når de skal la elevene medvirke i undervisningen?
- Hvordan opplever eleven denne undervisningsmetoden som læreren iverksetter?

Disse forskningsspørsmålene vil bli drøftet i kapittel 8 der jeg forsøker å se på resultatene fra observasjonene og intervjuene og knytte de opp mot teoriene, metodene og retningslinjene som er beskrevet i kapitel 2, 3, og 4. Disse kapitlene blir, for min del, brukt som en kvalitetssikring for å begrunne hva, hvorfor og hvordan, rundt temaet elevmedvirkning.

I kapittel (Kap. 6 ) vil jeg presentere hvordan jeg vil gå frem for å finne ut sammenhenger

mellom undervisningsmetoder og medvirkning/medbestemmelse innenfor temaer eller kategorier som i dette prosjektet er hentet ut fra styringsdokumentene, slik at jeg kan finne noe ut om problemformuleringen: *”Hvilke undervisningsmetoder velger lærerne når de vil fremme elevmedvirkning i undervisningen og hvordan oppfatter elevene sin medvirkning”?*

For å få innsikt i dette vil jeg lage et forskningsdesign bestående av tre faser og er nærmere beskrevet i kap 6.2 . En kort beskrivelse på dette:

- Fase 1 vil være en forundersøkelse hos lærerne som kan gi meg noen retningslinjer om oppfattelsen av ordet medvirkning og hvordan de fokuseres elevundersøkelsens tema ”medbestemmelse”
- Fase 2 vil bestå av aksjoner i undervisningen som observeres der det fokuseres på aktiviteter som skaper medvirkning og medbestemmelse. Det vil være påfølgende intervjuer med elevene for å se om de føler at de medvirker og har medbestemmelse
- Fase 3 inneholder intervjuer med lærerne som har deltatt i aksjonene for å se hvilke refleksjoner de selv har gjort seg i løpet av prosessen og i ettertid. Fase 3 vil også være gi muligheter for å intervjuer skolens rektorer og avdelingsledere for å se hvilke påvirkninger kultur og skolesystem har i lærernes valg av undervisningsmetoder.

Måten jeg ønsker å gjennomføre dette på er å utføre like forsøk på to forskjellige skoler og sammenlikne disse forsøkene. Klassene består av samme alderstrinn, men med forskjellig programområde. På denne måten kan det hende jeg kan se om det et trekk innenfor yrker og programområder som styrker eller begrenser muligheten for elevmedvirkning i undervisningen. Samtidig kan jeg kanskje se på skolens kulturer og systemer for å muligens avdekke forskjeller som gjør at muligheten for elevmedvirkning og medbestemmelse fremmes eller svekkes.

Forsøkene er basert på at lærere på disse trinnene har på forhånd planlagt en økt der de vektlegger at elevmedvirkning skal finne sted. Undervisningsøkta blir observert av meg som ”forsker” og lærere og elever blir intervjuet i etterkant av undervisningen for å se hvordan de oppfattet denne økta.

Kategoriene som lærerne skal planlegge ut fra er plukket ut fra styringsdokumentene og hentet ut fra skolereglementet fra begge fylkene ( 2.2.11 )

## 5 Kapittel: Teoretisk fundament for arbeidet med Fase 3

### 5.1 Begrensning av lærerens mulighet til utvikling sett i lys av kryssningen mellom Bourdieu og Freire, drevet av ytre motivasjon.

I arbeidet med fase 2 kom det frem enkelte mønster og tendenser i kulturene innad i skolen og systemene, som var mer eller mindre identifiserbare med tidligere opplevelser og erfaring fra årene som lærer.

Med tanke på problemformuleringen: *”Hvilke undervisningsmetoder velger lærere når de ønsker elevmedvirkning i undervisningen og hvordan oppfatter elevene sin medvirkning?”* vil denne fasen av undersøkelsen i første omgang synes å falle utenfor problemformuleringen. Men ser man nærmere på denne fasens innhold vil man kunne se at det dreier seg om undervisningsmetodene og hvilke faktorer som spiller inn i valget av disse. Dette var for meg interessant å se nærmere på med tanken på ”vegen videre” i kap. 9.3 og for se hvilken innvirkning dette eventuelt kunne ha for lærerne og deres mulighet til utvikle kompetanse innen nytenkning, didaktiske og pedagogiske forhold rundt sin egen praksisteori.

*”Hvorfor faller folk igjennom på skolen, på arbeidsplassen, i selskapslivet, bare i kraft av hvem de er, og uten at de selv skjønner hvorfor? Hvorfor hjelper det ofte ikke å arbeide hardt, kle seg korrekt og si de rette tingene? Ifølge Bourdieu er kroppen en huskelapp som tar til seg de maktforholdene den gjennomlever, og skriver dem inn i form av smak, holdning og væremåte. En "habitus" formes, som røper hvor i sosialstrukturen du hører til; blant de dominante eller dominert”*

Menneskers kamp om posisjoner i samfunnet, tilpasning av kulturer, visning av sitt rette jeg gjennom smak og væremåte er beskrevet i Pierre Bourdieus bok ”Distingsjonen” der han tar for seg menneskets plasseringer og klasse inndelinger i samfunnet ved hjelp av det han kaller ”Habitus”. Habitus kan forstås som nedarvede og kulturelt bestemte holdninger. Dette kan være et likeså stort hinder som gode for enkeltmennesket når det handler om sosial status og posisjoner. I våre moderne samfunn finnes det to distinkte sosiale hierarkiske system; det første er økonomisk, det andre er kulturelt eller symbolsk. Innenfor dette systemet blir individets status bestemt ut i fra hvor mye kulturell eller symbolsk kapital det besitter. Bourdieu viser hvordan det å være distingvert er en hovmodig foraktende væremåte, et program for å ydmyke andre og minne dem om sin underlegenhet. Han skiller mellom tre hovedklasser: Borgerskapet, middelklassen og de folkelige klassene. En klasse beskrives av

dominerende habituser, og en folkelig klasse av de dominerte. Mellom disse plasseres nedadstigende og oppadstigende mellomlag. Han undersøker hvorfor ulikheter og undertrykkelse varer ved i samfunn som tilsynelatende er innrettet på frihet og likhet; samfunn der individene selv finner sin plass gjennom fritt valg av yrke, livsstil og partnere. Vi tror at våre moderne demokratier oppfyller våre krav og forestillinger om frihet og likhet (Bourdieu, 2002).

Dette litt forenklede bilde av Bourdieus posisjoneringer og klassifiseringer finnes, etter min tolkning, dermed i alle institusjoner og arbeidsplasser, generelt i alle miljøer i samfunnet. Dette med dominans ønsker jeg å kunne sette opp i mot Freires syn på undertrykkelse. Bourdieus ”dominerende” sammen med Freires ”undertrykker” – Bourdieus ”dominerte” med Freires ”undertrykte”.

Freires bok ”De undertryktes pedagogikk” hevder at han så på seg selv som en reisende i opplagtheter. Det han mente var at det han hadde å si var ting som mennesker gikk å bar på, men ikke klarte å uttrykke. Derfor oppdaget folk seg selv når de leste han skrifter. Han var forløseren og fortolkeren, slik han så seg selv. Blant de ”selvsagte” tingene han hevdet, var at sosiale forhold alltid er preget av makt. I alle møter mellom mennesker ligger derfor muligheten til maktmisbruk og undertrykkelse. Herre/slave forhold gjør oss umenneskelige fordi det låser oss fast i gitte situasjoner, og fratår oss våre valgmuligheter og lammer våre skaperevne (Freire, 2003). Menneskets frihet til selvstendighet og autonomi er ingen gave, ikke noe man kan få alene, men en prosess sammen med andre. Han engasjerte pedagoger, som i relasjon og dialog med de fattige veiledet dem mot forståelse av sin situasjon og dermed frigjørelse og medvitende handling var viktige for å erobre denne bevissthet. Det vesentlige i hans metode er undervisning basert på møtet mellom lærer og elev som dialog. Når læreren klarer å organisere dialogen med elevene, oppnår han at uvitende, passive og undertrykte mennesker kan utvikle selvtillit og bli kritiske og aktive. Han mente at læreren kunne bidra til å gi hjelp til selvhjelp, være en tilrettelegger (fascilitator). Læreren skulle ikke selv fremstå som en profet som hadde sett lyset, eller en skriftlærd som kjente sannheten, for så å formidle dette videre til de som levde i mørket og villfarelsen (ibid.).

Det er i dette punktet jeg synes å se sammenhengene mellom Bourdieus karakterer i samsvar med Freires figurering. Dette handler ikke bare om lærer-elevrollen, dette handler om opplæringsinstitusjonens hierarkiske oppbygning, kulturen innad i systemet, lærernes syn på seg selv i møte med andre kollegaer og elever – (inkludert i møte med samfunnet). Hvilken

”hulle” forsøker å vedkommende å innfinne seg på, i forhold til hvilke kunnskapsmessig kapital som vedkommende oppfatter som ”høyt rangert” av samfunnet og dets krav og ønske om popularitet og omtale, selvfølelse og selvopphøyelse, en ytre påvirkning. (Aspeli & Molstad, 2010) Den skapte opphevelsen av ”selvet” virker som er kommet ut av enkeltindividets forståelse og oppfattelse av hva som er ansett som høyt rangert, høyere klassifisert og viktigheten av sin viten og kunnskap.

*”En gruppes nærvær eller fravær i den offisielle klassifiseringen avhenger av gruppens evne til å bli anerkjent, bli lagt merke til og godtatt, og følgelig ved å oppnå, vanligvis gjennom aktiv kamp, en plass i samfunnsordenen.” (Bourdieu, 2002, p. 232)*

I Bourdieus mening betyr det å sette navn på, det som Emilie Beneviste, (ibid) kaller de ”navnløse yrkene”. Slik jeg ser på dette opp i mot Freires undertrykkere og de undertrykte tenker jeg på kulturen der individene i systemet vier mye tid og energi til kampen om å opprettholde sine såkalte ”viktige” posisjoner i systemet og oppfattelsen av sin viktighet av eksistensen i dette systemet. Dette kan gå så langt at dette individet begynner å undertrykke andre individer mer eller mindre ubevisst for å bevise og opprettholde sin egen viktighet i systemet. Eksempler på dette er at man merker en dominans fra enkelte personer i et system, som i sin måte å være på, te seg på, og med sin retorisk måte å skaffe seg overgrep, viser at hans/hennes kunnskap er mer verdsatt og verdifull for menneskets eksistens og samfunnets ”must have”. Lest mellom linjene, (kroppsspråk og retorikk) så oppfatter den dominerte at den dominante mener: *”min kunnskap er viktigere enn din, og min bransje er mer nødvendig en din, uten mitt yrke ville ikke samfunnet bestå, men vi hadde klart oss godt uten ditt”*. Dette kan virke som en slags hersketeknikk som selvfølgelig ikke vises direkte verbalt, men ligger mindre synlig i individets ”habitus” hos vedkommende dominant. Når slike dominante ”vesen” dukker opp, være seg mennesker eller systemer, vil sannsynligheten være stor for at det oppleves som et hinder for kreativitet og egen utvikling. Med vesener mener jeg altså rammebetingelser som enkelte dominerende absolutt mener at må være tilstede for at man skal ha mulighet for å drive en slik form for virksomhet. Dominansen vises i urokkelighet om sin oppfattelse av sannheten, og viser liten interesse, og forståelse, av muligheten for endring slik at andre viktige deler av virksomheten får plass. Det oppfattes ofte bare som ekstra arbeid, eller en fraskrivelse av ansvar. *”det er ikke mitt bord”* eller *”det har ikke betalt for gjøre den jobben, så det får noen andre ta”* eller *”det får være måte på hvor mye nytt vi skal*

*ha muligheten til å drive med”.*

Slike overordnede ”tilleggs-følelser” kommer ofte i kjølevannet av å føle at man ikke ha nok kunnskap og kompetanse om det nye og at dette sannsynlig tar veldig lang tid å sette seg inn i. Denne følelsen svekker individets posisjonsfølelse og truslene fra ”nytenkerne” blir så store at de må kues. Den indre motivasjon svekkes på grunnlag av at tryggheten forsvinner. Den ytre motivasjonen svekkes fordi muligheten til å opprettholde populariteten trues av manglende kompetanse på det nye området.

I Yrkesfaglærerutdanningen er det fastlagt i kompetansebeskrivelsen blant annet at en lærer må vise egnethet og endringskompetanse. Denne endringskompetansen er sannsynligvis avhengig av trygghet og tilhørighet av sin virksomhetskultur og systemet rundt dette og som danner grunnlag for indre motivasjon hos lærerne. Dette teorigrunnlaget og tolkningen av dette blir brukt i drøftingen av fase 3 i kap. 8.3.1

## **5.2 Oppsummering av teoretisk fundament for arbeidet i Fase 3**

Når det gjelder behovet for kompetanse, kompetanseheving, skole og system så blir dette behandlet i fase 3 i denne mastergradsrapporten for eventuelt å belyse hvilke muligheter og begrensninger eventuelt systemer, rammer, kultur og organisasjon har for at elevmedvirkning skal kunne finne sted i klasserommet innenfor kategoriene Planlegging, gjennomføring og vurdering.

I denne sammenheng har jeg valgt å bruke Perre Bourdieu og Paulo Freire for å sette lys på hvordan dominerende kulturer og systemer kan påvirke muligheten til nytenkning, trygghet til å våge seg ut på ukjent territorium uten å bli ”uglesett” eller bli undertrykt av ”posisjonerte andre” som føler sin eksistens i systemet truet på grunn av ”inntrengere” på vei in i sitt kunnskapsområde er i ferd med å ta posisjoner på samme eller høyere nivå som seg selv. Ut fra disse mønstre rundt kultur, system og kompetanse utarbeidet jeg tre forskningsspørsmål som drøftingen rundt fase tre skal ta utgangspunkt i:

### **Forskningsspørsmål som kommer ut fra problemformuleringen, styringsdokumenter og fra teorier for arbeid i Fase 3**

For å få et bedre inntrykk av veien videre følte jeg at det var viktig å finne litt ut om hva som kunne begrense muligheten for at lærerne kunne ta med elevene i læringsprosessen, hva som allerede jobbes med og hvilke muligheter for kompetanseheving lærerne hadde.

- Hvilke rammebetingelser og kulturer i skolesystemet begrenser lærerens mulighet for elevmedvirkning?
- Hva gjør skolen for at rammebetingelsene skal bli best mulig for at læreren skal kunne gjennomføre medbestemmelse og medvirkning for elevene?
- Hva gjør skolen for at lærerne skal få den kompetansen som trengs for å kunne gjennomføre medbestemmelse og medvirkning for elevene?

Disse forskningsspørsmålene danner grunnlag for intervjuguide (vedlegg 12) og drøfting i kap. 8.3

## 6 Kapittel: Faser i prosjektet og gjennomføringen av disse

I dette kapitlet vil jeg vise hvordan jeg tenkte å gå frem for å kunne se sammenhengene mellom de forskjellige fokusbegrep i problemformuleringen: ”Hvilke *undervisningsmetoder* velger lærerne når de vil *fremme elevmedvirkning* i undervisningen og *hvordan oppfatter elevene sin medvirkning*”? Dette er fokusbegreper som skal hjelpe meg i datainnsamlingene og analysene for å kunne være sikker på at jeg får inn valid informasjon og analyserer opp i mot problemformuleringen.

### Kapitlets innhold og forløp:

**Kap. 6.1** presenterer aksjonstilnærmingen og tanken bak metodikken som blir brukt i dette prosjektet.

**Kap. 6.2** beskriver forskningsdesignet forsøkt avklart samtidig som utviklingen av analyseformen beskrives.

**Kap. 6.3** Metodene for innsamling av data blir presentert og drøftet (triangulering)

**Kap. 6.4** Drøfting om kvaliteten på datainnsamlingen ved hjelp av metoder som er beskrevet tidligere (validitet og reliabilitet)

**Kap. 6.5** Beskriver utvalget

**Kap. 6.6** Beskriver hvordan fase 1 blir gjennomført og viser eksempel på hvordan innsamlet materiale blir bearbeidet

**Kap. 6.7** Beskriver hvordan fase 2 blir gjennomført og viser eksempel på hvordan innsamlet materiale blir bearbeidet

**Kap. 6.8** Beskriver hvordan fase 3 blir gjennomført og viser eksempel på hvordan innsamlet materiale blir bearbeidet

Dette kapitlet viser både oppbygningen, metodevalg, utvalget, gjennomføringen og hvordan det innsamlede materiale blir brukt for å sile ut det jeg mener er essensielle begreper og utsagn som dekker fokusbegrepene og forskningsspørsmålene. Denne utstillingen/merkingen er forsøkt tydeliggjort ved eksemplifiseringer.

### 6.1 Aksjonstilnærming

I sin innledning i boka *Pedagogisk aksjonsforskning* (Hiim, 2010) skriver Hilde Hiim, at det i de siste årene har blitt satt et økende fokus på praksisbasert forskning når det gjelder lærerprofesjonen. Hun skriver at bakgrunnen for dette er erkjennelsen av et behov for å

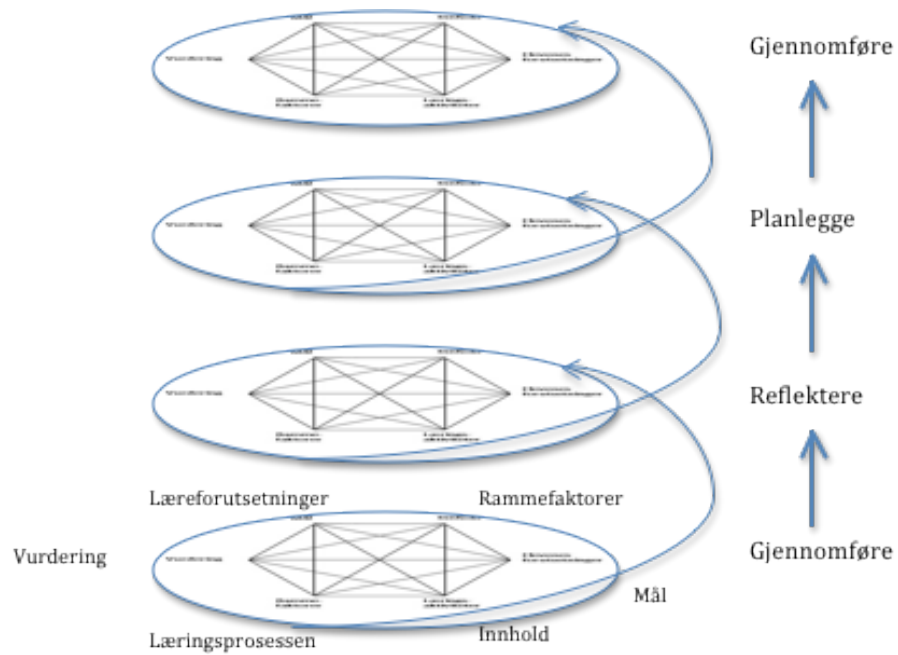


utvikle mer relevant kunnskap om utøvelsen av læreryrket og at mangel på relevant forskning kan ha sammenheng med uklare oppfatninger av hva praktisk, profesjonell lærerkunnskap epistemologisk sett består i. Hun stiller derfor to hovedspørsmål som boka belyser:

- Hvordan kan lærernes profesjonskunnskap videreutvikles og komme til uttrykk gjennom forskning der lærerne forsker i sin profesjonelle praksis?
- Hvordan kan metodologiske aspekter i denne typen forskning forstås i lys av pragmatisk og kritisk epistemologi?

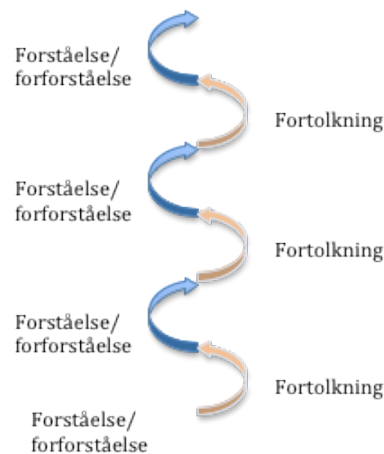
Ut fra dette aspektet ønsker jeg å koble deltakernes/lærernes praksis eller handling (pragma betyr "handling" - "sak" –"praksis") (Wikipedia, 21.04.2012) inn i et forskningssammenheng som kan gi lærerne et inntrykk av hvordan man kan forske på, utvikle og dokumentere egen praksisteori. Dette er tenkt slik at man tar for seg "sin undervisningssituasjon" og gransker og analyserer den slik den er på det nåværende tidspunkt. Denne situasjonen settes da i et lys av et behov eller ønske om å få til en endring av dette ut fra forståelse av overordnede lover, styringsdokumenter, egne erfaringer og verdier. I slik kritisk tenkning danner man seg et bilde av nåtiden og en visjon av framtiden. Ved å planlegge og iverksette handlinger ut fra teser om hva som bør endres for å nå sine visjoner kan man, etter min erfaring, ved hjelp av metaprosesser (dersom man er alene som lærer i undervisningen)(Johnsen, 1999, p. 25), eller at to lærere observerer hverandres undervisning for så å kritisk evaluere hvordan denne gikk, danne hermeneutiske (fortolkningskunst- Figur 6-2) sirkulære prosesser der man gjennomfører, reflekter, planlegger for så å gjennomføre nye handlinger/prosesser/aksjoner.

Dette er forsøkt vist Figur 6-1 Den didaktiske relasjonsmodellen som en modell for pedagogisk aksjonsforskning (Hiim, 2010) på neste side



**Figur 6-1 Den didaktiske relasjonsmodellen som en modell for pedagogisk aksjonsforskning (Hiim, 2010)**

Om man er alene i sin forskning eller om man er flere, vil disse spiralliknende prosessene være et redskap for både å bli bevisst sin egen tilværelse i lærerprofesjonen samt å kunne utvikle egne didaktiske og pedagogiske grep for utvikling. Dette medfører at man kritisk hermeneutisk (Forskning.no, 21.04.2012) danner en beskrivelse av sin fortolkning av noe, for så å danne en forforståelse som i sin tur danner forståelsen. Figur 6-2



**Figur 6-2 hermeneutisk spiral**

I den forforståelsesfasen innhenter man nye fakta og dypere, eller støttende teorier som enten bekrefter eller avkrefter tesene i tolkningen. Et eksempel på dette er at jeg i starten av å bli kjent med Sokrates hadde en fortolkning av at han ble kun 31 år gammel. I min forhastede

måte å regne baklengs fra 470 før Kristus og til 399 f. Kr, klarte min hjerne å tenke at fra 470 og til nærmeste hundre var det 30 år. Pluss et år for det var 399 og ikke et helt hundre tall. I mitt møte med de som kjente til historien bedre, forstod jeg på deres ansiktsuttrykk og retoriske fakter at det var noe som ikke stemte. Min teori begynte å slå sprekker og jeg måtte få klarhet i dette. Så jeg søkte hjelp i ny tekning og med tidligere matte kunnskaper og satte opp tidslinjen med negativt fortegn foran årstallene. Da ble det 70 år mellom - 470 fram til år - 400. Så i år – 399 tok han giftbegeret og døde, 70 år gammel (Wikipedia, 20.04.2012). Det er i denne fasen når forståelsen inntreffer at man har dannet kritisk epistemologi, en begrunnet viten, reflektert kunnskap. En slags erkjennelse av hva man har fått rede på eller en innrømmelse av endring av hva man tidligere hadde forstått. Vi kan si at epistemologi er et produkt av tenking. Kant påstod at det var umulig å oppnå erkjennelse dersom objektet var helt skilt fra subjektet. (Leksikon, 21.04.2012) Slik jeg forstår dette i denne sammenheng, ville det være umulig for de som ikke kjente historien til Sokrates, og kritisere og stille spørsmål med mine påstander om hans alder. Men derimot de som kjente historien stilte seg undrende til dette.

Loggføring og refleksjonsnotater, planer og beskrivelser vil nå bli de nødvendige verktøyene for dokumentasjon av menneskets epistemologi. Hele dette mastergradsarbeidet er bygget opp rundt en slik tanke der fase 1 er ”planlegge”, fase 2 er ”gjennomføre” og fase 3 er ”refleksjon”. Fase 2 består av fem slike pedagogiske aksjonsforskningsfaser (Figur 6-1) og hermeneutiske spiraler. Min tolkning av dette blir beskrevet nærmere i neste underkapittel som omhandler selve forskningsdesignet.

## **6.2 Forskningsdesign og valg av analyseform**

Selve masterprosjektet her er i utgangspunktet tenkt i tre faser, og som er en tilnærming av den pedagogiske aksjonsforskningens tre deler: pedagogisk planlegging, pedagogisk gjennomføring og pedagogisk refleksjon Figur 6-1.

### **6.2.1 Fase 1 (forundersøkelsen)**

Fase 1 er ment for å tilnærme meg deltakernes (lærernes) forståelse og oppfatning av dette med elevmedvirkning og hvordan de mener at de praktiserer dette i sin egen klasse. Samtidig kan jeg danne meg et bilde og bli kjent med læreren, skolen og elevene i denne fasen.

### **Dannelsen av hovedkategoriene og valg av analysemetode.**

I min forforståelse av elevmedvirkning i undervisningen sett i forhold til elevundersøkelsen

og dens oppbygning innen temaet ”medbestemmelse” og i lys av styringsdokumentene var det naturlig for min del å sette fokus på elevenes medvirkning innen planlegging av egen læring, gjennomføring av egen læring og vurdering av egen læring. Disse tre hovedområdene i styringsdokumentene kaller jeg herved hovedkategorier og blir hovedfokus i fase 1. Jeg ønsker å finne litt ut av hva de legger i begrepet medvirkning og hvordan de forholder seg til tre hovedområdene Planlegging, gjennomføring og vurdering (hovedkategorier) i dette prosjektet.

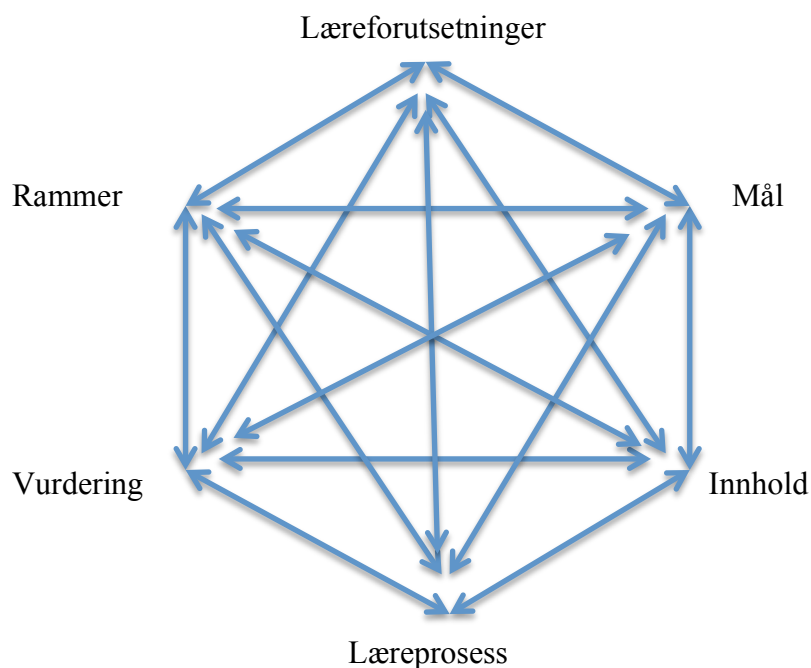
Analyser som inneholder koding og kategorisering kan like gjerne kalles deskriptiv analyse. Det vil si at datamaterialet blir redusert, slik at det blir mer oversiktlig og forståelig. I og med disse tre kategoriene trer fram ut fra styringsdokumenter, lover og regler så er ikke disse kategoriene kommet ut fra selve forskningsprosessen, men er ”grounded” fra mine tidligere metakognitive og aksjonsbasert egenforskning på temaene. De kan kalles allikevel åpne kodinger fordi de har tredd fram i løpet av perioden som lærer, der teori og styringsdokumenter er lagt som grunnlag for undervisningsmetoden i samråd med elevene. Denne kodingsformen kalles for begrepsstyrt koding og skiller seg fra datastyrt koding på den måten at den åpne kodingen har skjedd på et tidligere tidspunkt og har ikke kommet ut av dataene som er samlet inn. Jeg ser på dette som å sortere forskjellig innhold i en matforretning. Eksempel: bananer, appelsiner, epler, kiwi tilhører en kategori som felles kan betegnes som frukt. Hovedkategorien er da frukt, og er da åpen for all slags frukt. Så kan dette deles opp i aksiale kodinger, der det aksiale blir en gren ut mot en mer spesifikk frukt, for eksempel tropisk frukt. Aksen kan videre trekkes utover og avgrenses til å bare omfatte sitrusfrukt, som igjen kan deles opp i appelsiner, mandariner, sitron, klementin og grapefrukt. Dette kalles da sub-kategorier. Den selektive kodingen kommer da i form av å bruke disse innsnevringene til, for eksempel, å forske på å lage fruktkake. Dette kalles da kjerne-kategorier og handler om velge ut og forstå bruksområdene til disse spesifikke fruktene for generalisere de og beskrive egnethet for eksempel i fruktkake. Man kan da komme fram til at sitron ikke egner seg i kombinasjon med sjokoladefyll, mens mandarin og appelsin utmerket kan brukes. Man kan si at sitron egner seg til sitronkake og at eple egner seg til eplekake. Det å avgrense og innskjerpe problemformuleringen og eventuelle forskningsspørsmål er da en avgjørende faktor for å kunne gi noen konkrete beskrivelser, funn og analyser rundt dette. I kapittel 7.1 forsøker jeg å beskrive dette med analysen enda nærmere hvordan dette ønskes brukt for å belyse problemformuleringen.

## **Forskningsmedarbeiderne/lærernes forståelse av dette med elevmedvirkning**

Jeg ønsket å se litt på hva lærerne mente om elevundersøkelsen og hvordan de tenker rundt dette med medvirkning i hovedkategoriene. Fase 1 består da av et spørreskjema for deltakerne/lærerne og et oppfølgingsintervju. Fase 1 ble gjennomført i mai og juni for å ha mulighet til å starte fase 2 i august når skolene starter igjen. Spørreskjemaet var et ønske fra informantenes side mens oppfølgingsintervjuet var et behov for min del for å kunne bekrefte det som kom fram under analysen av spørreskjemaet og for å sette noen videre føringer og planlegge fase 2 som skal iverksettes etter sommerferien. Denne fasen kan ses på som situasjons- aksjonsfasen i aksjonsforskning. Pedagogisk aksjonsforskning handler om at lærere forsker på egen praksis ut i fra et egendefinert behov eller en definert problemformulering. Det handler om å gjennomføre, reflektere, planlegge ny handling, gjennomføre, reflektere, og så videre skape spiraler som utvikler kompetanse rundt undervisningen (Figur 6-1). Fase 1 i mastergradsrapporten er planleggingen i aksjonsspiralen, fase 2 er gjennomføringen og selve aksjonen og fase 3 er refleksjonene og muligheten til å forankre arbeidet på systemnivå slik at man kan planlegge en ny runde i spiralen og se veien videre.

Ut fra hovedkategoriene kom sub-kategoriene fram som en slags aksial koding (Postholm, 2010, p. 89) som kan ses på som aktivitetsområder som eleven skal delta i, mens de selektive kodingene inneholder forutsetninger og aktiviteter (kjerne kategorier) som eleven deltar i for at medvirkning i sin egen læring faktisk skjer. Forutsetninger kaller jeg kjerne kategori av 1. rang og er helt nødvendigheter som må ligge til grunn for at medvirkning i det hele og store skal kunne skje. Kjerne kategorier av 2. rang er dermed aktivitetene som elevene er med på i en undervisning. Disse kjerne kategoriene danner et bilde av hva denne forskningen egentlig går ut på. Altså det å generalisere hvilke elevaktiviteter som genererer følelsen av medvirkning og medbestemmelse og hvilke verktøy lærere kan ta i bruk for å forsøke å generere denne følelsen hos elevene

Ut fra spørreskjemaet og oppfølgingsintervjuene og hva som generelt kom ut av fase 1, ble det satt opp en aksjonsplan, til lærerne, for høsten, som inneholdt en beskrivelse av hvordan fase 2 var tenkt gjennomført. Denne planen ble planlagt ved hjelp av den didaktiske relasjonsmodellen Figur 6-3 og inneholdt også kategorihjulet Figur 6-4, slik at lærerne skulle kunne bli kjent med dette og bruke dette som retningslinjer for å planlegge selve undervisningen (aksjonen).



**Figur 6-3 Didaktiske helhetsmodellen (Hiim & Hippe, 1989)**

### 6.2.2 Fase 2 (forsøkene og elevintervjuene)

Fase 2 er selve aksjonsfasen der hovedinformasjonen blir innhentet fra deltakerne (lærerne) og informantene (elevene) ut fra den pedagogiske aksjonen læreren har planlagt og gjennomført ut i fra kategorihjulet. Fase 2 inndeles i en prøveperiode og i en hovedperiode. Prøveperioden gjennomføres over en kortere tid (et par uker), og skal brukes til å utprøve aksjonene for å gi meg muligheten til å skjerpe og spisse inn og tilpasse eventuelle forutsetninger og aktiviteter (kjerne kategorier) slik at problemformuleringen forholdt seg sentral i arbeidet.. Observasjonene og observasjonsmalene ble utprøvd og eventuelle endringer gjennomført. I og med at en skole ønsker å bruke dette prosjektet til å utvikle egen kompetanse, legges det opp som små ”pedagogiske aksjonsspiraler” utover høsten som da utgjør hovedperioden. Det vil si at jeg og lærerne ser situasjonen slik den er nå, planlegger en aksjon og gjennomfører den for så å analysere å planlegge en ny aksjon for eventuell endring. Dette at det blir gjentatt og analysert i flere omganger og over tid vil også gi meg en større datamengde og en bedret mulighet til å kontrollere validiteten mot problemformuleringen. Dette vil kunne ses på som en tidsserie, det vil si en gjentakelse av tverrsnitt og utdrag av en aksjon. Analysen av forskningen vil foregå fortløpende og aktivitetene og forutsetninger for, eleven for å gjennomføre disse, blir sett på som selektive kodinger og genererer kjerne kategorier som vil beskrive selve kjernen i denne forskningen. Intervjuene med elevene skjedde umiddelbart etter hver aksjon og elevene ble plukket ut slik

at det var forskjellige elever som fikk beskrevet sine opplevelser av undervisningen. På denne måten mente jeg det var mulig å se om aktivitetene som skjedde i aksjonene ga elevene opplevelse av medvirkning i egen læringsprosess.

### **6.2.3 Fase 3. (refleksjoner og ytre rammer)**

Fase 3 var i utgangspunktet ment som en periode lærernes refleksjoner og erfaringer skulle komme frem og bidra til konklusjonsmateriale. Samtidig så skulle det være en fase der rektor og avdelingsledere skulle intervjues for å se om det kunne finnes støtte idet vi hadde sett i fase 2.

Denne fasen ga noen andre erfaringer enn det som var forutsett, og fase 3 ble større en forventet i og med jeg måtte sette mer lys og fokus på systemet og skolen som en enhet. Det vil si at jeg måtte se nærmere på skolen og dens struktur og kultur. Prøve å se mønstre som støtter eller svekker medvirkningsmuligheten i undervisningen for lærere og elever. Jeg måtte prøve å se hva skolene la opp til for at dette med medvirkning skal kunne gjennomføres og hvordan de eventuelt fulgte opp dette arbeidet ute i avdelingene. Det er også interessant å se på hvilke metoder de bruker innad i systemet og hvilke begrensninger eller muligheter dette gir, samtidig ønsket jeg å se om skolen bruker forslagene som Utdanningsdirektoratet har lagt ut på sine internet-sider (Utdanningsdirektoratet, 08.02.2012). Lærere på sin side får i denne fasen uttale seg formelt eller uformelt om hvordan de oppfattet fase 2 og hvilke tiltak de kunne tenke seg ble gjort for å videreutvikle arbeidet rundt elevmedvirkning på sin skole.

### **6.3 Drøfting av forskningsmetoden som benyttes i forsøkene**

*”Hvilke undervisningsmetoder velger lærerne når de vil fremme elevmedvirkning i undervisningen og hvordan oppfatter elevene sin medvirkning”?*

Denne problemformuleringen har tre fokusbegreper som også beskrevet innledningsvis i dette kapitlet . Det ene er undervisningsmetode som læreren velger. Det andre er medvirkning og det tredje er hvordan eleven oppfatter dette. For å se hva slags metode læreren velger, kunne jeg sikkert ha intervjuet lærerne og hørt hva de mente ga medvirkning, men jeg mente at det ville sannsynligvis bli en del synsing og meninger om metoder for medvirkning. Intervjuer alene vil ikke gi meg det riktige bilde av den virkelige aktiviteten i klasserommet. I følge masterrapporten til Bøgwald (Bøgwald, 2008), der lærere var blitt intervjuet rundt sitt arbeid

med elevmedvirkning på skolen, kom det frem at, for å virkelig se hva som skjedde i klasserommet måtte vedkommende ha observert lærerne og elevene i deres undervisningskontekst i tillegg til intervjuet. Dette støtter opp under min tanke om at det her er viktig å observere, så kan jeg intervjuer både elever og lærere etter at aksjonen er gjennomført, slik at lærerne kan planlegge neste steg dersom de ikke fikk det til eller at de vil prøve en annen hovedkategori (planlegging, gjennomføring, vurdering). Denne trianguleringen (bruk av flere innsamlingsmetoder) vil styrke kvaliteten på innsamlet materiale. Anne Ryen beskriver dette med triangulering som forskjellen på å navigere og finne posisjoner ut fra et holdepunkt kontra å navigere og finne posisjon ut fra to holdepunkt (Ryen, 2002, p. 194). For å drøfte ut validiteten på innsamlede matreale, starter jeg med å se på fokusbegrepene før jeg drøfter ut metodene for innsamling av matreale.

Fokusbegrep i problemformuleringen:

Undervisningsmetode  
(Fremmer) elevmedvirkning  
Elevenes oppfattelse av medvirkningen

Det må altså velges innsamlingsmetoder som:

- gir nok informasjon om undervisningsmetoden som virkelig foregår
- å se om eleven virkelig deltar og på hvilken måte
- å se hva eleven har oppfattet og opplevd dette

I tillegg må jeg ha en mulighet til å påvirke temaet for medvirkningen, og vil bruke hovedkategoriene som ble dannet i kap. 2.2.13 ”planlegging”, ”gjennomføring” og ”vurdering” der lærerne skal kunne velge mellom disse tre kategoriene i sin undervisning der elevaktiviteter for at elevmedvirkning og medbestemmelse skal tre frem. Disse kategoriene blir brukt og beskrevet tidligere i dette kapittelet i avsnitt 6.2.1

### **6.3.1 Observasjoner**

For å kunne se hva som foregår i klasserommet og få innblikk i hvordan lærerne utfører undervisningssekvenser med vekt på elevmedvirkning i planlegging, gjennomføring og vurderingsprosesser er det å observere, en metode som jeg ønsker å bruke. Observasjonen gir meg en trianguleringsform og en slags retningsgiver og kvalitetssikring i forhold til intervjuet,



med elevene, som skulle skje i etterkant av undervisningen. Tanken var også å ha et intervju før læreren satte i gang undervisningen for så å observere undervisningen og intervju elever og lærere igjen i etterkant av undervisningen. Observasjonen måtte da utføres på en slik måte at alle parter var klar over hvorfor jeg var det og hva jeg la i dette med observasjon, samtidig som jeg ikke skulle påvirke undervisningen slik at forskningsmedarbeiderne og informantene opptrådte vesentlig annerledes enn de ville ha gjort uten at jeg var til stede altså en fullstendig observatør (Postholm, 2010). Dette ga meg mulighet til å observere, notere og reflektere uten å forstyrre hverken elever eller lærere som gjennomførte prosessen. For å gjøre min forforståelse av dette med medvirkning minst mulig innvirkende på observasjonene, var det viktig å se interaksjonen som oppstår mellom deduksjon og induksjon under observasjonsfasen, altså de spesielle trekkene som kan generaliseres i etterkant. Dette vil da åpne opp for mulige fokus og temaer som jeg som forsker ikke har sett tidligere. (Postholm, 2010). Det å ha et observasjonsskjema som beskrev aktivitetene til elevene og læreren, ga meg mulighetene til å se og tolke indikasjoner på medvirkningene når jeg gikk gjennom observasjonene i etterkant.

Observasjonsskjema inneholdt derfor fire kolonner som var forbeholdt hva lærer sa og gjorde, hva elever sa og gjorde, en kolonne som kunne beskrive type aktivitet og en kolonne der jeg kunne skrive diverse kommentarer. (vedlegg 8 og 9)

### **6.3.2 Forskningsintervjuet**

Intervjuer spiller en helt avgjørende rolle i den kvalitative forskningen (Kvale & Brinkmann, 2010). De beskriver dialogen til Sokrates som et verktøy og metode for å tilegne seg filosofisk kunnskap. Dette er utgangspunktet for det vi i dag kaller for intervjuer. *Inter* og *view* betyr dermed en form for utveksling av synspunkter og er et ord som ble tatt i bruk på 1700 tallet. Det kvalitative intervjuet tar utgangspunkt i spørsmål fra intervjuer som informanten svarer på. Disse svarene er genuine og inneholder spesifikke koder som beskriver informantens erfaringer, verdier, opplevelser, kunnskap, følelser m.m. Disse spesifikke kodene kan i ettertid analyseres for å se om de sammenfaller med andre besvarelser eller tidligere teorier for å se om det er noe sammenheng eller motsetninger mellom dette spesielle tilfellet og det mer generelle som er en tidligere bevist sannhet. (selektiv koding)

I selve arbeidet med dette stoffet vil det komme frem hendelser, handlinger, rammer og forhold som kan tolkes og settes i forhold til tidligere arbeid og filosofi og som danner refleksjoner og abstraksjoner til ny kunnskapsvervelse og beskrivelser av årsaker til at

besvarelsene i elevundersøkelsen blir som den blir.

### **Intervjuet med elever og lærere.**

Intervjuet er en metode som gir meg innsikt i mange forhold som ikke er så synlige ved observasjon. Det som vi ikke kan se direkte er menneskets tanker og opplevelser, følelser, bevissthet og ikke minst menneskets livsverden (Postholm, 2010) Kanskje kroppsspråk, reaksjoner og uttrykk kan gi oss noen hint om menneskets indre, men det blir bare tolkninger. Det å innhente menneskets livsvisdom ved å spørre eller lytte gir mulighet for å kunne tilpasse seg eller bedre forstå andres behov, tanker og handlinger. For å få innsikt og forståelse av hvordan elevene opplever undervisningen som er tenkt observert i fase 2, må de intervjues og få de til å fortelle om undervisningen. Det å bevege seg i et kontinuum mellom planlagte intervjuer og uplanlagte intervjuer vil for min del, som forsker, gi meg forskjellige fordeler. Et uplanlagt intervju kan bekrefte eller avkrefte mine antakelser om temaet eller støtte oppunder besvarelsen av et planlagt intervju. Det mest geniale med uplanlagte intervjuer er at for hver gang man diskuterer eller argumenterer rundt et tema så gir informanten deg sin unike vinkling av temaet. Dette gir meg større bredde og nytt syn og nye grunnlag for en ny tolkning av temaet. Organisert refleksjon og analyse av disse uplanlagte intervjuene gir basis for nye drøftinger og konklusjoner. Dette skjer ofte uten å skrive ned en eneste bokstav eller transkribering. De planlagte intervjuene har i dette prosjektet tre funksjoner. Det ene er at deltakerne (lærerne) skal ha følelsen av å bestemme selv hva de har tenkt å gjøre i undervisningsseansen og ved hjelp av intervjuet skal kunne beskrive dette for meg. For meg så er dette et planlagt intervju som er helt åpent uten intervjuguide. Den andre funksjonen som intervjuet gir meg er hvordan elevene opplever denne undervisningsseansen. Står dette i stil med hva læreren har tenkt? Den tredje funksjon som intervjuene gir meg er å få bekreftelse fra lærerne om seansen gikk slik som læreren hadde tenkt. For å få noe ut av dette må elevintervjuet være av en strukturert art, der spørsmålene blir generert ut fra observasjonene i undervisningssekvensen og med tyngde i elevmedvirkning i vurdering, gjennomføring og vurdering, der aktiviteter og metoder for å aktivisering er indikatorer i prosessen eller en slags responskategorier eller kjerne kategorier (Postholm, 2010, p. 90). Denne strukturen må da følges fra elevintervjuet og over til lærerintervjuet i etterkant. Når observasjonene har kommet så langt at den genererer elevspørsmål som kan brukes fra gang til gang og kan brukes mellom elever og lærere og skolene imellom. Intervjuene blir transkribert etter hvert som jeg fikk tid til dette arbeidet. Disse blir ikke vedlagt som vedlegg,

men brukt i drøftings og analysekapitlet i forenklet format som utdrag innenfor metodekategorier. Transkriberingene blir så analysert ut fra om elevene ga noen indikasjoner på at de fikk være med på å delta i Planlegging, gjennomføring, og vurdering.

#### 6.4 Kvaliteten av datainnsamlingen

Observasjonen kombinert med intervjuenes form og omfang skal etter, slik jeg ser det, være en måte å sikre validiteten på dataene som blir samlet inn. Det vil si at hovedtemaene undervisningsmetode, elevmedvirkning og skal i utgangspunktet kunne tre frem og bli synlig under observasjonene under en aksjon. Det jeg ønsket å se etter var hva slags **aktiviteter** elevene jobbet med og hvilke **forutsetninger** lærere og elever hadde for å få gjennomført disse aktivitetene. Det ble utarbeidet en observasjonsskjema (Vedlegg 9) som ble prøvd i prøveperioden. Denne malen ble forsøkt endret til det bedre etter prøveperioden, fordi jeg tenkte at den inneholdt for mye detaljer om aktivitetstypene, men etter å ha prøvd en forenklet versjon (vedlegg 8) gikk jeg tilbake til første utgaven av observasjonsmalen og bygde opp kjerne kategorier i analysen min rundt dette. (Vedlegg 13) Lærernes intervju før undervisningen startet, var uformelle samtaler og ment for å danne utgangspunkt for observasjonens fokus. Observasjonen danner da grunnlag for oppfølgings-spørsmålene som blir stilt til elevene etter undervisningen. Alle disse intervjuene, både for lærere og elever, begynner med åpne spørsmål som: *Hvordan opplevde du undervisningen i dag?*, eller: *fortell meg hva du gjorde i dag*. Svarene som elevene gir, dannet så fundament og fokus områder/kjerne kategorier for innholdet i lærernes intervju etter undervisningen. Dette kan gi oss en pekepinn på elevens oppfatning av medvirkningen som er en av hovedtemaene i problemformuleringen. Overordnede faktorer som medvirkning i hovedkategoriene ”planlegging”, ”gjennomføring” og ”vurdering” og tilhørende sub-kategorier, med tanke på ”elevundersøkelsen”, skal i dette tilfellet gjennomsyre enhetene og verktøyene som blir brukt til datainnsamlingene i dette mastergradsarbeidet. Ved å gjennomføre flere like undervisningsseanser (aksjoner) med forskjellige temaer (sub-kategorier) vil det også være etterprøvbart eller reliabelt. Gjentakelsen vil også styrke validiteten da man har mulighet for å skjerpe fokus etter hvert som man får inn data fra prosessene og antall informanter øker og man kan få en større mengde synspunkter på gjentakende aksjoner. Dette bidrar til at generaliseringen i drøftingen får et større perspektiv.

Reliabiliteten vil også styrkes i og med at man kan se om elevenes besvarelser er relativt ensartede i forhold til gjentatte aksjoner som er av lik struktur.

Det å ha en prøveperiode vil bidra til å få en ”renere start” på hovedperioden. Dette med å

høste noen erfaringer og ha muligheten til å endre på skjemaer, metoder og intervjuguider og ikke minst at observatøren blir en naturlig del av undervisningen uten å bli blind for hva som skjer (Postholm, 2010), er viktige trekk for å skape trygghet for alle parter. Ut fra mitt ståsted vil jeg betegne hele dette mastergradsprosjektet som en form for aksjonsforskning (Hiim, 2010) og vil trekke inn dette som en demokratisk undervisningsmetode ovenfor deltakerne i dette mastergradsarbeidet. Aksjonsspiralene (Figur 6-1) utvikles og utprøves, og metodene skjerpes mot et bestemt fokus sammen med lærerne, i dette tilfellet elevmedvirkning og medbestemmelse i undervisningen som gir bedre resultater på elevundersøkelsen innen temaet medbestemmelse. Eksempler på bruk av hva som blir observert og hvordan intervjusvarene blir bruk blir nærmere presentert i kapittel 6.6

### **6.5 Utvalget: Hvem skal være med på undersøkelsen og hvordan?**

Dette med å se nærmere på undervisningsmetoder som fremmer medvirkning vil kreve at man får tak forskningsmedarbeidere/lærere og informanter som er interessert i å gjøre et slikt arbeid. Det å se nytten av dette er egentlig beste motivasjonsfaktor en slags indre motivasjon i følge Deci og Ryan (1985)(Postholm, 2010) De som egentlig sitter på svaret om undervisningsmetodene virker inkluderende er jo elevene. (Postholm, 2010). Det er de som kan svare på om de føler at de medvirker eller ikke. Den største utfordringen er å ha en forståelse hva medvirkning egentlig er. Til det skal historikken og teorien om demokrati og medvirkning som er beskrevet i kapittel 2 brukes for å definere felles forståelse for medvirkning før undersøkelsen starter. Dette er viktig for at resultatene skal ha et felles utgangspunkt for analyse og drøfting. For å komme inn på elevene må vi finne lærere og skoler som ønsker å være med på dette. Det var litt vanskelig i starten å finne motivasjon og riktig måte å gjennomføre samtalen med eventuelle informanter. Det ble brukt lang tid på refleksjon og «myke» samtaler som bare inneholdt et snev av temaet for å lodde stemningen litt. Etterhvert ble man så modig at man turte å utfordre sine utvalgte. Jeg la vekt på at det skulle være lett å få gjennomført undersøkelsen uten å kaste bort verdifull tid på bilkjøring og selve prosessen ved å bli kjent. De to skolene som jeg bruker som forskningsfelt kaller jeg for ”Gul skole” og ”blå skole” i denne mastergradsavhandlingen. Jeg ønsket ikke å bruke mitt eget programområde på min egen skole fordi jeg kjenner metodene som blir benyttet her og det vil ikke kunne gi meg noen nye metoder uten å måtte «klekke» de ut selv først. Jeg tenkte at det var mer interessant å se hva andre programområder hadde av erfaringer og rutiner rundt dette temaet. Det var viktig for meg å velge det programområdet der jeg er mest mulig kjent

kollegaene samtidig som jeg ikke vet nok om deres metoder. Det å få tak i deltakere (lærere) skulle vise seg å gå lettere en jeg hadde tenkt meg. Min første informant i «utvalget» møtte jeg «face to face» og vedkommende viste umiddelbar stor interesse for undersøkelsen og min problemformulering. Selvtilliten vokste raskt inne i mitt hode og jeg ble brått «høy og mørk». Den neste i mitt utvalg snakket jeg med pr. telefon og jobbet ”gul skole”. Vedkommende hadde selv avlagt en «hovedoppgave» for et par år siden og viste stor interesse rundt undersøkelsen umiddelbart. På denne skolen ønsket jeg å se på både vg1 og vg2 (første og andre trinn på videregående skole) så jeg fortsatte min runde blant de utvalgte.

Så langt hadde jeg to skoler og tre klasser/lærere som ønsker å være med på denne undersøkelse som informanter. Grunnen til at jeg ønsker å bruke to skoler er at vi her kan se om det er noen sammenheng/forskjeller/likheter mellom forskjellige skolers verdigrunnlag og andre individuelle trekk, og skolenes syn på nødvendig kompetanse med tanke på medvirkning og demokrati, hvilke metoder de bruker for å iverksette dette, samt hvordan de vurderer resultatet av det som er iverksatt. Hvilken medbestemmelse føler de ansatte at de har i en slik prosess. (fase 3)

Det som kanskje kunne vært interessant er å se er likheter og forskjeller mellom Studiespesialiserende- og Yrkesfaglige programområder. Mitt utvalg består nå av kun representanter fra yrkesfaglige programområder. Det blir derfor viktig å finne en siste informant i mitt utvalg som skal delta.

Aristoteles 'epistemologi hevdet at sann kunnskap kan oppnås gjennom undersøkelse av årsak og virkning, kombinert med anvendelse av fornuft og logikk, eller som Kant sa det ” *ha mot til å vite, ha mot til å bruke din intelligens*” (Fredlund, 1999). Altså fornuft, logikk og intelligens skapes, slik jeg ser det, i kritisk hermeneutisk tilnærminger og kritisk epistemologi. Dette er retningslinjer som jeg synes er interessante og som jeg skal forsøke å forholde meg til under hele prosjektarbeidet. Jeg er interessert i å tilnærme meg å se på hvilke årsaker som ligger til grunn for at elevene svarer slik de gjør på elevundersøkelsen og jeg ønsker se hvilken virkning undervisningsmetodene som lærerne bruker har ovenfor elevene og deres medvirknings og medbestemmelses muligheter. Mine analyser og tolkninger vil være basert på logikk og fornuft ut fra erfaringer fra livet og de små uformelle intervjuene der forskjellige mennesker har gitt meg sine versjoner av de forskjellige filosofiske spørsmål jeg har stilt og de undringene jeg har hatt sammen med dem. Det jeg prøver å si er at hele prosessen i dette arbeidet med denne mastergradsavhandlingen består av små, gjentakende hermeneutiske

prosesser basert på opplevelser og samtaler sammen med lærere og elever. Det som jeg ser på som er spesielt i disse prosessene og som gjør at dette tilnæringsmessig blir en form aksjonsforskning er at det i disse hermeneutiske prosessene blir planlagt nye prosesser sammen med lærerne på grunnlag av observasjonene og elevenes besvarelser. Dette skaper dermed de aksjonsforskningsspiralene som omtales i boka ”Pedagogisk Aksjonsforskning” (Hiim, 2010) som handler om å forske på egen læreprofesjon.

Resultater av utvalget til slutt ble kun to programområder og ikke tre fordi studiespesialiserende programområde hadde ingen mulighet for å være med i prosjektet på dette tidspunktet. Det ble også tatt en avgrensning i forhold til dette med vg1 og vg2 slik at jeg avgrenset det hele ned til bare å gjelde vg1 på to skoler. Dette betyr at utvalget totalt, med elever, lærere, rektorer og avdelingsledere bestod av 31 informanter, derav 24 elever som hadde levert svarslipp om at de kunne få bli intervjuet etter aksjonene.

## **6.6 Gjennomføringen av prosjektets tre faser.**

Fase 1 er ment som en beskrivelse og introduksjon for mine forskningsmedarbeidere. Det ble utarbeidet et spørreskjema (Vedlegg 1) som de skulle besvare og sende tilbake. Dette spørreskjemaet inneholdt Problemformuleringen og spørsmål rundt dette med ”medvirkning” i de forskjellige undervisningsområdene ”Planlegging”, ”gjennomføringen” og ”vurdering” samt spørsmål rundt dette med elevundersøkelsen. Resultatene fra elevundersøkelsen var det som trigget denne undersøkelsen og dermed var en del av designet av forskningsintervjuet.

### **6.6.1 Slik ble Fase 1 gjennomført**

Underveis i arbeidet med å skaffe forskningsdeltakere som kunne tenke seg å jobbe med denne type problemstilling, kom tanken om hvordan å definere « medvirkning» til en felles forståelse mellom meg som forsker og forskningsdeltakerne som en utøvende part. Jeg tenkte at vi måtte gjøre dette på en deltakervennlig måte, slik at man ikke belaster de frivillige deltagerne unødvendig og at dette ble mest mulig effektivt for alle parter.

Etter å ha hatt en muntlig samtale med forskningsdeltagerne på de forskjellige skolene forstod jeg at tidsforbruket var mer vesentlig for noen enn andre. Forskningsdeltakerne som skulle være med måtte føle at de hadde tid til dette og at de ønsker å være med fordi at de så noen fordeler.

Jeg skjønnte på utvalget underveis, under de uformelle samtalene, at et spørreskjema var en ønskelig metode for å kunne definere «medvirkning» til felles forståelse. Jeg utviklet derfor et

spørreskjema med det i tankene at jeg ønsket å lokke frem hver enkelt deltakers oppfatning av ordet ”medvirkning” (Vedlegg 1) og hvilken nytteverdi hver enkelt av deltakerne så i et slikt arbeid.

Skjemaet ble testet på to uavhengige deltagere på en av skolene og ble endret ut fra hvordan de to oppfattet dette skjemaet. Denne testen viste seg være veldig nyttig i og med at disse deltagerne ga et speilbilde av hvor bra eller dårlig spørreskjemaet var og jeg kunne se hvilken retning besvarelsene tok. Besvarelsen av denne spørreundersøkelsene kunne leveres enten digitalt på e-post eller i papirform i posthylla mi, der lærerne selv bestemte hva som passet best for dem.

### **Hvordan ble besvarelsen fra spørreskjemaet brukt til videre arbeid mot oppfølgingssamtalen og selve aksjonsprosessen (fase 2)**

Ut fra besvarelsene på spørreskjemaet tok jeg å markerte gjentakende begrep hos hver enkelt av deltakerne. Som nevnt tidligere i dette kapitlet satte jeg forskjellig farge på de to skolene og besvarelsene som kom fra de forskjellige skolene ble markert med blått og gult.

Et eksempel på dette er lagt ved som vedlegg 5.1

Disse fargekodene ga meg mulighet til å se likheter eller forskjeller mellom deltakernes meninger og oppfatninger. Samtidig kunne jeg se likheter og forskjeller mellom skolene. Spørreskjemaet ga meg resultater i form av fortetninger av begrep og totale forskjeller mellom deltakeren. Jeg brukte dette for å se lærernes forutsetninger og det ga meg innblikk i deres likheter og forskjeller rundt temaet. Disse markeringene brukte jeg for å danne spørsmål i intervjuguiden (Vedlegg 2) som skulle brukes i oppfølgingssamtalen. Oppfølgingssamtalen ga meg muligheten til å få avkrefte eller bekrefte min tolkning av spørreundersøkelsen, den ble brukt som en bekreftelse på samarbeidet og som en kvalitetssikring for at prosjektet kunne gjennomføres. Den ble også en retningsgiver for hvordan deltakerne kunne tenke seg å gjennomføre aksjonene i fase 2.

### **Oppfølgingssamtalen**

Oppfølgingssamtalene var i utgangspunktet ment gjennomført med en og en forskningsdeltager, men etter hvert som sommerferien nærmet og tiden begynte å bli knapp, valgte jeg å gjennomføre intervjuene på hver skole der alle deltakerne på denne skolen deltok i intervjuet samtidig som et fokusgruppe. Det vil si at jeg hadde med meg to og to deltaker pr intervju. Utfordringen da er å påse at alle i gruppa får mulighet til å få si sin mening rundt hvert enkelt

spørsmål på intervjuguiden.

Intervjuetguiden ble laget slik at intervjuet kunne gjennomføres i løpet av 30 minutter. Dette intervjuet ble spilt inn på to lydopptakere slik at man hadde backup og at man letter kunne oppfatte begge deltagerens stemmer og utsagn ved at de fikk hver sin opptager i nærheten av seg selv. Jeg hadde jo en forforståelse av hvordan enkelte av deltakerne kunne tenke seg å jobbe med dette i og med at vi hadde hatt en del uformelle samtaler på forhånd. Ut fra besvarelsene på spørreskjemaene hadde jeg dannet meg et bilde om at dette var felles for ”alle” deltageren og dro denne forforståelsen med meg inn i intervjuene. Jeg startet intervjuet med å spørre «hva var årsaken til at du ble med på dette ”prosjektet”? Dette gjorde jeg for å få innblikk i forutsetningene til å være med på prosjektet. En av deltakerne svarte: *”jeg gjør dette for å hjelpe en god kollega med masteroppgava si”*. En av de andre deltakerne svarte: *”jeg ønsker å være med i dette prosjektet ditt for å kunne lære mer om medvirkning og bli bedre på dette i min undervisning”*. Disse svarene var avgjørende for min forforståelse av deltakernes forskjellige mål med gjennomføringen, og påvirket også dermed intervjuets form og fremtoning. Jeg forstod i løpet av det første spørsmålet at min forforståelse av å deltakernes motivasjon eller målsetning for å delta i prosjektet, mellom de to skolene, var forskjellig og i det øyeblikk jeg oppdaget dette, under intervjuet, bestemte jeg meg for å legge vekk mine antakelser og forforståelse og åpnet derfor opp intervjuet og lot deltagerne styre. I en slik åpent intervju er det allikevel viktig å få styrt intervjuet naturlig inn på temaene i intervjuguiden slik at de fikk sagt sin mening om temaene. Rekkefølgen på temaene i intervjuguiden ble da vilkårlig, men det følte jeg ikke hadde noe å si gå grunn av at jeg kjente intervjuguiden såpas godt at jeg kunne dreie samtalen inn i mot intervjuguiden ut fra hva informantene sa og kommenterte.

Det er tre av fire deltagere som besvarte spørreskjemaene fordi den fjerde deltageren kom inn i utvalget for seint til å besvare spørreskjemaet innenfor den tidsrammen vi hadde. Jeg transkriberte intervjuene og brukte samme metode for å finne fortetninger i intervjuene. Blå skole fikk blå markeringer mens gul skole fikk gule markeringer. Likhetene brukte jeg til å planlegge fase 2 for å kunne danne mest mulig like aksjoner mens ulikhetene ble brukt til individuell tilpasninger. I tillegg til å analysere ved hjelp av grounded teori for å kunne se hvor mange og hvilke sub-kategorier og kjerne-kategorier som naturlig trer fram ved en analyse av disse to datainnsamlingene, valgte jeg også å analysere disse intervjuene med hjelp av den didaktiske helhetsmodellen (Hiim & Hippe, 1989, p. 29) fordi jeg ser på fase 2 som en



undervisningssekvens og aksjonsfasen i pedagogisk aksjonsforskning, der en av skolene har som mål å lære noe av prosessen. Fase 2 består da av gjentakende prosesser planlagt med hensyn til forutsetninger, rammer, mål, læringsprosess, innhold og vurdering (Figur 6-1). Dette beskrives nærmere i neste underkapittel.

### **6.6.2 Oppsummering av forundersøkelsen**

Rett innsikt gir rett handling og ved rett handling følger lykke mente Sokrates. Dette kan ses i sammenheng med medvirkning. Medvirkning gir bedre innsikt, med bedret innsikt følger valgmuligheter for videre handlinger, som igjen fører til mestringsfølelse og føle glede av klare noe. Kolbs erfarings sirkel (Figur 2-2 kapittel 2)

Dette gjør mennesker mer handlingskraftig og selvstendig, og bidrar til økt selvbilde, selvfølelse og selvtillit.

Forskningsdeltakerne svarte blant annet at medvirkning var viktig fordi det ga motivasjon, forberedelse på yrkeshverdagen, engasjement og utviklet selvstendig tenkende individer. Dette er viktig for at lærerne skal ønske å sette i verk elevmedvirkning og vil være en av spørsmålene som vil være fint å ha med seg i intervjuguiden til elevene dersom lærerne får til medvirkning og medbestemmelse. For å se hvor grensene går for muligheter for elevmedvirkning på disse tre hovedkategoriene vurdering, gjennomføring og vurdering, vil det være sannsynligvis nødvendig at deltagerne (lærerne) kartlegger forutsetningene elevene har for dette. Et verktøy som egner seg for dette er den didaktiske relasjonsmodellen til Hiim og Hippe og ta tak i elevenes forutsetningene for å kunne medvirke. Deltakerne på skolene var enige om at jeg skulle intervju lærerne før aksjonen starter, observere undervisningen, intervju elevene for så å intervju lærerne igjen i etterkant. Deltakeren har forskjellig utgangspunkt i og med at de har forskjellig mål for arbeidet i dette prosjektet uten at dette, slik jeg ser det, skal ha noen store påvirkninger av min datainnsamling. Et felles mål for deltakerne på begge skolene er at de ønsker å forbedre svarene på ”elevundersøkelsen”. Dette er kanskje det viktigste for dette prosjektet da det var ”elevundersøkelsens” resultater som trigget min undring og som skapte grunnlaget for forskningsspørsmålet og problemformuleringa for dette prosjektet.

### **6.6.3 Planen for gjennomføringen av fase 2 (forsøkene)**

Etter å ha analysert svarene fra spørreskjemaet og transkribert oppfølgingsintervjuene i fase 1 ønsket jeg å legge en plan for fase 2 som deltakerne /lærerne skulle bruke med tanke på at

lærerne skulle ha mulighet til å planlegge sine aksjoner/undervisningsøkter der observasjoner og elevintervjuer skulle skje.

Denne planen ble sendt pr e-post til deltakerne som skulle være med i prosjektarbeidet og det ble forespeilet et møte for planlegging av oppstart av fase 2 med deltakerne rett etter skolen hadde startet i august. (Vedlegg 5)

- **Målet:** er at elevene skal få følelsen av å medvirke og ha medbestemmelse innen planlegging, gjennomføring og vurdering fordi dette øker menneskets evner til å få rett innsikt.
- **Innholdet:** er elevmedvirkning og medbestemmelse og metoder for dette.
- **Rammene:** er klassen, antall elever, nivå = VG1 og tid, mulige begrensninger eller resurser er elevenes motivasjon til å gå på skole.
- **Prosesen:** er aktiviteten som velges og gjennomføringen av dette
- **Forutsetningene:** kartlegges for å se hvor begrensningene ligger for å delta i en slik aktivitet, eller omvendt: aktiviteten velges ut fra hvilke forutsetninger eleven har ut fra gitte rammer.
- **Vurderingen:** skjer ved å spørre elevene i etterkant av gjennomføringen av dette om hvordan de opplevde undervisningssekvensen og prøve å finne ut hvordan det kunne vært gjort bedre.

### **Analyseformen, en faktor som danner grunnlaget for videre arbeid**

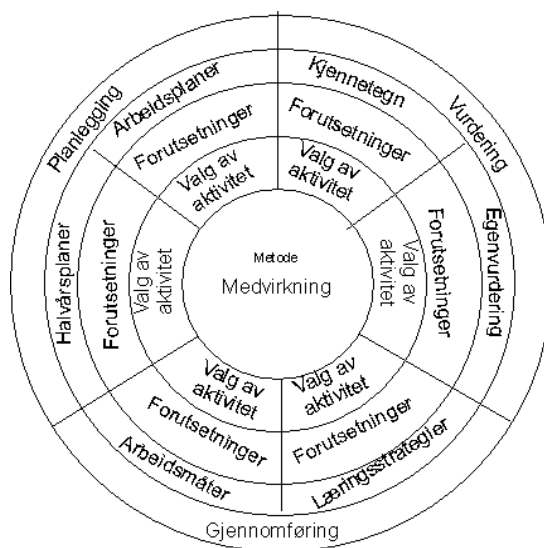
Ut fra den analysekunnskapen jeg satt inne med på dette tidspunktet og det materialet som er beskrevet i kap. 2.2 valgte jeg å bruke ”grounded theory” som ble innført av Glaser og Strauss i 1967 (Kvale & Brinkmann, 2010; Postholm, 2010). Denne analyseformen som bygger på tanken om å skape kodinger og kategorier ut fra datamaterialet som blir innhentet. De første kodingene man former i en slik analyseform er ikke forbestemt men dannes ut fra granskningen av innsamlet data. Disse åpner seg underveis og kalles for åpne kodinger. Disse kodene navnesetteres og danner hovedkategoriene. Så foretar man seg en mer fokusert koding som danner underkategorier eller sub-kategorier. Dette innebærer at analysen flytter seg gradvis fra deskriptive (beskrivende) til mer teoretiske nivåer (undernivåer). Dette analysearbeidet ender opp i en metning der ingen nye kodinger synes å tre frem. Dette kalles da selektive kodinger og beskriver kjerne-kategorier. Dette betyr at man selektivt ser på

begrepene og vurderer om de egner seg bedre til det man ser etter i forhold til andre begreper som har kommet frem. Disse kjernekategoriene omhandler og beskriver hva forskningen egentlig dreier seg om. Denne formen der koder og kategorier blir dannet ved hjelp av innsamlet data kalles ”datastyrt” koding. (Kvale & Brinkmann, 2010, p. 209)

### Begrepsstyrt koding

I og med at ikke hovedkategoriene kom ut av innsamlet data, men var forutbestemt og valgt ut på et tidligere tidspunkt på grunn av lover, styrings-dokumenter, elevundersøkelsen som vektlegger medvirkning innen ”planlegging”, ”gjennomføring” og ”vurdering” ble analyseformen det som kalles ”begrepsstyrt”. Disse styringsdokumentene er beskrevet i kapittel 2.2 (Kvale & Brinkmann, 2010, p. 209). I tillegg var egne erfaringer rundt arbeidet med relevant teori rundt temaet elevmedvirkning og medbestemmelse en årsak til å danne sub-kategoriene.

Figur 6-4 viser hvordan hovedkategoriene, sub-kategorier og observasjonstema (kjernekategori) henger sammen slik at det kan bli mulig for å analysere de innsamlede dataene fra observasjoner, svarene fra elevintervjuene og lærernes refleksjoner i etterkant av undervisningsseansen. Felles for alle sub-kategorier er at elevene må ha **forutsetninger** til å gjennomføre en **aktivitet** innen dette tema. For å unngå å blande disse kjernekategoriene sammen har jeg valgt å kalle de kjernekategoriene av 1. og 2. rang



**Figur 6-4 Deduktiv og induktiv interaktivitet mellom elevaktiviteter (kjernekategori), sub-kategorier og hovedkategorier**

Modellen er hentet fra Kvalitativ metode (Postholm, 2010, p. 97) og bygget om og tilpasset

denne undersøkelsen. Ut fra Figur 6-4 er «aktiviteten» (også omtalt som kjernekategori av 2. Rang) felles for alle kategoriene. Denne tenker jeg å dele opp i fokusaktiviteter som: samarbeid, individuell tilnærming, støtte fra lærer, idemyldring, dialog, aktiv lytting ol. For å se om det er enkelte aktiviteter som egner seg bedre enn andre i de forskjellige kategoriene eller at de generelt kan brukes i alle tre kategoriene. Slike aktiviteter vil kanskje dukke opp underveis i observasjonen og vil være avgjørende hvilken retning selve hovedundersøkelsen tar.

## **Slik prosjektets fase 2 – forsøkene - blir tenkt gjennomført.**

### **Del 1: Planlegging av fase 2.**

Møte med lærerne: Gjøre lærerne kjent med hva som er kommet ut av denne analysen og ta utgangspunkt i kategorihjulet (Figur 6-4) slik at lærerne vet hva som jeg legger fokus på under observasjonene. Dette er med på å gjøre planleggingen av undervisningen lettere for lærerne og mine observasjoner mer retningsgivende

### **DEL 2: prøveperioden av fase 2**

Bli kjent og normalisere min tilstedeværelse i undervisningen:

Elever og lærere blir vandt med at jeg er tilstede og tar observasjoner under undervisningsøkta. Gjøre et utvalg blant elevene og sende ut forespørsler til foreldrene om tillatelse til at disse elevene kan være med i undersøkelsene.

### **Del 3: Hovedperioden av fase 2**

Observasjonene:

Metodene som er kommet fram er å gå inn i VG1 klasser på to forskjellige skoler og som har to forskjellige programområder. Vi bruker tid med lærerne på forhånd og får innblikk i hva slags aktiviteter som skal settes i verk for å generere følelsen hos elevene av å medvirke i egen opplæring. Så observeres undervisningen for å se om disse aktivitetene eksisterer som tenkt.

### **Del 4: Hovedperioden av fase 2**

Spørsmål til elevutvalget: Stille spørsmål til elevene som inneholder temaer som er relevant til elevmedvirkning, men ikke typisk umiddelbart gjenkjennelig for temaet for elevene.

### **Del 5: Hovedperioden av fase 2**

Intervju med lærer: Gikk dette som tenkt eller ble dette annerledes? Hvorfor og hvordan endrer vi dette neste gang.

Rammebetingelsene for denne gjennomføringen endret seg vesentlig fra jeg startet med dette prosjektet. Situasjonen på min arbeidsplass er at vi mangler en lærer i halv stilling. Dette medførte at jeg får mer arbeidstid og mindre muligheter til observasjon og arbeid med mastergradsprosjektet. Men med et godt samarbeid og god kommunikasjon mellom deltakere, skole og meg som forskerstudent, ser det ut til at det allikevel kan gjennomføre dette.

## **6.7 Prosjektets fase 2: forsøkene (Prøveperioden og hovedperioden)**

### **6.7.1 Slik ble fase 2 gjennomført**

Ved oppstart av skoleåret 2011 tok jeg kontakt med mine forskningsdeltakere (lærerne) og presenterte min analyse av spørreskjemaet og intervjuet som vi hadde gjennomført før sommerferien startet. Jeg la ved en konklusjon av dette arbeidet og en plan for det jeg kaller fase 2 i arbeidsprosessen i denne mastergradsavhandlingen (Vedlegg 5)

Denne informasjonen ga en pekepinn for forskningsdeltakerne om hvordan gjennomføringen av fase 2 ville bli og hvordan dette kom til å bli gjennomført.

Jeg utarbeidet også en informasjon til foreldrene i alle tre klassene på de respektive skolene (Vedlegg 6) som var en beskrivelse av mitt arbeid og en godkjenning fra foreldrene at det jeg fikk intervju barna og bruke disse intervjuene til dette mastergradsarbeidet. Klassene ble også informert om hvordan dette arbeidet skulle gjennomføres og fikk vite hva dette gikk ut på og hva innholdet var og hvorfor vi ønsket å gjennomføre dette. Jeg oppdaget at når jeg fikk tilbake disse svarlappene med foreldrenes underskrift, så var det vanskelig å se hvilken elev disse svarlappene tilhørte. Disse svarlappene skulle altså inneholde rubrikk til elevens navn. Nå måtte jeg ta en runde med alle elevene som hadde levert for at de skulle kjenne igjen sin egen lapp og sette sitt navn på disse.

Mens disse godkjenningsslappene ble levert ut, signert av foreldre og levert tilbake, planla jeg og forskningsdeltakerne hvordan prøveperioden skulle gjennomføres.

På den Blå skolen var det ønskelig å bruke dette arbeidet til å utarbeide strategiske metoder for å utvikle undervisningsmetoder som fremmer elevenes følelse av å medvirke. Vi startet opp i uke 38 og gjennomførte noen undervisningssekvenser der jeg observerte undervisningen. Jeg hadde laget meg en observasjonsskjema med noen stikkord på. (Vedlegg 9)

### **6.7.2 Prøveperioden: Slik ble observasjon og intervju gjennomført.**

Etter å ha planlagt fase 2 med lærerne og blitt enige om hvordan vi skulle prøve dette, ble observasjonene satt i verk. Det skulle gjennomføres undervisningsøkter der elevene skulle delta innenfor hovedkategoriene planlegging, gjennomføring og vurdering.

Disse undervisningsøktene skulle observeres og noteres i en observasjons mal som skulle beskrive lærerens involvering av elevene og elevenes aktiviteter. I tillegg skulle det være mulighet for å kategorisere aktivitetene slik at de fikk en beskrivende og funksjonell rolle for å enkelt kunne behandle og gjøre aktivitetene forskbare eller kunne måles både opp i mot teoriene, tidligere forskning og tidligere erfaringer. I tillegg var det avsatt plass for kommentarer i malen dersom observatøren hadde behov for dette underveis. (Vedlegg 9)

#### **Et eksempel på en undervisningsøkt i prøveperioden med observasjon på blå skole 20 september 2011.**

Denne elevgruppa består av to klasser som er slått sammen og deler klasserom.

Undervisningen blir gjennomført med to lærere og omtrent 30 elever. I de tilfeller som det er observasjon er en av lærerne (forskerstudenten) observatør, mens den andre planlegger og underviser. Denne skolen ønsker å utvikle prosesser innen medvirkning og det tas hensyn til dette i selve prosjektarbeidet. Gjennomføringen er forsøkt gjennomført ved hjelp av "aksjonsforsknings- metodisk" tilnærming, der man utfører en undervisningspraksis som blir observert og analysert. Undervisningen blir undersøkt ved hjelp av å intervjuer av elevene for så å bruke kritisk refleksjon til å gjennomføre endringer av undervisningen mot et fastsatt mål. Dette skal så danne grunnlag for ny planlegging med fokus på endringene slik at endringen kan gjennomføres. Aksjonen blir så gjennomført etter samme mal med observasjon, intervju og refleksjon for ny endring. Slik vil aksjonsspiralen danne nye erfaringer og nye metoder for å forbedre og utvikle undervisningsmetoden. (Hiim, 2010, p. 52). Denne observasjonen skjer etter samtale mellom deltakere (lærer) og observatør (forskningsstudenten), og i dette tilfellet finner sted i tredje og fjerde time tirsdag 20 september 2011. Undervisningen er i dag planlagt til å inneholde et nødvendig dataprogram som elevene må lære å bruke. Det vil da være underkategorien arbeidsmetoder i hovedkategori "gjennomføring" som vil være i mitt søkelys i dag. Hvordan involverer læreren elevene i denne prosedyren slik at elevene skal kunne ta del i å utvikle egne "arbeidsmåter".

### **Observasjonen:**

Timen starter med at læreren spør eleven: *”er det greit at jeg viser dere hvordan jeg bruker programmet ved hjelp av prosjektoren, så kan dere sitte å følge med på lerretet og prøve å gjøre det samme på deres egne maskiner?”* 30 elever synes at dette er greit, eller de de tre - fire elevene som svarer, sier ja, og læreren gjennomfører sin planlagte økt på en allerede bestemt måte. De diskuterer ikke noen alternativer eller tar opp noen flere eksempler på metoder som gir elevene noe å velge mellom, som ville være et typisk tegn på medvirkning og demokratisk handling. Etter hvert som elevene forstår å bruke programmet, jobber de med konkrete oppgaver. Elevene får bestemme om hvilke bokstavtyper de vil benytte seg av og dette er en form for medvirkning der elevene er delaktig og tar egne avgjørelser og kan begrunne sitt valg. Elevene medvirker i at de er aktive i timen med å gjennomføre en oppgave og lærer seg et nytt program på datamaskinen. Men med tanke på sub-kategorien ”arbeidsmåter” der elevene tar del i og utvikler egne arbeids og tilnæringsmetoder for sin egen læring, har ikke denne observasjonen fått noe indikasjon på.

### **Forklaring av bruken av markeringene i teksten**

Notatene fra observasjonene ble markert slik som vist i eksemplet ovenfor. Disse markeringene er et forsøk på å finne fokusbegreper som representerer aktiviteter som synliggjør elevmedvirkning eller forutsetninger som bidrar til at elevmedvirkning kan skje. Disse markeringene blir tatt igjen i kapittel 4 og presenteres da som resultater innenfor kjernekategoriene. Eksemplene som følger viser hvordan jeg videre brukte prøveperioden til å få deltakerne til å fokusere på hovedkategoriene.

### **Erfaringer fra første observasjon som skal danne grunnlag for neste observasjon i forsøksperioden.**

Etter å ha observert denne økta bestemmer jeg meg for å ta en ny runde med lærerne på blå skole om dette med elevmedvirkning og hvilke kategorier vi skal holde fokus på. Det var bare en av disse lærerne som var med fra starten og deltok på selve forundersøkelsen. Men etter hvert ville den første læreren ha med seg en lærer til, fordi de underviste alltid i et tolærersystem. Den læreren som underviste i min observasjon i dag hadde altså ikke fått vert med på forundersøkelsen og jeg følte at vi måtte ha noe mer på plass før vi fortsatte prøveperioden. En annen ting som spiller inn i min avgjørelse her er at jeg vet at denne skolen ønsker å utvikle metoder/aktiviteter som fremmer elevmedvirkning og vil da bruke

aksjonsforskningens form og spiraler for å evaluere undervisningen sammen med lærerne og planlegge neste undervisningsøkt/aksjon for å eventuelt kunne høste nye erfaringer. Jeg intervjuer ingen elever etter denne observasjonen fordi jeg har ikke fått inn noen svarlapper fra foreldrene enda. Da kan jeg bruke mer tid på lærerne.

Slik blir da observasjonene brukt videre til å danne grunnlag for både læreres og elevenes intervjuer i etterkant.

### **Intervjuet med lærerne i etterkant.**

Dette intervjuet ønsket jeg å bruke som en retningsgiver og en kvalitetskontroll på min observasjon slik at jeg kunne få bekreftet det jeg hadde observert. Jeg valgte å stille spørsmålet direkte og rett på for å finne ut om hvordan læreren hadde planlagt og tenkt i forkant. Når jeg spurte om undervisningen hadde gått som planlagt svarte læreren at det hadde den, men at det var ikke mulig å planlegge hva eleven kom til å spørre om. Det kom fram at [læreren hadde planlagt at elevene skulle lære å jobbe med et dataprogram](#) for så å lage et produkt til en fiktiv kunde. Det ble lagt vekt på [hva eleven kunne fra før](#) og hva de [måtte kunne for å lage dette produktet](#). Ut i fra dette, fikk jeg en anelse om at [min observasjon ble bekreftet](#). Resultatet av intervjuet viste at [undervisningen var planlagt med godt faglig innhold](#) og med en [medvirkningsform som berørte andre områder enn hovedkategoriene](#) som er retningsgivende i denne rapporten. Med tanke på at disse lærerne på denne skolen ønsket å utvikle prosedyrer for bedret medvirkning var dette meget interessant å se å prøve å finne ut av hva som satte begrensninger for elevmedvirkning innen kategoriene planlegging, gjennomføring og vurdering. Jeg spurte derfor om hva de følte satte begrensninger for medvirkning i en slik undervisningsform. [Læreren svarte at elevene viste ikke noe om dette programmet og kunne derfor ikke være med å planlegge dette](#), men at de kunne [medvirke med å spørre om de kan gjøre det slik eller slik](#). Deltakerne mente altså at [begrensningen ligger i at elevene ikke har forutsetninger til å medvirke i dette arbeidet](#). Hva skal da til for at elevene skal få forutsetninger til å være med å planlegge uten å kunne programmet (temaet) de skal lære? Jeg valgte å stille spørsmålet litt annerledes med fokus på implementering i stedet for å fokusere på begrensningene. Jeg spurte så: *”hvordan kunne elevmedvirkning blitt implementert i denne form for undervisning?”* Læreren tolket dette slik at eleven kunne få [lære seg noe om programmet på egenhånd og så dele med andre elever](#). De får [bestemme farger og designe innholdet i produktet](#). Dette gir en indikasjon på at medvirkning er gjennomført på mange forskjellige måter og er på mange områder dekket, men de mener også



at elevene ikke er i stand til å være med på å planlegge, fordi elevene ikke har noe grunnlag til det. Så derfor undrer jeg litt på hvordan å angripe underkategorien ”forutsetninger” under hovedkategorien ”planlegging” og spør da om hvordan implementere dette i undervisningen. Svaret dreier da tilbake mot læringsprosessen og de kommer med mange forskjellige eksempler på medvirkning innen produktutviklingen som helhet. I et spørsmål der jeg spør om kanskje man kunne bruke en metode der man [spør elevene om på hvilken måte de ønsket å lære dette programmet og la de velge, kom det fram at det hadde lærerne gjort tidligere i året](#). Ut i fra dette kan vi kan det virke som om det har vært elevmedvirkning rundt dette med læreprosesser på et tidspunkt der fase 2 i dette prosjektet ikke var satt i gang enda. Elevene har blitt spurt om hvordan de ønsker å lære dataprogrammer som de er avhengige av å kunne for å gjøre sine øvingsoppgaver innenfor de bestemte temaene. [Lærerne har hatt en dialog med elevene om det å lære dataprogrammer. Dette kommer ikke fram i den korte observasjonstiden som er typisk for denne undersøkelsesmetoden](#) som (Postholm, 2010, p. 47) kaller en ”mikroetnologisk undersøkelse”. En undersøkelse over kortere tid (fra seks uker til seks måneder) med periodiske observasjoner som gir innsikt i en identifiserbar aktivitet innenfor den sosiale enhet. Dersom jeg skulle ha klart å fange denne aktiviteten, som har funnet sted, ved hjelp av observasjon, burde jeg ha valgt en mer kasusliknende metode som hadde gitt innblikk i prosjektarbeidet fra start til slutt. Et kasusstudie vil kreve at forskeren er konstant med i hele prosjektidsrommet og må vie all sin tid til observasjon og intervjuer i dette tidspunktet. Forskeren måtte altså, slik jeg ser det, ha beveget seg fleksibelt langs et kontinuum fra å være fullstendig observatør til fullstendig deltaker der intervjuene måtte fått fortløpende plass etter hvert som forskeren hadde sett behovet for å utføre intervjuene. Dette er vanskelig å få til dersom forskeren har masterstudiet på deltid og har undervisning i andre klasser og skoler som er timeplanlagt hver uke slik som i mitt tilfelle i dette prosjektet. I en oppsummerende fase av intervjuet stilte jeg et direkte spørsmål til lærerne om hva de tenkte elevene ville ha gitt uttrykk for etter denne undervisningssekvensen. Et eksempel på intervju spørsmål og svar der F: står for forskerens spørsmål og L står for lærerens svar.

*F: eehhh. hvis jeg skulle gått inn å intervjuet elevene nå i ettertid, hva tror du elevene hadde svart på spørsmålet mitt om elevmedvirkning?*

*L: Jeg vet ikke [om de har helt forståelse for hva elevmedvirkning er enda?](#) så jeg tror kanskje du du burde [gå inn å spurt de hva elevmedvirkning er?](#)*

Lærerne beskriver at elevene ikke forstår at de er med på å medvirke og at de ikke klarer å oppfatte dette selv når de får lov til å bestemme hele utformingen av produktet. Ut fra denne besvarelsen tenker jeg at kategoriene ”planlegging, gjennomføring og vurdering” ikke har kommet klart nok fram og at det bekrefter noen av mine mistanker som jeg fikk under observasjonen og som var årsaken til at jeg valgte å intervjuere lærerne på nytt. De påpeker og planlegger andre former for medvirkning enn det jeg ser etter i observasjonene mine og hva som blir spurt etter i elevundersøkelsen. Jeg forsøker dermed å vri tankene inn på metoder og prosesser for medvirkning innenfor kategoriene.

*F: hvilken prosess må vi kjøre på der?*

*L2: Jeg tror det er å involvere de på i de sidene som et prosjekt inneholder og tydeliggjør hva som er dis valg hva de kan gå inn å påvirke, på hva de må gå inn å påvirke og at dette her er elevmedvirkning, *dette tror jeg må gjentas og gjentas**

Repetisjon og bevisstgjøring av elevene kom fram som metode for dette med at elevene skulle forstå at de hadde medvirkning i undervisningen. De kom også inn på tanken om at medvirkning også kunne være at elevene *skulle lære hverandre* i stedet for at læreren repeterte. Lærerne mener *elevmedvirkning kan være å ta elevene med på mange forskjellige måter i mange forskjellige temaer og i mange forskjellige settinger*. I dette tilfellet speiler læringsprosessen seg fram i intervjuet. At elevene er hjelpelærere, at de repeterer selv for andre, at de bevisstgjøres elevmedvirkning av å presisere hva elevmedvirkning er. Men hva spør egentlig elevundersøkelsen om i temaet ”medbestemmelse”? Elevundersøkelsen spør bland annet om:

- *Får du være med å bestemme hva som skal legges vekt på når ditt arbeid skal vurderes*
- *I hvor mange fag får du være med å lage arbeidsplaner?*
- *I hvor mange fag får du være med å velge mellom ulike oppgavetyper?*
- *I hvor mange fag får du være med å velge hvilke arbeidsmåter i fagene?*
- *Har lærerne forklart hvordan elevene kan være med på å bestemme hvordan de skal arbeide med fagene?*
- *Oppmuntrer lærerne til at elevene kan være med på å bestemme hvordan de skal arbeide med fagene?*

Så nå er det viktig for min del å prøve å vinkle neste observasjonsprosess slik det kan observeres medvirkning innenfor et slikt område som elevundersøkelsen spør etter, altså medbestemmelse. Det er ikke tvil om at det finnes elevmedvirkning i undervisningen. Det er bare det at det er forskjellig fra hva elevene blir spurt om i elevundersøkelsen. Jeg avslutter intervjuet med en anbefaling til lærerne at de skulle prøve å [planlegge neste observasjon med tanke på kategori hjulet](#) som jeg hadde laget og som de hadde fått på mail. Jeg tegnet et eksempel av den på tavla samtidig for å illustrere den, og samtidig vekke noen tanker og refleksjoner hos lærerne.

### **Sammendrag av intervjuet**

Her kommer det fram at elevene på et tidligere tidspunkt har deltatt og vært med på å bestemme om læringsformer som de ønsker å bruke. Det kommer også fram at elevene synes det er greit å [sitte å være passive og bare følge med](#), noe som den ene læreren stiller et stort spørsmålstegn ved fordi elevene må læres opp til å stille krav i dette yrket. Samtidig så er vedkommende enig i at noe må være slik at man har [forelesninger](#). Det kommer også fram dette med at elevene [kan vise hverandre](#) og repetere selv. Læreren må gjenta og bevisstgjøre elevene på at de faktisk deltar. [Tiden](#) er også et element. De har litt [dårlig tid](#), de henger etter i forhold til planen. De føler kanskje at de må prioritere læreplanens innhold og buke tiden til det i stedet for å ta med elevene i å planlegge, gjennomføre og vurdere. Det kan virke som at [planene er lagt på forhånd](#) uten at det er tatt hensyn til at datamaskinene ikke har kommet til skolen enda. Alt som skal installeres og gjøres på maskinene er blitt forsinket. Dette ser ut til å påvirke gjennomføringen av undervisningen og man fokuserer på fag for å komme i fatt planen. Det som kunne vært spennende å observerte i forhold til demokratiske handlinger her er, hvilke valgmuligheter hadde elevene i akkurat denne situasjonen og hvordan ble de valgene satt i verk og framlagt og hvordan ble de ivaretatt?

Etter denne observasjonen og intervjuet med lærerne ble vi enig om å gjennomføre en ny observasjon i prøveperioden for å se om de kunne fokusere mer på hovedkategoriene og planlegge elevmedvirkning i en av kategoriene. Ny observasjonen ble gjennomført uka etter.

## Observasjon 27. September 2011 blå skole

Denne observasjonen starter i 3 time på en tirsdag og elevene startet med dette produktet i går. De har også jobbet med dette i de to første timene i dag.

### Observasjonen:

Læreren starter opp denne økta med en **dialog**, en **forklarende dialog** av hva som er gjort i arbeidet med å lage tankekart til design av et spesifikt produkt fram til nå. **Elevene sitter å lytter**. Lærer setter klassen i gang igjen med sitt **individuelle arbeid med selve oppgaven**, mens læreren går rundt å forklarer og gir veiledning og støtte. Mesteparten av elevene jobber nå selvstendig med sine produkt, men ikke alle er like aktive og har ikke fått gjort noe mellom kl. 1000 og 1030. Læreren henviser til **ukeplanen** som er skrevet på tavla. Jeg stopper min observasjon og fokuserer på ukeplanen, **bestemmer meg for å skrive ned denne og intervjuer elevene om hvordan denne planen ble produsert**.

Ukeplan for produksjon av spesifikt produkt:

Tirsdag: 1 - 4 time ferdigstille ideskisser og grovskisser  
Onsdag: 1 – 2 time, opplæring i dataprogram  
3 – 4 time, se film  
5 – 6 time, selvstendig arbeid i dataprogram  
Torsdag: 1 – 3 time, analyse av reklame  
Fredag: 4 – 8 time, ferdiggjøring og levering av visittkort.

Jeg laget meg noen intervju spørsmål som jeg ville stille elevene som jeg mente ville gi meg innsikt i hvordan elevmedvirkningen hadde vært i produksjonen av planen.

Spørsmålene ble tenkt slik:

Hvordan ble dette utført?

Hvor aktiv var du som elev?

Fikk du komme med forslag?

Hva tenker du om dette arbeidet?

## **Intervjuet med eleven etter endt undervisnings-økt 27. September 2011**

Jeg endret litt på oppsettet av spørsmålene og startet alle intervjuene med å henvise til ukeplanen som jeg hadde skrevet ned. Dette gjorde jeg for å klargjøre for eleven hva jeg fokuserte på og for å prøve å finne ut hvilke begrep elevene hadde om et slikt oppsett som stod på tavla som de skulle bruke og for å lirke litt rundt dette med å ta del i en plan.

Det var veldig forskjellig inntrykk jeg fikk fra de tre elevene som ble intervjuet.

Når jeg spurte: Hva tenker du om det som står på tavla og hva vil du kalle det?, så svarte en elev at: ”det var en god arbeidsplan”, mens en annen svarte at – ”jeg synes at vi har fått ganske bra oppgaver hittil fordi da får vi jo tegnet opp pluss at alt det vi gjør det skal vi jo redigere på forskjellige programmer da, så får vi jo lært oss det i tillegg”

Til dette svaret stilte jeg et oppfølgingsspørsmål som muligens var noe ledende, men ikke helt direkte: ”hvis vi har nytte av den slik at vi vet hva vi skal gjøre, har du navn på det?” eleven svarte da: ”Dagens plan, eller, jeg vet ikke”

Den tredje svarte: ”god planlegging så da vet vi hva vi skal gjøre fremover”

Det kan jo bety at flesteparten av elevene har et begrep om dette med planlegging og at de ser nytten av dette. Mulig at elev nummer to følte seg litt ubekvem til intervjusituasjonen og synes at spørsmålene var vanskelige å svare riktig på. Jeg tenkte at spørsmålene i intervjuene måtte kanskje være mer åpne slik at elevene fikk mulighet til å forklare hva de hadde gjort og hvordan de hadde opplevd undervisningen, i stedet for at de skulle bli redde for å svare feil. Dette ga grunnlag til spørreskjema som ble laget til hovedperioden.

Det kom også frem at elevene ikke hadde vært så deltagende på selve planen, men at de sikkert hadde muligheten til å si noe om den dersom de ønsket det. Planen hadde blitt skrevet opp på tavla mens de så på, eller som en elev forklarte det: *I: nei vi satt bare å jobbet og så så vi litt opp når læreren skreiv, og så ga læreren beskjed da hva som skjedde når læreren leste opp*

*F: så det ble gjort på en måte, sånn som jeg forstod deg nå at læreren satte det opp og at dere fulgte med underveis, er det det som du sier?*

*I. ja vi så opp og når læreren var ferdig med å skrive alt så sa læreren bare det høyt da hva som skulle foregå, så vi sa egentlig ikke noe om hva vi skulle gjøre.*

Eleven mente at de ikke hadde tatt noe særlig initiativ til å medvirke i planen som var laget og at læreren hadde satt opp alt. Når jeg spurte om de var vandt med å lage planer fra tidligere skole var det litt sprik i forståelsen av spørsmålet. Noen lurte på om det var å lage oppgaver

jeg mente mens andre svarte ”nei, det var de ikke vandt med” fra ungdomskolen, eller at de ikke husket det. Den eleven som lurte på om jeg mente oppgaven, hadde opplevd at de kunne få velge mellom forskjellige oppgaver på barneskolen. Det fungerte slik at det var 5 – 6 oppgaver å velge mellom. Den oppgaven som fikk flest stemmer ble plukket frem og elevene fikk jobbe med den. Denne eleven har gått to år på videregående før vedkommende startet i denne klassen. Denne eleven ga uttrykk for at det ikke hadde vært noe særlig elevmedvirkning etter barneskolen. Den andre eleven påpekte at de hadde fått være med på å lage kjennetegn som stod på oppgavearket. Det hadde blitt gjennomført slik at en tabell med forskjellige karakterkolonner skulle fylles ut med tekst som skulle beskrive måloppnåelsen Tabellen ble vist frem ved hjelp av prosjektor og elevene skulle da komme med forslag på de kolonnen som var tomme. Noen var allerede fylt ut som ledetråder til de som det ikke var noe i. Ut i fra disse intervjuene kan man se trekk av forskjellige former av medvirkning. Det er viktig for forskeren å bruke utfyllende spørsmål og gjerne spørre om elevene har erfaring i dette eller om de har opplevd medvirkning i andre faser enn det som er observert. Dette gjelder liksom med tanke på lærerintervjuene.

### **Intervju med lærerne 27. september 2011 blå skole**

I starten av intervjuet var bare en av lærerne på plass til intervjuet og jeg valgte å starte uten lærer nr. to. Jeg fortalte om observasjonen og at jeg hadde laget et skille mellom pedagogisk observasjon og observasjon rundt elevmedvirkning. Det er to grunner til det. Den ene grunnen er å få fram det positive som disse lærerne gjør til enhver tid med tanke på den faglige undervisningen. Den andre årsaken er å prøve å bevisstgjøre både meg selv og lærerne på skillet mellom det faglige fokus og øvelsen på å bli sosialt, samfunnstrente, humane borgere. Elevmedvirkning er demokratiske øvelser som man skal ha erfaringer i når man møter samfunnet som arbeidstaker etter noen år. Under denne samtalen stilte jeg samme spørsmålene til læreren som jeg stilte til elevene slik at lærerne skulle bli trygge på hva slags spørsmål jeg brukte og hva jeg fokuserte på. Læreren var veldig klar i sine antagelser for hva elevene hadde svart på spørsmålene som elevene hadde fått og vedkommende kjente seg igjen i mine observasjoner som jeg hadde beskrevet.

*F: hva tror du elevene svarte når jeg spurte om de hadde fått være med på å lage planen som stod på tavla?*

*L: De svarte vel nei, antar jeg. (med et smil om munnen)*

De stikkordene på observasjonsskjemaet som jeg hadde satt opp til å begynne med var ganske mange, men etter å ha gjennomført intervjuer og noen uformelle og tilfeldige samtaler med forskningsdeltakerne og transkribert intervjuene, ble disse stikkordene redusert ned til å gjelde ”deltagelse” og ”påvirkning”. (noe som viste seg senere å ikke være hensiktsmessig med tanke på å definere aktiviteter)

### **Observasjoner på gul skole i prøveperioden.**

Det ble planlagt samme prosedyre på gul skole. Det ble gjennomført en undervisningsøkt med tilhørende observasjon og påfølgende intervju med elevene. Observasjonene ble skrevet i observasjonsmalen og intervjuene ble transkribert. Resultatene blir merket med gule markeringer slik so blå skole fikk sine blå markeringer. Resultatet her var annerledes og blir presentert nærmere i kapittel 7 , under ”resultater” .

Forskjellen på klassene på Blå og Gul skole er at det er to forskjellige programområder, gul skole består av 15 elever og en lærer i sitt rom, mens blå skole består av 30 elever og 2 lærere i samme rom.

Klassen på Blå skole har et årshjul som hele avdelingen følger, mens Gul skole har en timeplan med fag inndelt i timer som de følger. Blå skole har tverrfaglige oppgaver, mens Gul skole har enkeltfag i følge timeplanen. Noe av dette kan være årsaker til at det er forskjell på metodevalget hos de to skolene, og at den skolen som ikke har en overhengende tidsplan kan benytte seg av en undervisningsmetode som tillater det å prioritere tiden til å la eleven delta i blant annet å planlegge. Disse forskjellene blir nærmere beskrevet i kap. 7.5.1

### **Oppsummering av prøveperioden.**

Gul skole gjennomførte også en undervisning med observasjon og intervjuer i etterkant slik som andre observasjon på blå skole. Ut fra å ha gjort to prøve observasjoner på blå skole og en på gul skole, ble det endret på både observasjonsmalens fokuspunkter og spørreskjemaet til elevene. Første observasjon og intervju på blå skole ble en retningsgiver og kvalitetskontroll på egen observasjon og retningsstyring mot hovedkategoriene. En slags finjustering av forståelse og gjennomføring. Andre observasjon på blå skole ble ganske lik første gjennomføring og observasjon og det så ut som at forholdene for gjennomføring, observasjoner og intervjuer hadde et tilsynelatende likt grunnlag for å starte opp og gjennomføre hovedperioden.

### 6.7.3 Hovedperioden: Slik ble observasjon og intervju gjennomført.

Etter at jeg så at prøveperioden hadde gitt meg, deltakerne og eleven relativt bra innblikk og stabilitet om hvordan en slik undersøkelse ville utarte seg og hvilke endringer som måtte gjøres med tanke på intervjuguider (Vedlegg 10 spørreskjema elever) og observasjonsmalen (Vedlegg 8 og 9) bestemte jeg i samråd med mine deltakere (lærerne) at vi skulle starte opp og gjennomføre hovedperioden. I følge planen som ble laget før fase 2 startet har vi nå en måned til rådighet, fordi i planen har jeg foreslått at fase 2 skal være ferdig til 1. desember dersom jeg skal få tid til å bearbeide materialet og gjennomføre fase 3 slik at master oppgaven kan leveres til riktig tid i mai 2012. Hovedperioden startet da medio november.

Hovedperioden på blå skole er ganske lik prøveperioden. Lærerne legger opp til at elevene skal medvirke og bestemme innenfor sine prosjekter og arbeidsoppgaver i faget. De medvirker og bestemmer både utseende på produktet og de fordeler arbeidet slik at alle på gruppa har noe å gjøre, slik at de skal bli ferdige til avtalt tid. Slik får de følelsen av hvordan denne bransjen er og hvordan yrkene innenfor dette programområdet er og hvordan arbeidshverdagen fortøner seg innen de forskjellige yrkene. Elevene opplever at de får delta i dette arbeidet og at de får bestemme mye innenfor produktets utforming og design. Disse aktivitetene blir brukt innenfor undervisningsmetoder [som gruppearbeid, prosjektbasert undervisning med lærerstøtte, individuell undervisning og direkte undervisning](#). Lærerne selv føler at undervisningen går slik de har hatt planlagt og at elevene får medvirke i produktenes utforming, arbeidsfordeling og planlegging av prosjektets progresjon. Når det gjelder hovedkategoriene ”planlegging”, ”gjennomføring” og ”vurdering” er det ingen indikasjon på planlagt medvirkning under observasjonene, og elevene indikerer ingen opplevelse av å [medvirke i disse kategoriene](#). Med tanke på at blå skole ønsker å bruke prosjektet til å lære og erfare så er det siste intervjuet i etterkant av undervisningen interessant å se på. Her kom det opp noen tanker om at [medvirkning i prosjektbasert læring og mappevurdering kunne løse noen knuter](#), men [avdelingen måtte ha dette som en kultur](#) der alle i avdelingen så på dette med samme syn og ønsket å bruke dette. Slik jeg tolker dette vil det si at læreren har opplevd at det er [rammer i systemet i avdelingen som begrenser muligheten til at elevmedvirkning](#) innen hovedkategoriene skal kunne skje. Det andre som denne læreren hadde opplevd kom i en uformell samtale vi hadde, der han fortalte at [han følte at eleven var mer fornøyd hver gang de hadde blitt intervjuet](#). Kunne dette komme av at eleven følte at de ble hørt og sett? I denne perioden kan det virke som at det er kommet fram noe rundt medvirkning som ikke har med



valg av undervisningsmetode å gjøre men, kulturen rundt, og rammene for undervisningen som avdelingen hadde.

### **Eksempel på undervisningsøkt med observasjon og påfølgende elev og lærer intervju på gul skole i hovedperioden**

Lærer starter med å spørre hvordan helgen har vært. Går igjennom og ukeplanen og opplyser om hvordan faste rammer er satt opp på its learning. Info om arbeid med å ta i mot ungdomsskole hospitering og hva slags aktiviteter de skal gjennomføre .

#### **Observasjonen:**

Dagen starter med litt små prat om helga og hvordan elevene har det nå. Luker sannsynligvis ut noen forutsetninger for å gjennomføre dagens økt her. Får innblikk om tilstand individuelt hos elevene. Skaper relasjoner

Observasjon 1: Det blir satt i verk noen demokratiske handlinger og eleven får si sin mening om hvordan de skal lære om dagens tema.

Alternativ 1. Styrt teori

Alternativ 2 praksis.

Elevene avgjør ved håndsopprekning og alternativet som får flertall blir gjennomført. Dette kan trekkes inn i hovedkategori: ”gjennomføring” – sub-kategori: ”arbeidsmåter” – forutsetninger – aktivitet og medvirkning. Aktiviteten her vil vel kunne settes som ”å velge”.

Det å velge er en demokratisk aktivitet som elevene kan ha nytte av utover i livet.

Observasjon nr 2: Det settes det opp en plan for hvordan man skal gå frem rundt det valgte arbeidet. Elevene bidrar med forslag til utbedring av planen. Dialog er en av aktivitetene i denne seansen her.

I observasjon 3 skapes det variasjon i arbeidsformen i og med at de jobber fysisk med et produkt som de skal få kjennskap til både oppbygningen av, og funksjonen av. Elevene blir veiledet til å slå opp i bøker og prøve å finne ut og løse oppgaven på egenhånd. Det virker som om læreren ønsker at elevene skal bli autonome, selvstendige og uavhengig av læreren fro å prøve å løse sine utfordringer. (Aamotsbakken, 2010, p. 145)

Observasjon 4 tar en ny vending i undervisningen og elevene blir satt til etter arbeid og refleksjon av det arbeidet som er blitt gjort samtidig som dette arbeidet skal ha en nytte for å kunne brukes i ettertid og som en vurdering. Eleven skal bruke boka til å lage to spørsmål hver. Til sammen blir dette 30 spørsmål med fasit som læreren samler inn på its-learning.

Elevene går sammen to og to for å se om den andre eleven klarer å besvare spørsmålene. Spørsmålene brukes av læreren til å lage en prøve. Det vil si at elevene medvirker til innholdet av vurdering. De får ikke velge om de skal ha prøve eller ikke, men innholdet har de bidratt til selv. Elevønsker om behov for friminutt blir hørt, diskutert og iverksatt dersom dette er fornuftig for klassen inkludert læreren. Oppsummering av undervisningsøkta er lagt opp til dialog med hovedfokus på at elevene reflekterer, setter opp kjennetegn for hva som er viktig i denne kunnskapsutviklingen og bevisstgjør eleven på hva de har jobbet med, bidratt til, og jobbet med begrepsavklaringer. De har på denne måten bidratt i hovedkategori "vurdering" – sub-kategori "kjennetegn" – forutsetninger- aktivitet – medvirkning. Aktiviteten er å lage innhold til en prøve og konkretisere dette med viktigheten av kunnskapen som er ervervet og beskrevet dette sammen med læreren.

### **Hva sa elevene etter undervisningen 31.10.2011 gul skole hovedperiode**

I dag ønsker jeg å intervju to elever og en lærer. Dette på grunn av tidsrammene jeg har til rådighet rekker jeg bare to elever. Den første eleven påpekte at han ofte sa i fra om at han lærte bedre av praksis en teori fordi teori går inn igjennom ene øret og ut av andre. Dette kan ses i sammenheng med sitatet fra.....det jeg hører-glemmer jeg, det jeg ser- husker jeg, og det jeg gjør- forstår jeg. Han påpekte videre at det hadde vært et valg der de kunne få bestemme hvilken form temaet skulle læres på i dag og at han opplever denne læreren som veldig flink til å la elevene få bestemme om forskjellige ting innenfor undervisningen. Han kommenterer som eksempel at "vi fikk jo være med på å planlegge når vi skulle ha prøver" Elev nummer to beskriver dette med teori og praksis på samme måte som elev en og syns at dette var en bra undervisningsøkt. Jeg spurte: "Det at du får være med å bestemme sånn syns du, har det noen betydning for deg?" Eleven svarte: "jeg syns det er bra jeg for da føler jeg meg mer voksen (f: mm) å er med å bestemmer hvordan jeg skal lære å sånn" Eleven opplever undervisningen mye mer medvirkende enn det han noen gang har opplevd tidligere, og han mener at dette er avhengig av hvordan læreren tenker og legger opp undervisningen. "jeg lærer mer av dette her enn at læreren står på tavla å skravler" er en kommentar fra elev 1. Mens en konklusjon av intervjuet av elev 2 slik: jeg lærer mer av en lærere som er "med oss" i klassen isteden for å være den som står der framme ved kateteret, læreren involverer seg med elevene og relasjonene blir slik at vi er 16 i klassen isteden for 15 elever og en lærer.

## Hva sa læreren etter undervisningen 31.10.2011 gul skole hovedperiode

Jeg valgte å snakke litt løst og fast med læreren om dagens undervisning og hvordan han følte at det hadde gått og hva han hadde tenkt. En form for softstart av intervjuet. Så stilte jeg spørsmålet: "hvilken metode tror du at du har brukt i dag som bidrar til at elevene sier at ja vi får være med på å bestemme?"

Læreren svarte: "metode, metode det... metoden er at dem fikk være med å bestemme selv på litt aktivitet.."

Jeg spurte videre: "hvordan gjorde du det?"

Lærer: "nei det er jo ikke noe annet enn at jeg spør, hva de tenkte.. det er klart at jeg viste jo på en måte svaret hehhehe"

Her syns jeg at jeg ser en klar indikasjon på at læreren er så kjent med elevenes forutsetningene, rund temaet og arbeidsmetodene som han ønsker at elevene skal medvirke i, at han uten problemer legger opp til at disse fire timene skal være elevsentrert og at det skal være tid til at elevene og læreren kan intervjues i løpet av denne tiden. Rammen rundt denne læreren er slik at han selv bestemmer tidsbruken og innholdet i disse fire timene så lenge han holder seg til de ytre rammer som de allerede er lagt.

## Oppsummering av observasjon, intervju elever og lærer 31 oktober gul skole hovedperioden

Læreren ønsker at elevene skal delta i å bestemme hvilke arbeidsmåter som skal benyttes for å få innblikk i et på forhånd planlagt tema. Han velger en undervisningsmetode som ikke er tavleundervisning/direkte undervisning eller en forelesningsform. Han innbyr til at elevene skal kunne få ta valg og bruker en spørrende/intervjuende/granskende dialog med elevene for å få tak i elevenes meninger selv om han på forhånd kan tenke seg hva de ønsker. Han lytter aktivt på hva elevene sier og tar forslagene på alvor og gjennomfører elevenes forslag. Han oppnår dermed en følelse hos elevene av de får delta og ta avgjørelser rundt dette med arbeidsformer. Dette tenker jeg må være overførbart til andre temaer, hovedkategorier, subkategorier dersom man avsetter tid til det og har et ønske om at det skal skje. Aktivitetene som brukes er enkle former for demokratiske handlinger som dette med å velge mellom to arbeidsformer og at elevene avgir stemmer for hva de ønsker. Læreren har avsatt tid til dette arbeidet og har full oversikt over tidsrammen i og med dette har de planlagt på et tidligere stadium sammen. (prøveperioden 17 oktober gul skole) Han buker dermed planen og ser tiden som er til rådighet og fyller denne tiden med tanke på fagets tema og at dette skal

gjennomføres etter elevens premisser. Denne prosessen må det avsettes tid til, slik at medvirkning skal kunne skje. En annen aktivitet som kommer inn i denne undervisningen er individuelt arbeid om å lage spørsmålsoppgaver fra temaet, som er jobbet med i denne økta. En form for repetisjon, bevisstgjøring og i tillegg er det innhold til prøven de planla i ”prøveperioden”. Elevene opplever dette positivt og uttrykker at de aldri har vært med på slikt før. Elevene som blir intervjuet gir indikasjon på at de får delta og er med å bestemmer mye i undervisningen til denne læreren.

#### **6.7.4 Oppsummering fase 2**

Fase 2 var selve aksjonsfasen i mastergradsprosjektet. Denne fasen ble organisert i fem mindre aksjonsforskningsprosesser og strakk seg over åtte – ti uker. Det ble organisert slik at for hver gang det skulle observeres en undervisningssekvens skulle læreren gjennomføre undervisningen på en slik måte som han mente ga best mulig medvirkning. Temaene for medvirkningen skulle være innenfor sub-kategoriene som kom frem under arbeidet i fase 1. (Figur 6-4) Læreren valgte selv hvilke kategori som passet best i forhold til hva klassen jobbet med på det bestemte tidspunktet. Fase 2 bestod av en prøveperiode på en til to prøveobservasjoner. Blå skole fikk en ekstra observasjon i prøveperioden fordi elevene ikke hadde levert sine svarlapper enda ved første observasjon. Denne observasjonen ble brukt til en ren aksjonsforskningsprosess og ga mulighet for å reflektere over aksjonen uten å fokusere på elevene i etterkant av observasjonen. Den ble også brukt for å forsikre meg om at lærerne hadde forstått hva som var kriteriene for aksjonene som skulle gjennomføres framover.

Prøveperioden bidro til å utvikle en brukbar observasjonsmal for å se hvilke aktiviteter (kjerne kategorier) som kunne gi indikasjon på medvirkning og hvilken validitet den hadde ovenfor undervisningsmetoden som ble brukt, hvor godt undervisningsmetoden kunne beskrives og hvilke muligheter og begrensninger de forskjellige undervisningsmetodene hadde. Prøveperioden ble også brukt for å se om intervjuguiden for eleven var utformet på en slik måte at den var valid opp mot problemformuleringen. Det vil si i dette tilfellet om eleven fikk sagt noe om sin medvirkning rundt kategoriene som eleven var ment å delta i. Lærere og elever skulle også bli vandt med situasjonen med observasjon i klasserommet.

Hovedperioden forløp mer eller mindre slik som planlagt bortsett fra at mine tidsrammer bidro til at to intervjuer med lærere etter observasjonene ikke ble gjennomført. Det at vi fikk kjørt flere like seanser og like prosesser bidro til å styrke reliabiliteten observasjonene og

intervjuene. Lærerintervjuene var også med på å forsterke og bekrefte observasjonene og svarene fra elevene. Det hadde vært bedre med ett kasusstudie på blå skole fordi de jobbet prosjektbasert opplæring som gikk over to til tre uker. Dette medførte at elevmedvirkning i sub-kategoriene falt utenom mine observasjonstider. Jeg prøvde å fange opp dette med å utvide spørsmålene til elevene slik at de gikk bakover i tid og prøvde å friske opp elevenes minner med hva jeg hadde observert i klassen der muligheten for medvirkning kunne ha vært tilstede. Fase 2 ble avsluttet etter totalt fem observasjoner på hver skole. Observasjonene ble analysert fortløpende med tanke på indikasjoner på forskjellig medvirkning og aktiviteter og elev- og lærerintervjuene ble transkribert, bearbeidet som vist i eksemplene ovenfor som skulle indikere aktiviteter i klasserommet og hvilke undervisningsmetoder som åpnet for elevmedvirkning. Disse selektive kodebegrepene blir så analysert med hensyn til kjernekategoriene som dukket opp og endret seg underveis og satt inn som kjerne kategorier. Kjerne kategorier av 1. Rang består av forutsetninger for at medvirkning innen kategorien skal kunne finne sted. Kjerne kategorier av 2. rang beskriver aktiviteten som elevene ble involvert i. Det være alt i fra dialog med læreren og medelever, til individuelt arbeid innenfor sub-kategorien. Ut fra denne fortløpende analysemetoden, refleksjonene og abstraksjonene fra tidlige studier og teorier, kom behovet for utvidet innhold i fase 3. Ikke bare måtte dette være en vurderingssekvens sammen med lærerne som deltok, men jeg måtte også se på skolens systemer, kultur og rammer, der man belyste begrensninger og muligheter for elevmedvirkning og hvilke kompetanse som var nødvendig for at lærerne skulle klar å følge dagens forskrifter og regelverk i skolen. Dette mente jeg var nødvendig for å kunne gi mer oversikt over skolen og systemets struktur og kultur, og verdier som kunne påvirke lærerens undervisningsrammer for elevmedvirkning. Fase 3 blir nærmere forklart i neste underkapittel.

### **6.8 Prosjektets fase 3: Intervjuer med ledelse i forhold til kompetanse, kultur og system (organisasjon)**

Denne fasen var i utgangspunkt ment som en vurderingsfase ut fra deltakernes (lærenes) refleksjoner etter at fase 2 er gjennomført. Etter hvert som fase 2 utviklet seg, utviklet også behovet seg for å se dypere inn i skolesystemer enn bare et intervju med rektorene om elevmedvirkning. Målet med denne fasen ble da å finne ut noe om hvordan skolen vektlegger dette med elevmedvirkning på skolen og i klasserommet og hvilke påvirkninger systemet kan ha, for muligheten til elevmedvirkning, og hvilke kompetanse skolen mener at læreren må ha for å kunne imøtekomme kravene fra lover og styringsdokumenter på en bedre måte. Det er

også interessant å vite noe om er hvordan skolen gjennomfører elevundersøkelsen og hvordan organiseres oppfølgingen av denne undersøkelsen.

### **Oppbygningen av fase 3 med tanke på analysen og med utgangspunkt i resultater fra fase 2**

Fase 3 er en form for refleksjon av fase 2 der det er ønskelig å se sammenhenger mellom lærernes refleksjoner og skolens muligheter eller begrensninger i sitt system. Analysen og oppbyggingen av Fase 3 får dermed en litt annen kodingsform fordi kodingene har kommet frem og blitt synlige under arbeidet i fase 2. Dette blir mer en datastyrt analyse og dreier seg om forutsetninger for at elevmedvirkning og medbestemmelse skal kunne skje. De kategoriene som kom fram fra observasjonene kan settes opp på følgende måte

- At det er avsatt tid og mulighet til medvirkningsaktiviteten
- Lærer innbyr eleven til medvirkning og medbestemmelse innen planlegging, gjennomføring og vurdering av egen læring: Lærerens kompetansebehov

For å sette gjenkjennelige navn på disse kategoriene tenker jeg at ”tid” er en didaktisk rammefaktor som kan bli begrenset av overordnede faktorer som for eksempel et årshjul. Det å innby eleven til medvirkning og medbestemmelse, kan betegnes som å ”involvere”. Dersom involvering skal kunne skje må læreren ha kompetanse for å kunne gjennomføre dette. Kompetanse og tid er faktorer som blir beskrevet i kapittel 8.2

#### **6.8.1 Slik ble fase 3 gjennomført**

Fase 3 er ment for å gi en forståelse av hvordan man lettere kan jobbe videre for å få til et grunnleggende fundament på sin egen skole dersom elevmedvirkning og medbestemmelse på skole og i klasserom er viktig. Jeg hadde planlagt fase 3 i desember og tok kontakt med rektorene rett før jul og la fram mitt ønske om å få intervju dem angående mitt mastergradsarbeid. Vi ble enige om å vente til januar i og med at det var mye som skulle gjøres før jul. Dette var bra, med hensyn til å komme litt på avstand i fra fase 2, og samtidig jobbe videre hermeneutisk for å utvikle forståelsen av hva som hadde kommet ut av fase 2. Denne reflekterte analysen dannet et bedre bilde av hva intervjuet burde inneholde enn hva innholdet hadde blitt hvis jeg hadde intervjuet rektorene rett etter fase 2 var avsluttet.

Ulempen er at nå begynner det å gå faretruende fort til innleveringsfristen og eksamen. Etter hvert som jeg jobbet ut analysen, lot jeg tiden jobbe for meg slik at jeg følte meg mest mulig forberedt og ”modnet” til å lage en intervjuguide til rektorene. (Vedlegg 12) Denne intervjuguiden ble utarbeidet fra de forskningsspørsmålene som kom fram i arbeidet med fase 2.

- Hvilke rammebetingelser i skolesystemet begrenser lærerens mulighet for elevmedvirkning?
- Hva gjør skolen for at rammebetingelsene skal bli best mulig for at læreren skal kunne gjennomføre medbestemmelse og medvirkning for elevene?
- Hva gjør skolen for at lærerne skal få den kompetansen som trengs for å kunne gjennomføre medbestemmelse og medvirkning for elevene?

Slik jeg ser det faller disse forskningsspørsmålene inn under kjernekategoriene av 1. og 2. rang, og ut fra ”Faktorer som bidrar til at aksjonsresultatet ble forskjellig på de to skolene” (kap. 7.5.1 ) System og kultur, kompetanse og mulighet for kompetanseheving kan settes opp mot kjernekategori av 1. rang, altså forutsetninger til at medvirkning og medbestemmelse skal kunne skje. Samtidig så må det være slik at forholdet mellom lærerens kompetanse må inneholde forståelse av innholdet i kjernekategori av 2. rang.

- At det er avsatt tid og tilrettelagt for at elevmedvirkning og medbestemmelse og kan kategoriseres som didaktiske rammer og krever en viss form for frihet og handlingsrom for lærerne som kan skape kreativitet<sup>3</sup>
- At læreren innbyr til elevmedvirkning og medbestemmelse er involvering og kan kategoriseres som didaktisk prosess og krever kompetanse

Etter å ha intervjuet rektorene intervjuet jeg avdelingslederne, for så å intervjuer lærerne til slutt. Rekkefølgen på at avdelingsleder ble intervjuet før var viktig fordi jeg tenkte at dersom det var opplysninger om systemet som kom fra avdelingsleder så var det viktig å få spurt lærerne om dette i etterkant. Rektorenes intervjuer ble spilt inn på opptager og transkribert. Rektorens intervju på gul skole ble stikkordstranskribert fordi jeg opplevde at disse intervjuene med rektorene fort endte opp i en og en halv time. Det tok dermed 8 -10 timer å få

---

<sup>3</sup> Dette kan ses på som en kultur innad i skolesystemet eller på avdelingsnivå at man får frihet til å utvikle sin egen lærerprofesjon og identitet, kontra det å måtte følge en allerede innarbeidet form i et system der rang og maktforhold er et faktum. Paulo Freire kaller slike maktforhold for ”taushetens kultur” (Hjernebark, 20.10.12)

transkribert det første intervjuet med rektor. Ved å stikkordstranskribere opplevde jeg at jeg i ettertid kunne luke ut hovedinnholdet i intervjuet kor så å kunne transkribere deler av det som jeg syns var essensielt for rapporteringen. Dette tok mindre tid i transkribering, men til gjengjeld måtte jeg høre igjennom intervjuet mange ganger og sikre meg om at jeg hadde fått med meg og tolket dette riktig første gangen.

Avdelingsledernes og lærernes intervjuer valgte jeg å ikke spille inn å transkribere. Jeg noterte ned direkte på intervjuguiden og forsøkte å rekonstruere samtalen i etterkant ved hjelp av notatene. Dette arbeidet må tas så fort som mulig etter intervjuet mens det er friskt i minnet. Grunnen til at jeg gjorde det slik var at jeg så Asbjørn Folkvord brukte teknikken i et intervju av meg på Høgskolen og tenkte dermed at ”hvis han kan, kan sikkert jeg”. Det som er det geniale med dette er at du har alltid penn og papir tilgjengelig istedenfor opptaker og man kan lettere dokumentere både formelle og uformelle samtaler og refleksjoner fra andre ”samfunnsborgere”. Dette syns jeg var viktig å få prøvd ut i dette utdanningsforløpet og valgte derfor en slik løsning på de siste intervjuene. Det som kan være en utfordring er jo å være bevisst på fokusområder i en samtale slik at man, ut i fra en uformell samtale som kan dreie seg om veldig mye, klarer å notere ned fokuselementene i samtalen. Intervjuguiden var jo her mitt hjelpemiddel. (Vedlegg 12)

### **Rektorenes beskrivelser av skolene, systemet, kompetansebehovet og tilrettelegging for kompetanseheving rundt dette med elevmedvirkning og medbestemmelse.**

Under intervjuene med rektorene viste det seg at begge skolene hadde en organisasjon som var slik lagt opp at det var avdelingslederne som var fag- og personalansvarlig for de enkelte avdelingene. Det vil si at hvordan medvirkning og oppfølging av dette lå hos avdelingsleder og at avdelingsleder rapporterte tilbake til ledelsen i ledelses møter. Dette medførte at jeg måtte gjennomføre samtaler med avdelingslederne i tillegg for å komme dypere inn i systemet og få svar på det jeg lurte på vedrørende måten skolen vektlegger elevmedvirkning.



### Et par eksempler på hvordan jeg har brukt intervjuene i fase 3.

**Rektor på blå skole** mente at **elevmedvirkning ga varierende muligheter ut fra fagenes egenart og natur**. Denne skolen hadde elevmedvirkning som satsningsområde frem til i 2009/2010. **Elevmedvirkning er nå lagt ned på avdelingsnivå og er hovedsakelig rette mot tema vurdering**. På spørsmålet mitt om rektor syns elevundersøkelsen er viktig svarer rektor at **undersøkelser er viktige og at det gir en pekepinn på hvordan situasjoner oppleves generelt hos de spurte**. Vedkommende mener også at dette med å **ha fokus på satsningsområdet skal ligge i bevisstheten i hver enkelt medarbeider**, slik at det **ikke bare er et dokument som blir hente fra i første av skole året for så bli glemt i tilbakevendingen til det normale**. I dette tilfellet viser rektor til **undervisningsevalueringa der eleven svarer og sier sin mening i forhold til hver enkelt lærers undervisning**, og at resultatet av **denne undersøkelsen er et verktøy som læreren skal bruke sammen med eleven, for å utvikle egen praksisteori**. Samtidig mener rektor at dette med å ha **skolevandring og personlige trenere inne i undervisningen, er en måte å heve kompetansen hos de ansatte på**.

På spørsmålet om hva slags kompetanse lærerne bør ha for at medvirkning skal skje svarer vedkommende at **didaktisk kompetanse og metodemengde for å skape variasjon**. Samtidig så legger vedkommende til: *”men det forutsetter jo at eleven er i dialog med læreren og at eleven melder i fra og at eleven inviteres til å fortelle lærerne også om på hvilken måte lærer jeg best”*.

Rektor mener at det som det må legges mer vekt på og ut fra vedkommende sine synspunkt er **arbeidet rund dette med vurdering**. *”når vi ser på alle tingene vi scorer på så har vi en veg å gå når det gjelder vurdering, men det er en trøst å se at det sier alle skolene. Det handler om få systematisk tilbakemeldinger til elevene om: hva er det jeg trenger å strekke meg etter?, når er det jeg må jobbe mer for å komme videre?, og jeg tror at elevmedvirkning kan ses som en del av vurderingsarbeidet”*.

Rektor mener at dette med å **prate, ha tillit, respekt og å ha en genuin tro på at eleven kan lære mer og at alle har vekstmuligheter**. Jeg spør - Har lærerne tid til dette å med hyppig tilbakemelding da? *”Alle har jo alt for mye å gjøre sier de sjøl. Det har de sikkert. Det er vel individuelt”* forteller rektor, men samtidig mener vedkommende at lærernes arbeidstid er en hemske og at den reelle oppfatning av arbeidsdagen ikke er helt i samsvar med det faktiske forholdet i henhold til årsverket. **Undervisningstiden blir så komprimert på grunn av ytre rammer** slik at når undervisningstiden er over så tenker lærerne at arbeidsdagen er ferdig. Ut

fra årsverket da, så er man ikke ferdig på jobb. Man har fortsatt plikt for tilstedeværelse en viss tid utover undervisningstiden, både for møtevirksomhet og for undervisningsevaluering og ny planlegging. Når jeg spør om dette med ytre rammer kan være gjenkjennelig videre nedover i systemene og at dette kan hemme muligheten for at lærerne tar seg til elevmedvirkning sa svarer Rektor at: ”ja det tror jeg, og dette er veldig forskjellig hvordan avdelingene jobber med dette her. dette her handler om kultur og tradisjoner”.

Rektor på gul skole mente at elevmedvirkning på elevrådsnivå fungerte veldig bra og at elevenes meninger kom bedre fram dersom tillitsvalgte diskuterte sammen i mindre grupper, eksempel tillitsvalgte fra samme programområde møttes og diskuterte sammen før de eventuelt gikk i elevrådsmøter der de ble en del av en større forsamling. Det vil si at det er å få uttrykt sin mening når man vet at det er flere som sliter med samme problem eller oppfatter situasjoner på samme måte.

Rektor forklarer at de har klasseledelse som satsningsområde, og dette kan virke mot sin hensikt i og med at det er fokus på læreren som er den som skal styre og er sjefen.

Elevmedvirkning kan virke vanskelig å kombinere sammen med tydelig klasseledelse. Her er det forskjell på hvordan klasseledelse må defineres for å gi rom for elevmedvirkning.

Rektor mente at det er viktig at lærerne fra skolestart øver opp elevene i ”metode”: ”at læreren i starten, bevisstgjør eleven på hvilke metoder som finnes, eller på hva de kan være med på å bestemme”. samtidig er dette sammenfallende i at lærerne må da ha en metodemengde som de kan variere rundt, og vise/ta med eleven på.

Et eksempel på metode er å ta eleven med på å bruke kjennetegn og vurdere sitt arbeid opp mot dette. Det å bevisstgjøre eleven på hva som blir vektlagt i vurderingen.

Lærerne ønsker ikke så mye pedagogisk ”påfyll” samtidig, selv om alt i utgangspunktet et ”ped” og ser ikke alltid at temaer som blir jobbet med på en planleggingsdag skal vektlegges i undervisningen i fremtiden. De ser på at når de har jobbet med, eksempel, kjennetegn på en planleggingsdag, så er de ferdig med det når de går ut døra den dagen. Lærerne blir utsatt for større krav og kan generere mer stress og føler at det blir mye å hankses med.

”Det er mye sterkere krav som stilles til å være lærer i dag enn det det var før og det er mer PILLING borti det du gjør som lærer i forhold til den etablerte kulturen man er vant med å jobbe i, der du driver helt for deg selv og ingen skal si noe om det”.

Lærerne ønsker å bli sett, men ikke bli ”sett i korta”. Det er ikke tradisjon for å bli sett i sitt arbeid og fortsetter gjerne med slik undervisningen de alltid er vant til. De føler at når noen

vil observere og se lærerne i aksjon så oppfattes dette som kritikk og at det er mangel på tillit. Jeg spør da: Hvilken kompetanse bør en lærer som føler dette inneha eller utvikle?

*"det handler jo litt om å bli vandt til det, eksempel på dette er at en av lærerne fortalte at nå skulle han filme seg selv, og det hadde ikke vedkommende gjort for to år siden, men i gruppa som jobbet med klasseledelse ble dette trygt i og med at alle gjorde det og ble vandt til det og et det er forventninger rundt dette med at slik gjør vi det her"*

En måte å se det på er at man må ikke være dårlig for å bli bedre.

Elevundersøkelsen er en måling, og lærerne måler jo elevene hele tiden, men liker nok ikke å bli målt selv. Elevundersøkelsen brukes og er nok til å stole på selv om den er lang og noen spørsmål blir litt dumme eller at eleven tuller med svarene, og vi kan bli bedre på å bruke den, mener vedkommende. Når det gjelder mobbing så fokuseres dette klassevis på dette og tar det opp med kontaktlærer hvis det er indikasjon eller tendens på mobbing.

Hvis man ser på dette på et bredt område så er lærerne flinke til å la elevene medvirke, men det kommer ikke fram på elevundersøkelsen fordi den blir for snever i spørsmålstillingen.

Kjennskapen til hvilke spørsmål som blir stilt i elevundersøkelsen er nok litt avgjørende for hvor bevisst man er på å bevisstgjøre eleven på at de faktisk deltar.

På systemnivå så tror rektor at det er faget som begrenser muligheten for elevmedvirkning og at tiden som er til rådighet blir tilegnet faget. *"Jeg tror at mange sliter med å gjøre dette til en del av faget slik at det ikke føles som om dette stjeler tid fra faget"* Dette med at lærer da bruker tiden til "effektiv bortlæring" - direkte undervisning er kanskje et resultat av at man ikke har tid til å ta med eleven i planlegging, gjennomføring og vurdering. *"det krever en del å få med elevene på å lage planer, det tar tid"*. Rektor mener at det er viktig å se hvor er det relevant å ha elevmedvirkning samtidig så er elevene vandt med at lærerne kommer med ferdige planer og syns det er greit.

Rektor mener at det er forskjell i det om lærer ser seg selv som en oppdrager eller bare som en fagperson. Er det en viktig egenskap som du mener lærerne bør ha, spør jeg i den sammenhengen. Rektor svarer: *"absolutt, jeg tror at det har ikke blitt noe mindre viktig med årene, at lærerne er rollefigurer"*. Ikke alle lærerne holder seg til reglene på skolen, blant annet snusbruk og konsekvent føre anmerkninger når eleven kommer for seint eller at læreren selv kommer tidsnok til timen. *Kulturer fra bransjens egenart* spiller her inn *hvordan læreren didaktisk tenker og gjennomfører undervisning.*

Lærerne har ansvar for å bygge relasjonene til eleven, slik at man opprettholder et faglig trykk og kunne se et minimum av den eleven. Rektor mener at dette handler om lærerrollen hva slags forventninger som stilles til den. Denne kompetansen må læren utøve og gjennomføre.

*"Man kan ikke bare si at denne eleven liker jeg ikke, eller den eleven har gjort det, eller..."*

Læreren må ta ansvar for relasjonen og må også skille mellom å være personlig men ikke privat. *"for å få en relasjon må du faktisk være personlig og det betyr ikke at du bretter ut alt som er for dem, men du må gi litt av deg selv for at eleven skal kunne gi noe"*.

Jeg spør rektor et direkte spørsmål om metode: *"Ser du noen klare metoder som læreren kan bruke i undervisningen sin som dekker allikevel faget men som kan være med på skape relasjonen lærer/elev altså en og en hver enkelt?"*.....rektor tenker lenge og svarer.....: *det var et vanskelig spørsmål...hehhehe....., du må jo faktisk jobbe med noe slik at du får prate med eleven da, du må få mulighet til å prate i forskjellige settinger"*. Dette betyr at læreren må legge opp undervisningen slik at alle har noe å jobbe med, men som gir deg tid til å prate ved elevene. Avsett tid til å være veileder like mye som lærer, for det vil eleven lære mye mer av enn at bare læreren står på tavla.

Jeg spør et avsluttende spørsmål: *"er det slik at man må ha en sånn metodeplattform som er så klar for læreren og så bevisst hos den at man kan hoppe fra den ene til den andre metoden og ha en slik bredde at man føle seg trygg på at man kan gjøre det ene- for å oppnå en ting, og at man kan gjøre det andre for å oppnå noe annet- er dette en form for planlegging hos læreren som viser å være litt nyere nå enn den gamle didaktiske helhetsmodellen som ba deg planlegg før du kom inn i klasserommet?"* Rektor svarer: *"det har noe med at lærerrollen har forandret seg og læreren har ikke automatiske respekten og stillheten bare fordi at du er lærer og at alle sitter å følger med for at det er så mye annet som tar tida, og da må det være en solid relasjon for at eleven skal ønske å prestere"* Dette med relasjoner er et forhold som rektor stadig faller tilbake på, og at læreren må ha større kontakt med hver enkelt elev for å ha mulighet til å holde læringstrykk og motivasjon oppe i skolearbeidet. Det vil si at gode relasjoner skaper nærhet og et personlig forhold som styrker elevens evne til å jobbe med sin utvikling. Rektor påpeker også at det er veldig tidkrevende å drive å variere rundt metode og at det tar utrolig lang tid å gjennomføre slik variasjon mellom alle mulige metoder. Det er kanskje ikke så i vinden lenger med den store variasjon i undervisningen, men metoden heller er å finne en måte å koble seg fra ytre påvirkninger og koble seg på faglig utvikling. Dette er vanskeligere nå enn før med mobiltelefoner, pcer og liknende. Det å la eleven tid til å reflektere, kommenter rektor, læreren holder ikke lenge nok ro for at eleven skal kunne

reflektere for å kunne gi svar. Elever som rekker opp hånda forstyrrer også de andre i sin refleksjon. Læreren må utvikle å være tålmodig, kunne vente på elevens utvikling og refleksjoner. Rektor avslutter med en kommentar *"for å drive tilpasset opplæring er du avhengig medvirkning"* og jeg svarer *"og da er du avhengig av relasjonen"*. Intervjuet ble avsluttet med en hyggelig diskusjon om hvordan intervjuet hadde gått og hvordan rektor hadde oppfattet dette.

Når det gjelder gjennomføringen og oppfølgingen av elevundersøkelsen er lagt på avdelingsledernivå og det er da duket for å gjennomføre et intervju med avdelingsledere med utgangspunkt i rektorenes besvarelser og observasjonene samt intervjuene fra fase 2.

Disse opplysningene som kom fra rektorene, både om system og andre opplysninger, ble tatt med videre til intervjuene med avdelingsleder. Disse ville være til hjelp å støtte for å kunne stille oppfølgingsspørsmål ikke bare til avdelingslederne, men også videre til intervjuene med lærernes refleksjoner. Disse intervjuene som ble gjort med avdelingsledere og lærere som deltok i aksjonene ble gjennomført ved hjelp av intervju uten å spille inn på opptaket, men ved å notere på intervjuguiden, altså samme mal som rektorenes intervjuguide, men litt justert etter hvilke opplysninger som rektorer, og i sin tur avdelingsleder, hadde kommet med. Intervjuene ble uthevet med fargekode som tilhørte skolen slik som eksemplene ovenfor og resultatene av dette blir presentert i kapitel 7.6

## **7 Kapittel: Resultater fra fase 2 og 3**

I dette kapitlet dette ønsker jeg å sette opp resultater som kom ut fra de observasjoner og intervjuer som kom fram i fase 2. og prøve se hvilke forhold dette har ut fra tidligere forskning og mine egne erfaringer gjennom mitt arbeid som yrkesfaglærer i løpet av 12 år. I den første delen av kapitlet ønsker jeg trekke fram teorier, styringsdokumenter tidligere undersøkelser og erfaringer. Den andre delen av dette kapitlet vil beskrive litt om hvordan analyseform jeg ønsker å bruke rundt observasjonene og intervjuene som ble foretatt. Den tredje delen vil jeg prøve å beskrive og illustrere hva som kom frem under observasjonene sett i forhold til kategorihjulet. I de påfølgende underkapitlene presenteres deretter resultater fra fase 2, altså selve aksjonene som ble gjennomført. Disse resultatene er jobbet frem ved hjelp av selektiv koding som har gitt kjennetegn for forutsetninger for elevmedvirkning og medbestemmelse, og aktiviteter for dette. (kjerne kategorier av 1. og 2. rang). Så presenteres resultatene i fase 3 slik at de kan sees i sammenheng med kjerne kategori av 1. rang

Den siste delen prøver jeg å analysere disse illustrasjonene og vise sammenhenger mellom faktorene som bidrar til forskjell i aksjonsresultater på de to skolene, og illustrasjonene av kjerne kategoriene og relevant teori som et utdrag fra kapittel 2 i en oppsummering som kan bidra til å gjennomføre en diskusjon og tolkning i kapittel 5.

### **7.1 Analyseform**

Analysen er forsøkt utført ved hjelp av analysestrategiene innen forskningstilnærmingen ”grounded theory” utviklet av Strauss & Corbin (Kvale & Brinkmann, 2010). Selv om analysearbeidet mitt kan sies å ikke være konstant i forhold til disse analysestrategiene, ser jeg visse likhetstrekk som gjør at jeg vil beskrive min analyse i ved hjelp av dette verktøyet. Denne analysemetoden blir kalt den konstant komparative analysemetode der komparativ betyr i slik jeg forstår det og bruker det i dette arbeidet, at man ser etter om en ting har større eller mindre betydning, i en gitt sammenheng, enn en annen. Denne kodingsmetoden jeg har valgt, kalles for begrepsstyrt koding der begrepene som setter navn på hovedkategoriene er bestemt fra styringsdokumenter og elevundersøkelsens innhold under temaet medbestemmelse. Kodingen skjer i tre kodingsfaser og kalles åpen koding, aksial koding og selektiv koding. (Kvale & Brinkmann, 2010; Postholm, 2010, p. 88) Den åpne kodingen

Hovedkategoriene som ble dannet i den åpne kodingsfasen skjedde allerede i fase 1. Disse kategoriene speilet seg fram, ut fra styringsdokumentene og opplæringslovas beskrivelse av

elevmedvirkning og elevundersøkelsens spørsmålsformulering i temaet ”medbestemmelse” . Åpen koding består i sette en felles betegnelse på flere forskjellige enheter som har en vesentlig likhet men allikevel er forskjellig.

Et eksempel på dette, slik jeg tenker og bruker det, er et forutbestemt begrep som gir kategorien ”bil”. Denne kategorien er da åpen og inneholder alle biler. Ut fra dette kan man trekke ut forskjellige underkategorier som aksiale kodinger som greiner seg ut fra hovedkategoriene. Dette kan være forskjellige temaer alt ettersom hva undersøkelsen handler om. Hvis undersøkelsen dreier seg om bruk av verktøy på europeiske, asiatiske og amerikanske kjøretøy vil det kanskje være greit å dele inn sub-kategorier i de forskjellige verdensområdene det vil si ”amerikansk”, ”europeisk” og ”asiatisk” Selektive kodinger (kjerne-kategorier) kan da komme frem dersom undersøkelsen handler om hvilke verktøy som egnere seg til de forskjellige sub-kategoriene tilhørende biler. Det vil si at en 13 mm fastnøkkel vil kunne brukes på europeiske og asiatiske biler, mens verktøy til amerikanske biler oftest bruker tommer som standard målingsenhet i stedet for millimeter. Det vil imidlertid ikke være noe særlig enkelt å bruke en 13 mm fastnøkkel på Citroen selv om den er europeisk. Denne biltypen bruker andre standarder på sine skruer og mutre. For eksempel 12 mm og 15 mm der andre bruker 13 mm og 17 mm. En skiftenøkkel kan derimot brukes på alle bilene i og med at en skiftenøkkel kan justeres til den størrelsen som er ønskelig. Hvor bra dette verktøyet er profesjonelt sett fra en mekanikers ståsted er en annen vinkling på problemformuleringen. Dette er et eksempel fra 1990 tallet da det gikk an å skru litt på egne biler, men det er ikke sikkert det er slik i 2012. Kjerne-kategoriene kan også deles inn i forskjellige verktøytyper som tenger, skrutrekkere, nøkkeltyper, spesialverktøy osv.

Den aksiale kodingen, altså definisjonen på sub-kategoriene fant sted i planleggingen av fase 2, der selve aksjonene og datainnsamlingen skulle foretas. Den selektive kodingen og dannelsen av kjerne-kategoriene, skjedde underveis i fase 2, og dreide litt frem og tilbake og varierte litt fra observasjon til observasjon og fra intervju til intervju. Disse kjerne-kategorier beskriver essensen i selve forskningen og begreper som valg (tema-tidspunkt-arbeidsmetode-vurderingsmetode), bestemmelser, avklaringer, meningsytringer, forslag, diskusjon, dialog, direkte arbeid med sub-kategorien, bevisstgjøring kom fram. I tillegg kom det fram noen kjerne-kategorier som gikk på dette med forutsetninger for medvirkning og bestemmelser som var interessante å se på. Dette var:

- Ønsker læreren at medvirkning skal skje innen ønsket sub-kategori?
- Kan eleven gjennomføre den tenkte aktivitet?

- Er det avsatt tid til dette arbeidet?
- Får elevene konkrete arbeidsoppgaver som utløser denne aktiviteten?

For å skille på disse kjernekategoriene ønsker jeg å kalle de som har med **forutsetninger** å gjøre for kjerne kategorier av 1. rang. Dette kommer av at, uten disse kategoriene, kan ikke aktiviteter for elevmedvirkning og medbestemmelse finne sted. **Aktiviteter** for medvirkning og medbestemmelse kaller jeg da kjerne kategorier av 2. rang. Sammenliknet med den didaktiske helhetsmodellen vil dette kanskje kunne kalles medvirkningsforutsetninger og medvirkningsprosess.

## 7.2 Arbeidet med innsamlet data fra aksjonsobservasjonene og tilhørende intervjuer

I og med at prøveperioden og hovedperioden fortonet seg relativt likt ser jeg ingen grunn til å analysere disse hver for seg. Det som endret seg mest var de selektive kodingene som kom og gikk litt og selve spørsmålsformuleringene til deltakerne og informantene. Denne endringen gjorde egentlig ikke store utslag på besvarelsene fra verken elever eller lærere.

### **Slik tenkte jeg når jeg startet min analyse av observasjonene og intervjuene.**

Jeg tok tak i ”kategori hjulet” (Figur 6-4) som kom fram i arbeidet mellom fase 1 mot planleggingen av fase 2. Så beskrev jeg undervisningsmetoden som jeg hadde observert i korte trekk for å trekke ut vesentligheter, mønstre og likheter i metoder som ga like svar fra elevene. Disse likhetstrekkene forsøkte jeg å omskape til verktøy for lærere og elever ut fra den selektive kodingen som jeg etter hvert kom fram til ved å bearbeide de innsamlede dataene på forskjellige måter. Jeg prøvde først en oppstilling der jeg beskrev undervisningsmetode, kategori, sub-kategori, forutsetninger og aktiviteter med hjelp av fortetning og stikkord. Dette synes jeg ble uoversiktlig så jeg forsøkte meg på en tabell. Tabellen i seg selv ble ikke beskrivende nok følte jeg så da prøvde jeg diagram som skulle vise medvirkning i form av søyler ut fra kategoriene og farge som anga undervisningsform. Dette diagrammet ga enda mindre forklaringssevne og egner seg kanskje bedre til kvantitative resultater. Jeg endte opp med å gå tilbake til det jeg begynte med først, nemlig en beskrivelse av undervisningen der jeg søkte likheter og mønstre, men da støttet ved hjelp av tabell. Jeg skal vise et eksempel på hvordan jeg jobbet med disse to analyseformene sammen



### **7.3 Presentasjon av observasjoner og intervjuer og Illustrasjoner sett i lys av kategorihjulet (Figur 6-4)**

I dette underkapitlet ønsker jeg å beskrive observasjonene og intervjuene i korte trekk og i stikkordsform ved hjelp av fokusbegrepene i problemformuleringen: undervisningsmetode, medvirkning og elevens oppfatning av sin medvirkning. Ut i fra disse fokusbegrepene satt i sammenheng med innholdet av kategorihjulet ønsker jeg å se om noen av undervisningsmetodene eller innhold av disse egner seg bedre til medvirkning og medbestemmelser enn andre. Det er ønskelig å se om det finnes noen spesielle filosofiske, pedagogiske og didaktiske trekk som lærerne foretar seg for å generere elevmedvirkning og medbestemmelse som eleven faktisk føler at de er med på og om disse trekkene som læreren utfører utelukker enkelte undervisningsmetoder. Disse beskrivelsene tar for seg hver enkelt hovedkategori og kan bestå av bare en sub-kategori

#### **7.3.1 Hvilken undervisningsmetode ga elevene opplevelsen av å delta i hovedkategori planlegging**

##### **Undervisningsmetode:**

Ut fra min observasjon velger læreren en undervisningsmetode som ikke kan sees på som en direkte undervisning eller formidlingsmetode. Snarere en progressiv metode med dialog eller lyttende pedagogikk som ikke er direkte planløs. Ytre rammer er bestemt på forhånd men med mulighet for å påvirke å bestemme innenfor disse ytre rammene.

##### **Sub-kategori: Periodeplan:**

Under observasjonen så jeg at læreren tok med elevene på en diskusjon om planen frem til jul. Elevene skulle være med å bestemme hvilke uker prøvene skulle plasseres.

##### **Forutsetninger:**

- At læreren innbyr til at denne aktiviteten kan skje og utfordrer eleven ("at læreren tør å slippe taket" en form for planlagt planløshet)
- at elevene skal vite noe om ukenummer og ytre rammer
- Det er avsatt tid til dette
- At eleven får et konkret arbeidsoppdrag som skal gjennomføres og skal resultere i et forslag fra elevene

##### **Aktivitet:**

Dette ble gjennomført med at elevene ble delt inn i grupper for å komme med forslag til uker. Læreren hadde satt noen ytre rammer som ikke var påvirkelige og det var at det skulle vær

tre prøver og at det skulle gjennomføres før uke 50. Innenfor dette var det mulighet til å bestemme. Jeg så at elevene medvirket innen planlegging ved hjelp av aktiviteter som

- Dialog
- Diskusjon
- Forslag
- Valg
- Bestemmelser

Disse bestemmelsene ble skrevet opp i en tabell som ble til en periodeplan og lagt ut på its-learning slik at elevene fikk tilgang til den.

### **Elevenes oppfattelse av denne undervisningsmetoden**

En av elevene svarer omtrent momentant at han synes det var greit å få være med å bestemme. En av elevene synes at undervisningen var annerledes og inneholdt mer ”elevmedvirkning” enn ellers, mens en elev synes at det var slik som det pleier å være. Eleven sammenlikner også dette med elevmedvirkning fra tidligere erfaringer og har noen meninger om at det er bedre å få være med å bestemme.

Dette indiker at elevene føler medvirkning i å planlegge periodeplan og de kan påvirke når og hvordan ting skal skje i løpet av perioden. De utrykte at læreren spør om deres meninger og at de fikk:

- Diskutere
- Bestemme
- Velge
- Komme med forslag

### **Lærerens kommentar**

Han forklarte at han brukte **dialogen** til å **spørre** og aktiviserte elevene ved å utfordre de til å komme med **forslag**. Han påpeker at når man setter elevene i grupper for utarbeide **forslag**, bør det gjøres slik at gruppene går hvert til sitt og skal komme tilbake med et **resultat** av arbeidet som de skal fremlegge for læreren, gjerne skriftlig.

### **7.3.2 Hvilken undervisningsmetode ga elevene opplevelsen av å delta i hovedkategori gjennomføring**

I løpet av prøveperioden og hovedperioden var det to undervisningsseanser som inneholdt samme sub-kategori ”Arbeidsmetode” jeg analyserte begge to på samme måte som analysen av ”periodeplan”

#### **Observasjon 1:**

##### **Undervisningsmetode som ble valgt:**

Ut fra min observasjon velger læreren en undervisningsmetode som ikke kan sees på som en direkte-undervisning eller formidlingsmetode. Snarere en progressiv metode med dialog eller lyttende pedagogikk som ikke er direkte planløs. Ytre rammer er bestemt på forhånd men med mulighet for å påvirke å bestemme innenfor disse ytre rammene.

##### **Sub-kategori: Arbeidsmetode:**

Når jeg observerte så jeg at læreren tok med elevene på en diskusjon om hvordan prøvene frem til jul skulle gjennomføres praksis eller teori.

##### **Forutsetninger:**

Eleven skulle være med å bestemme hvilke uker prøvene skulle plasseres.

- Forutsetninger for å få til dette er at elevene må kunne vite forskjellen mellom teori og praksis
- At læreren innbyr til at denne aktiviteten og utfordrer eleven til å delta
- Det er avsatt tid til dette
- At eleven får et konkret arbeidsoppdrag som skal gjennomføres og skal resultere i et forslag fra elevene

##### **Aktivitet:**

Dette ble gjennomført med at elevene ble delt inn i grupper for å komme med forslag til om prøvene skulle gjennomføres praktisk eller teoretisk.

Læreren hadde satt noen ytre rammer som ikke var påvirkelige, og det var at det skulle være tre prøver og at den siste skulle være teoretisk. Innenfor dette var det mulighet til å bestemme.

Jeg så at elevene medvirket innen planlegging med aktiviteter som

- Dialog
- Diskusjon
- Forslag

- Valg
- Bestemmelser

Ved å observere undervisningen så jeg at læreren tok med elevene på en diskusjon, der elevene skulle være med å bestemme hvilke arbeidsmetode elevene ønsket å jobbe med på prøvene. Dette ble gjennomført med at elevene ble delt inn i grupper for å komme med forslag til arbeidsmetode. Læreren hadde satt noen ytre rammer slik at elevene kunne velge mellom teoretisk eller praktisk. En av prøver var bestemt fra læreren at den skulle være teoretisk. Bortsett fra dette var det mulighet til å bestemme. Jeg så at elevene medvirket i kategorien gjennomføring med aktiviteter som dialog, diskusjon, forslag, valg og bestemmelser. Disse bestemmelsene ble skrevet opp i en tabell som ble til en periodeplan og lagt ut på its-learning slik at elevene fikk tilgang til den.

### **Elevenes opplevelse av dette**

Elevene påstod i intervjuene etterpå at de opplevde at læreren ga de mulighet til å være med å bestemme når de skulle ha prøvene hvordan de skulle jobbe med prøvene. De uttrykte at læreren spør om deres meninger og at de fikk:

- Diskutere
- Bestemme
- Velge
- Komme med forslag

Elevenes påstander var i tråd med mine observasjoner og bekreftet min tolkning av observasjonen. At elevene ikke nevner dialogen som jeg observerte kan erstattes med at de påpeker at **”læreren spør”**. De påstod også at dette var nyttig og at de ville få bruk for dette senere i livet.

### **Lærerens kommentarer:**

Når jeg intervjuet læreren i etterkant forklarte han at han hadde planlagt undervisningen med tanke på at eleven skulle få bestemme når de skulle ha de tre prøvene og om det skulle være praktiske eller teoretiske prøver. Han forklarte at han brukte **dialogen** til å **spørre** og aktiviserte elevene ved å utfordre de til å komme med **forslag**. Han påpeker at når man setter elevene i grupper for utarbeide **forslag**, bør det gjøres slik at gruppene går hvert til sitt og skal

komme tilbake med et **resultat** av arbeidet som de skal fremlegge for læreren, gjerne skriftlig. Han mener dette er viktig slik at alle elevene engasjerer seg og at noen ikke havner i en ”sovepute” og bare henger med på hva de andre foreslår.

## **Observasjon 2.**

### **Undervisningsmetode:**

Ut fra min observasjon velger læreren en undervisningsmetode som ikke kan sees på som en direkte-undervisning eller formidlingsmetode. Snarere en progressiv metode med dialog eller lyttende pedagogikk som ikke er direkte planløs. Ytre rammer er bestemt på forhånd men med mulighet for å påvirke å bestemme innenfor disse ytre rammene. Læreren var en slags veileder som ikke ga direkte besvarelser, men viste til hvordan elevene skulle finne ut svarene på egenhånd.

### **Sub-kategori: Arbeidsmetode:**

Når jeg observerte så jeg at læreren tok med elevene der de skulle lære om et bestemt tema. Elevene skulle ta et valg om de ønsket styrt teoretisk gjennomgang av temaet eller om de ønsket å jobbe med det i praksis der de skulle besvare noen spørsmål ut fra hva de fant ut av det praktiske arbeidet. De skulle kunne bruke fagbøker som hjelpemiddel.

### **Forutsetninger:**

- Forutsetninger for å få til dette er at elevene må kunne vite forskjellen på teoretisk gjennomgang og praktisk utforskning med de rammene som skal ende opp i et resultat
- At læreren innbyr til at denne aktiviteten og utfordrer eleven til å delta
- Det er avsatt tid til dette
- At eleven får et konkret arbeidsoppdrag som skal gjennomføres ved hjelp av et ”valg” der det avgis stemmer

### **Aktivitet:**

Dette ble gjennomført med at elevene ble oppfordret til å stemme over to forskjellige arbeidsmetoder. Den med flest stemmer ble gjennomført

- Valg
- Bestemmelser

Når jeg observerte undervisningen så jeg at læreren la opp til at elevene skulle velge mellom to arbeidsmetoder. Elevene skulle ved hjelp av håndsopprekning avgjøre hvilke

arbeidsmetode som skulle gjennomføres. Elevene stemte 13 for praksis mot 2 som ville ha teori.

### **Elevenes opplevelse av dette**

Elevene påstod i intervjuene etterpå at de opplevde at de fikk være med på å avgjøre hvilken arbeidsmetode som skulle brukes. De nevnte ingen ting om dialog og diskusjon i intervjuene men at de fikk bestemme og ta valg

- Bestemme
- Velge

Elevenes påstander var at de syns dette var bra for da **følte de seg mer voksne** og at de lærer mer av å jobbe i praksis enn at læreren står på tavla. En elev sa: **jeg lærer mer av en lærer som er "med oss" i klassen isteden for å være den som står der framme ved kateteret,**

### **Lærerens kommentarer:**

Når jeg intervjuet læreren i etterkant forklarte han at han hadde planlagt undervisningen med tanke på at eleven skulle kunne **velge** om de **ønsket** teori eller praksis for å lære og at de skulle innhente teoretisk forståelse ved hjelp av å **lage spørsmål** ut fra boka om temaet som skulle læres. Han følte at eleven var veldig aktive og deltok i det demokratiske arbeidet.

### **Lærerens beskrivelse av metoden Aktivitet:**

Han forklarte at han brukte metoden **å spørre** for å innhente elevenes meninger. Finne ut hva de fortrakk mellom to aktiviteter. ”jeg visste jo på forhånd hva resultatet ville bli men,” Læreren gir de muligheten til å uttrykke seg selv om han vet best.

### **7.3.3 Hvilken undervisningsmetode ga elevene opplevelsen av å delta i hovedkategori vurdering**

Det var ingen av mine elevintervjuer som ga indikasjon på at elevene følte at de medvirket i denne kategorien selv om det var to undervisningsøkter eller aksjoner der jeg observerte at temaet var vurdering. Den ene aksjonen inneholdt sub-kategori egenvurdering ved hjelp av kjennetegn og den andre inneholdt bruk av kjennetegn og fasit for å kunne rette hverandres

prøver, altså en form for hverandre-vurdering.

Det jeg observerte på egenvurdering var elevmedvirkning der eleven skulle vurdere seg selv ut fra kjennetegn. Observasjonen ga indikasjon på aktivitet som skulle tilsi at eleven medvirket. Det samme gjaldt for elevene som synlig medvirket i å vurdere hverandres prøve.

For å prøve å forstå årsaken til at eleven ikke følte medvirkning i aktiviteter der de medvirket, vil jeg derfor prøve analysere de seansene som eleven ikke ga følelsen av å medvirke. Først ønsker jeg å illustrere **Tabell 7.1**, som kanskje bidrar til gi en bedre oversikt over hva selve forskningsarbeidet har gått ut på. Tabellen er tenkt å skulle vise deduktiv og induktiv interaksjon mellom hovedkategoriene og aktivitetene som elevene er med på, og den selektive kodingen ser ut til å generaliseres til å kunne omfatte alle sub-kategoriene som er med i dette prosjektet selv om vi ikke kan bekrefte dette under kategorien vurdering i og med vi ikke har data som beviser dette. I hver sin ende står lærer og elev. Læreren som til tilretteleggende part, og eleven som medvirkende part, mens tema er oppstilt til venstre og verktøyene for tilnærming av medvirkning står i høyre kolonne. Dette illustreres i **Tabell 7.1**. på neste side

| <b>Læreren</b><br>som tilrettelegger og styringer av ytre rammer<br>(Undervisningsmetode, verdier og formål) |  |               |                                      |                   |                                  |                |
|--|--|---------------|--------------------------------------|-------------------|----------------------------------|----------------|
| <b>Hoved-kategori</b>  | Planlegging av elevens egen læring   |               | Gjennomføring av elevens egen læring |                   | Vurdering av elevens egen læring |                |
| <b>Sub-kategori</b>  | Arbeidsplaner  | Periodeplaner | Arbeidsmetoder                       | Læringsstrategier | Kjenne-tegn                      | Egen-vurdering |
| <b>Kjerne-kategorier</b>   | <b>Forutsetninger for medvirkning (kjernekategori av 1. rang):</b><br>-Ønsker læreren at medvirkning skal skje innen ønsket sub-kategori?<br>-Kan eleven gjennomføre den tenkte aktivitet?<br>-Er det avsatt tid til dette arbeidet?<br>-Får elevene konkrete arbeidsoppgaver som utløser denne aktiviteten? |               |                                      |                   |                                  |                |
|  | <b>Aktiviteter for medbestemmelse: (kjernekategori av 2. rang)</b><br>-valg (tema-tidspunkt-arbeidsmetode-vurderingsmetode)<br>-bestemmelser<br>-avklaringer<br>-meningsytringer<br>-forslag<br>-diskusjon<br>-dialog<br>-direkte arbeid med sub-kategorien<br>-bevisstgjøring                               |               |                                      |                   |                                  |                |
| <b>Eleven</b> medvirker i valgt kategori   |  |               |                                      |                   |                                  |                |

Tabell 7.1 Deduktiv og induktiv interaktivitet mellom kjerne-kategorier, sub-kategorier og hovedkategorier.

Tabellen blir i dette tilfellet ufullstendig i og med at kategorien vurdering ikke finner støtte i generaliseringen av aktivitetene/kjerne-kategoriene. For å se om jeg kan finne noe ut om dette vil jeg videre prøve å analysere de undervisningsseansene der undervisningsmetodene ut fra mine observasjoner og intervjuer som ikke ga indikasjon på medvirkning.

#### 7.4 Undervisningsmetode som ikke ga elevene følelsen av medvirkning

I dette underkapitlet ønsker jeg å beskrive hvilke undervisningsmetoder som ikke ga elevene følelsen av å medvirke og ha medbestemmelse i henhold til hovedkategoriene.



#### **7.4.1 Hvilken undervisningsmetode ga elevene ingen opplevelse av medvirkning i hovedkategori planlegging**

##### **Undervisningsmetode:**

Ut fra min observasjon i denne undervisningsseansen velger læreren en undervisningsform der eleven skal jobbe med å lage et produkt i et dataprogram som læreren har vist elevene tidligere. Denne formen av undervisningsmetode er nært beslektet med formidlingsbasert eller direkte undervisning og har på forhånd strukturert og planlagt stoffet i en ukeplan og presentert for elevene i en relativt komplett form. Denne ukeplanen står oppført på tavla. Det er ingen indikasjon på at elevene har deltatt på noen måte eller medvirker i denne planen ut i fra det jeg kan se.

##### **Observasjon Sub-kategori: periodeplan**

Ingen indikasjon på at det har vært noe felles arbeid mellom lærer og elev rund utarbeidelsen av ukeplanen.

##### **Forutsetninger for medvirkning innen kategorien:**

- Det er ikke vektlagt og avsatt tid til medvirkning i denne kategorien

##### **Aktivitet:**

- Ingen

##### **Elevenes opplevelse av dette**

De elevene som ble intervjuet hadde en felles forståelse av at det som stod på tavla var en type plan. Elevene påstod i intervjuene etterpå at de ikke opplevde at de hadde hatt noen medvirkning av denne ukeplanen. De kunne sikkert ha kommet med forslag til den dersom de hadde ønsket men det var læreren som bestemte.

- Komme med forslag hvis eleven ville

En av elevene mente at arbeidstiden burde vert elevbestemt fordi alle blir ikke ferdig samtidig.

### **Lærerens kommentarer:**

Lærerne mente at elevene ikke hadde vært med på dette og at planen hadde blitt satt opp i de to før jeg kom inn og skulle observere. De mente det var viktig for elevene å se rammene rundt uka som kom fordi de blant annet skulle ut på ekskursjon og måtte få et innblikk i hva som burde være ferdig fram til de skulle ut.

### **7.4.2 Hvilken undervisningsmetode ga elevene ingen opplevelse av medvirkning i hovedkategori gjennomføring.**

#### **Undervisningsmetode:**

Ut fra min observasjon i denne undervisningsseansen velger læreren en undervisningsform der eleven kan sitte å følge med på lerretet for å selv prøve det som læreren gjør på sin pc. Eleven får denne arbeidsfila tildelt på sin pc etter hvert, og de skal forske i programmet på egenhånd for å lære om dette programmet.

#### **Observasjon Sub-kategori: arbeidsmetode**

Ingen indikasjon på at det har vært noe felles diskusjon om hvilken arbeidsmetode som bør brukes for å lære dette programmet.

#### **Forutsetninger for medvirkning innen kategorien:**

- Det er ikke vektlagt og avsatt tid til medvirkning i denne kategorien

#### **Aktivitet:**

- Ingen

#### **Elevenes opplevelse av dette**

De elevene som ble intervjuet beskrev at de **ikke hadde vært med på å få velge arbeidsmetode**, men at de var fornøyd med metoden ved å prøve ut selv.

### **Lærerens kommentarer:**

Etter denne seansen skjedde det en misforståelse mellom meg og læreren slik at vedkommende ikke dukket opp til intervju etterpå. Vi klarte heller ikke å finne tid til dette

intervjuet i ettertid. Jeg valgte da å se på struktur og mønstre som jeg hadde sett og fått inntrykk av fra tidligere og vektlegge disse erfaringene i analysen. Det vil si at lærerne vektlegger medvirkning og medbestemmelse innen design og utseende, arbeidsfordeling og framdriftsplan av produktet de skal lage i oppgaven, men ikke innen de områdene som elevundersøkelsen etterspør.

### **7.4.3 Hvilken undervisningsmetode ga elevene ingen opplevelse av medvirkning i hovedkategori vurdering**

I denne kategorien hadde jeg en undervisningsseanse fra begge skolene som begge ikke indikerte noen form for medvirkning.

#### **Observasjon 1:**

##### **Undervisningsmetode:**

I denne observasjonen ser jeg at læreren velger en metode der eleven skal jobbe selvstendig individuelt.

#### **Observasjon Sub-kategori: Egenvurdering**

Eleven skal ut fra kjennetegnene i oppgaven vurdere sitt eget arbeid som han/hun har gjort

##### **Forutsetninger for medvirkning innen kategorien:**

Eleven skulle vurdere seg selv

- Forutsetninger for å få til dette er at elevene forstår begrepene i kjennetegnene
- At læreren innbyr til at denne aktiviteten og utfordrer eleven til å delta
- Det er avsatt tid til dette
- At eleven får et konkret arbeidsoppdrag som skal gjennomføres og skal resultere i et forslag fra elevene

##### **Aktivitet:**

Dette ble gjennomført ved at eleven jobbet på egenhånd og fikk si sitt forslag

- Forslag

Når jeg observerte undervisningen så jeg at læreren jobbet individuelt hos andre elever med en ny oppgave som var satt i gang, mens de som ikke hadde gjort egenvurdering arbeidet med dette.

### **Elevenes opplevelse av dette**

Elevene påstod i intervjuene etterpå at de **ikke opplevde at de hadde noen påvirkning** av den endelige karakteren, eller at de medvirket noe særlig i vurderingen. De kunne komme med forslag til karakter men det **var læreren som bestemte** den endelige karakteren: Eleven mente at de sikkert hadde nytte av det i ettertid.

- Komme med forslag

Elevenes påstander var at det var **vanskelig å forstå alle begrepene i kjennetegnene** men at det gikk greit. Noen av elevene kjørte ”safe” og vurderte seg sånn ”midt på treet” altså midt på skalaen, noen kjente igjen begrepene i kjennetegnene rundt 3-4 og valgte det.

### **Lærerens kommentarer:**

Læreren påpeker i dette intervjuet at han skulle ønske at han kunne **vurdere annerledes** og har **erfaring** med at ”mappevurdering” ville gi økt følelse av medvirkning, men at **rammene på avdelingen** tilsier at han ikke kan drive med det alene, men at det må bli en **felles forståelse** av bruken av **mappevurdering** slik at det blir **tilrettelagt** for dette fra avdelingens side. Han mener at mappevurdering består av individuelle **samtaler** og **dialoger** mellom eleven og læreren der eleven selv har jobbet ut fra egne planlagte mål og gjør egenvurdering ut fra disse målene og blir mer **bevisst** på sitt arbeid i forhold til mål og rammer.

### **Observasjon 2:**

#### **Undervisningsmetode:**

I denne undervisningsseansen har elevene individuell prøve i de to første timene. Så leveres prøvene inn for så virkårlig bli delt ut igjen. Elevene skal nå rette en annen elev sin prøve ut fra tall-kriterier og fasit som blir satt opp på tavla.

#### **Observasjon Sub-kategori: Egenvurdering**

Sub-kategorien vurdere andre finnes ikke i mitt kategorihjul, men blir analysert allikevel under hovedkategorien vurdering

#### **Forutsetninger for medvirkning innen kategorien:**

Eleven skulle vurdere en annen elevs prøve

- Forutsetninger for å få til dette er at elevene forstår begrepene i fasiten og tall-

kriteriene

- At læreren innbyr til at denne aktiviteten og utfordrer eleven til å delta
- Det er avsatt tid til dette
- At eleven får et konkret arbeidsoppdrag som skal gjennomføres og skal resultere i et forslag fra elevene

#### **Aktivitet:**

Dette ble gjennomført ved at eleven jobbet på egenhånd og satte karakter på andres prøver

- Rette og bestemme karakter på andres prøver

#### **Elevenes opplevelse av dette**

Elevene var delt i sin oppfatning av nytten av denne form for vurdering. De **opplevde ingen form for medvirkning til egen læring og noen synes det var bortkastet tid.**

- Ingen følelse av medvirkning i egen læring

#### **Lærerens kommentarer:**

Læreren blir ikke intervjuet etter denne undervisningen på grunn av at jeg må i undervisning i egen klasse på en annen skole.

#### **7.4.4 Tolkninger av observasjonene rundt undervisningsmetoder som ikke ga elevene opplevelse av medvirkning i hovedkategoriene**

Ved å lete i aktivitetene (kjernekategori 2. rang) kan jeg se at følgende er fraværende i disse undervisnings-seansene

- valg (tema-tidspunkt-arbeidsmetode-vurderingsmetode)
- avklaringer
- meningsytringer
- diskusjon
- dialog
- bevisstgjøring

Årsaken til at disse ikke er tilstede kan vi kanskje finne dersom vi ser på kjerne kategorier av 1. rang.

- Læreren innbyr til elevmedvirkning

- Det er avsatt tid til dette
- Lærer har kompetanse til å gjennomføre aktiviteten
- Eleven har forutsetning til å utføre aktiviteten

Alle disse kjernekategoriene er tilstede, men allikevel føler ikke elevene noen form for medvirkning i denne aktiviteten.

I disse to tilfellene kan det virke som om at elevene ikke føler medvirkning så lenge de ikke har noen påvirkning. Slik jeg tolker dette må altså elevens ytringer, meninger og forslag høres, synliggjøres og vektlegges for at eleven skal kunne føle at de medvirker. (Kap. 7.5 )

De kjernekategoriene som var til stede og som kan være felles med metoder som gir følelse for medvirkning er **bestemmelse over andres karakterer** og **forslag til egen karakter**. Men disse metodene medfører at eleven føler ingen medvirkning på egen læring eller karakter. Det kan også tolkes slik at når elevene bare kommer med forslag til egen karakter uten at den har noen påvirkning av noen grad eller retter andres prøver føler de ingen medvirkning eller påvirkning for egen læring. I et intervju med læreren, som har kommet fram til at han bør vurdere annerledes, en annen vurderingsform, for å skape medvirkning i vurdering, mente han at individuelle **samtaler** og **dialoger** og **bevisstgjøring** skaper medvirkningsfølelse hos eleven. Han beskriver det slik: *Mappevurdering er ikke bare en vurderingsform men også en pedagogisk form.* Mappevurdering beskrives i kapittel 2 under undervisningsmetoder (kap. 3.2.9 )

**Det som trer fram som felles ut fra dette kan markeres slik:**

-valg (tema-tidspunkt-arbeidsmetode-vurderingsmetode)

**-bestemmelser**

-avklaringer

-meningsytringer

**-forslag**

-diskusjon

**-dialog**

-direkte arbeid med sub-kategorien

**-bevisstgjøring**

Det som kommer fram som en ny aktivitet i kjernekategori av 2. rang, i intervjuet med

læreren, er: ”**individuell samtale**” som han har erfart virker medvirkende i vurderingssammenheng. Det som står igjen av kjerne kategorier av 2. rang etter dette blir da:

**-bestemmelser**

**-forslag**

**-dialog**

**-bevisstgjøring**

**-Individuelle samtaler**

Ut fra mine observasjoner underveis virker det som ”**direkte arbeid med**” er en aktivitet trer frem ved alle undervisningsseansene der elevene svarer positivt på at de føler medvirkning. Elevene svarer også at de lærer godt av å **utføre arbeidet** selv. Ut fra dette kan virker dette som et mønster av deltagelse som gjør eleven både fysisk aktiv, og som griper inn og lar eleven bruke kognitive refleksjoner og abstraksjoner. Dette klargjør eleven mentalt og skaper en del forutsetninger for å kunne delta i prosessen og for å komme med forslag til sub-kategorien. Dette gjør altså eleven mer **bevisst** i sin læring og medvirkning. Setter vi dette inn i tabellen kan dette generaliseres slik at det også kan gjelde sub-kategoriene: ”egenvurdering” og ”kjennetegn”.

For at eleven skal føle medvirkning kan det se ut som om det må inn et begrep i kjerne kategori av 1. rang (forutsetninger) som vil si noe om ”å ta elevenes forslag på alvor”, eller ”la elevenes meninger bli synlige”, ”lytte og gjennomføre”, ”vurdere og anerkjenne elevenes egne refleksjoner”, ”veilede”, ”coache” slik at eleven utvikler refleksjon på et høyere nivå innen de ”medvirkningsaktivitetene som er valgt”. En av lærerne på blå skole mente å se ut fra disse aksjonene at dette kunne løses det individuelle samtaler lærer/elev. Læreren på gul skole påpeker dette med at dialogen skaper muligheten for elevmedvirkning og medbestemmelse. I **Tabell 7.2** (neste side) er det forsøkt vist at ved å sette inn en forutsetning inn under kjerne kategori av 1. rang som er betegnet ”*Tar læreren elevenes forslag på alvor og lar forslagene komme til syne, lytter og veileder/coacher eleven til høyere nivå på valgt område*” så øker sannsynligheten for at elevene føler at de medvirker også innen hovedkategori ”Vurdering”

| <b>Læreren</b><br>som tilrettelegger og styringer av ytre rammer<br>(Undervisningsmetode, verdier og formål) |   |                |                                      |                    |                                  |                 |
|--|---|----------------|--------------------------------------|--------------------|----------------------------------|-----------------|
| Hoved-kategori   | Planlegging av elevens egen læring  |                | Gjennomføring av elevens egen læring |                    | Vurdering av elevens egen læring |                 |
| Sub-kategori   | Arbeids-planer  | Periode-planer | Arbeids-metoder                      | Lærings-strategier | Kjenne-tegn                      | Egen-vurde-ring |
| Kjerneka-tegorier  | <b>Forutsetninger for medvirkning (kjernekategori av 1. rang):</b><br>-Ønsker læreren at medvirkning skal skje innen ønsket sub-kategori?<br>-Kan eleven gjennomføre den tenkte aktivitet?<br>-Er det avsatt tid til dette arbeidet?<br>-Får elevene konkrete arbeidsoppgaver som utløser denne aktiviteten?<br>-Tar læreren elevenes forslag på alvor og lar forslagene komme til syne, lytter og veileder/coacher eleven til høyere nivå på valgt område. |                |                                      |                    |                                  |                 |
|  | <b>Aktiviteter for medbestemmelse: (kjernekategori av 2. rang)</b><br>-valg (tema-tidspunkt-arbeidsmetode-vurderingsmetode)<br>-bestemmelser<br>-avklaringer<br>-meningsytringer<br>-forslag<br>-diskusjon<br>-dialog<br>-direkte arbeid med sub-kategorien<br>-individuelle samtaler med lærer   |                |                                      |                    |                                  |                 |
| <b>Eleven</b> medvirker i valgt kategori   |   |                |                                      |                    |                                  |                 |

Tabell 7.2 Deduktiv og induktiv interaktivitet mellom kjerne kategorier, sub-kategorier og hovedkategorier.

### Kjernekategoriernes overordnede rang

Analyseringa hadde hovedfokus på Sub-kategoriene og dreide seg om å finne kjerne kategorier som var felles for disse. Ut fra observasjonene underveis i fase 2. kunne jeg se forskjeller på undervisningsmetodene som ga eleven følelse av deltakelse i sub-kategoriene og de undervisningsmetodene som ikke ga følelsen av deltakelse i sub-kategoriene. Kjerne kategoriene ble derfor delt inn i rangordninger og beskrives nærmere i neste underkapittel.



## 7.5 Oppsummering av resultater av fra analysen av forsøkene (fase 2)

Følgende forutsetning/er og aktiviteter var tilstede der elevene følte medvirkning:

### Kjerne kategorier av første rang

- Det var avsatt tid til at elevene skulle få delta i sub-kategoriene
- Aktiviteten var av en slik form at eleven forstod hva som skulle gjøres
- Læreren hadde planlagt og ønsket at eleven skulle delta i sub-kategoriene
- Elevene fikk tildelt/utdelt arbeidsoppgaver som trigget den deltagende aktivitet.
- Lærerne tar elevenes forslag på alvor og lar forslagene komme til syne, lytter og veileder/coacher eleven til høyere nivå på valgt område.

Dette kaller jeg nå kjerne kategorier av første rang. Med det mener jeg at disse må foreligge i lærerens tenkemåte og planlegging for at medvirkningsaktiviteter skal kunne finne sted.

Disse forutsetningene lå altså til grunn slik at medvirkningsaktiviteter skulle kunne gjennomføres.

### Kjerne kategorier av andre rang

Når kjerne kategorier av første rang (forutsetninger) finner sted i undervisningen åpnes mulighetene for kjerne kategorier av andre rang (aktiviteter) kan iverksettes. Disse aktivitetene kom fram som **dialog, forslag, bestemmelser, valg, avklaringer, meningsytringer. Individuelle samtaler** er på en måte ”**direkte arbeid med**” sub-kategorier og skaper **bevissthet** hos eleven. Dette alene skaper ikke medvirkning innenfor kategorien alene men må resultere i et påvirkningsresultat.

- Egenvurdering er i utgangspunktet et direkte arbeid i selv men gir altså ingen medvirkningsfølelse uten at **elevens forslag blir vektlagt**. (i dette tilfelle karakterforslag.)
- Periodeplaner er i utgangspunktet et direkte arbeid i selv men gir altså ingen medvirkningsfølelse uten at **elevens forslag blir vektlagt**.
- Arbeidsmetode er i utgangspunktet et direkte arbeid i selv men gir altså ingen medvirkningsfølelse uten at **elevens forslag blir vektlagt**.

Ut i fra dette kan det se ut som at elevmedvirkning kan foreligge og være iverksatt og

gjennomført, men gir ikke eleven noen medvirkningsfølelse såfremt ikke elevens forslag kommer til synlighet av noen art. Dette kan ses på som at medvirkningsgraden også spiller en rolle for å trigge elevenes følelse av medvirkning. (Eikeland & Berg, 1997)

I løpet av fase 2, observasjoner og intervjuer, utformet det seg noen forskningsspørsmål som kunne være viktig å få med seg i intervjuene i fase 3. Dette medførte at fase 3 ikke bare ble en refleksjon fra deltakende lærere og et intervju av rektor og avdelingsledere om kompetanse behov og oppfølging, men også at den involverte rektorer og avdelingsledere på en mer system, kultur og rammebetingelser.

- Hva gjør skolen for at lærerne skal få den kompetansen som trengs for å kunne gjennomføre medbestemmelse og medvirkning for elevene?
- Hvilke rammebetingelser i skolesystemet begrenser lærerens mulighet for elevmedvirkning?
- Hva gjør skolen for at rammebetingelsene skal bli best mulig for at læreren skal kunne gjennomføre medbestemmelse og medvirkning for elevene?

Dette ble en del av grunnlaget for å lage intervjuguiden til rektorer og avdelingsledere (Vedlegg 12)

### **7.5.1 Faktorer som kan være årsak til at aksjonsresultatet ble forskjellig på de to skolene**

Ut i fra erfaringene og empiriene som kom ut fra observasjonene og egne refleksjoner i fase 2 ønsker jeg å sette opp en oversikt over hvilke forhold, i skole og undervisningssammenheng, jeg opplevde som faktorer, som kan være interessante å se på i drøftingen i kap 8 i denne mastergradsavhandlingen. Disse faktorene blir her listet opp som et resultat uten noen videre bearbeidelse før kapittel 8.

#### **1. faktor: Rammer**

##### **Elevmengde**

På blå skole består forskningsfeltet av en gruppe elever bestående av to vg1 klasser. Denne elevgruppa inneholder nærmere tretti elever. Det medfører også at det er to lærere sammen med gruppa til en hver tid. Gul skole jobber med en klasse på 15 elever og en lærer. Kan dette bidra til at aksjonsresultatet blir forskjellig?

## **Årsplan/Årshjul**

Avdelingen på blå skole genererer medvirkning i den form av at elevene selv bestemmer innholdet og designet på sitt produkt. Mens det er årshjulet som bestemmer hastigheten og hvilket tema som til enhver tid skal gjennomføres. De vet at bransjen legger opp til tidspress og frister og vil derfor øve elevene opp til dette. Gul skole følger en timeplan og legger opp framdriften og innholdet i timene etter dette. Kan dette bidra til at aksjonsresultatet blir forskjellig?

### **2. faktor: Innholdet i læreplan**

#### **Programområde.**

Innholdet i læreplan for disse to programområdene på de to skolene er totalt forskjellige. Den ene klassen (blå skole) jobber med å lære seg mange forskjellige dataprogrammer som verktøy for å designe og utvikle produkter og produksjoner som er bestilt og etterspurt av en fiktiv kunde, mens den andre vg1 klassen, på den gul skole, driver med montering av utstyr og hjelpemidler ute på fiktive bygg og bygninger. Kan dette bidra til at aksjonsresultatet blir forskjellig?

### **3. faktor: Kompetanse hos lærerne**

Dersom læreren ikke vet om noen annen måte å undervise på enn forelesning og direkte undervisning, er medvirkning i undervisningen umulig å få til. Dette er en redegjørelse som etter all sunn fornuft virker urokkelig, så lenge forelesning og direkte undervisning betyr at læreren snakker og forklarer, viser og tegner på tavla mens elevene lytter og noterer. Kan dette bidra til at aksjonsresultatet blir forskjellig?

### **4. faktor: Målet for lærernes deltakelse i prosjektet**

Gul skole deltok for å hjelpe en kollega med sitt mastergradsarbeid og involverte seg på denne måten slik at de prøvde å vise metoder som ga muligheten for elevmedvirkning inne hovedkategoriene ”planlegging”, ”gjennomføring” og ”vurdering”. For å se om elevene opplevde medvirkning under de forskjellige prosessene ble elevene intervjuet i etterkant. Lærerne ble tilslutt intervjuet og gjort kjent med elevenes besvarelser slik at planlegging av neste observasjon kunne gjennomføres.

Blå skole hadde et annet mål med dette prosjektet. De ville utvikle metoder innenfor sine rammer og forutsetninger slik at de kunne utvikle bedre praksis innen medvirkning i

hovedkategoriene ”planlegging”, ”gjennomføring” og ”vurdering”. De synes ikke de hadde bra nok resultater på akkurat dette, så de ville bruke dette mastergradsarbeidet til dette. For å skape et vitenskapelig og forskbart feltarbeid og analysemuligheter ble det brukt en form for pedagogisk aksjonsforskning (Figur 6-1) som tilnæringsmetode for blå skoles skyld, mens forskningsmetodene og fremgangsmåten ble lik for begge skolene. Gul skole vil ikke merke noe til aksjonsforskningens funksjon så lenge de ikke bruker refleksjonene i etterkant til utvikling av neste aksjon slik at arbeidet og erfaringene blir løfte frem og bevisst brukt for å endre undervisningspraksis. Disse faktorene vil bli drøftet og diskutert i kap. 8 . Måten jeg kommer til å gjøre dette på er å bruke faktorene som bidrar til at aksjonsresultatene blir forskjellig på de to skolene, og påfølgende resultater fra fase 2 for så å drøfte disse opp i mot forskningsspørsmålene som er generert i kapittel 5 . I neste avsnitt tenker jeg presenteres resultater knyttet direkte opp mot aksjonsobservasjonene som ble gjort i klasserommet og påfølgende/tilhørende intervjuer.

### **7.6 Analyse og resultat av fase 3.**

Fase 3 er ment som en refleksjon av fase 2 der lærerne reflekterer over aksjonene og forskningsformen som ble gjennomført i denne fasen. Det ble også et behov etter hvert som fase 2 utviklet seg, til å se mer helhetlig på systemet rundt læreren, kulturen i lærerens arbeidsmiljø og for å se på hva slags tiltak skolene har iverksatt for at elevmedvirkning kan utvikles og forbedres. Fase 3 består derfor av intervjuer av rektorene og avdelingsledere som tilhører avdelingene som deltok på aksjonene i fase 2 i tillegg til lærernes intervjuer og refleksjoner. Det som er annerledes i denne analysen er at kategoriene har dannet seg i løpet av prosessen og blir derfor ikke begrepsstyrt men, i følge Glaser (1978), blir en datastyrt analyse. (Heath & Cowley, 2003; Kvale & Brinkmann, 2010)

Dette underkapitlet er en analyse, der det ble vektlagt å prøve å finne ut noe om hvilke kompetanse de mente lærere burde inneha for å få til elevmedvirkning, hvilke tiltak de gjør for eventuell kompetanseheving, hvilke begrensninger de mente lå i skolens systemer og styringsdokumenter, og hvilke begrensninger som kunne finne sted med tanke på avdelingens innarbeidede kultur eller også ukultur. Dette intervjuene forsøkes analyseres ut fra følgende kategorier som har åpnet seg underveis i arbeidet med fase 2:

- Enheter i skolesystemet som hemmer/fremmer metodevalg for elevmedvirkning i undervisningen (herunder også tiltak for kompetanseheving)
- Kulturer på skole/avdeling som hemmer/fremmer metodevalg for elevmedvirkning i

undervisningen

- Kompetanse som fremmer metodevalg for elevmedvirkning i undervisningen
- Elevundersøkelsen som virkemiddel for bevisstgjøring av metodevalg i undervisningen

System og kultur blir tillagt kjernekategori av 1. rang (forutsetninger), mens kompetanse og elevundersøkelsen som virkemiddel blir tillagt kjernekategori av 2. rang (aktiviteter i undervisningen)

Kapitlets første del er analyse av rektorenes intervjuer. Så følger analysen av avdelingslederne, for så å analysere lærernes intervjuer til slutt, ettersom det var slik jeg valgte rekkefølgen på intervjuene velger jeg å presentere de i samme rekkefølge. Analysen i fase 3 er bygget opp på samme grunnlag som fase 2. Forskjellen er bare at kategoriene i fase 3 dukket opp underveis i arbeidet med dette forskningsarbeidet og har dermed en mer ”datastyrt kodet” analyseform ut fra kategoriene ”system”, ”kultur” og ”kompetanse”. System og kultur faller inn under kjernekategori av 1. rang, mens kompetanse og elevundersøkelsen som virkemiddel faller inn under kjernekategori av 2. rang. Kapitlet avsluttes med en oppsummering og resultat av analysene og ses i forhold til analysen av fase 2.

### **Intervjuet med rektor på blå skole:**

#### **Enheter i skolesystemet som hemmer/fremmer metodevalg for elevmedvirkning i undervisningen:**

- Fagets egenart setter begrensninger
- Tid er noe alle har, ikke får. (evne til disponere tid)
- Skoletiden sammen med elevene er for stram (timeplanen i skolehverdagen er for komprimert)
- Styringsdokumenter (læreplan og eksamener)

#### **Kulturer på skole/avdeling som hemmer/fremmer metodevalg for elevmedvirkning i undervisningen:**

- Tradisjoner på avdelingene kan være begrensende

### **Kompetanse som fremmer metodevalg for elevmedvirkning i undervisningen:**

- Didaktisk forståelse
- Metode mengde
- Klare å utvikle egen praksisteori med kjennskap til styringsdokumentene
- Få eleven i dialog (eleven må fortelle hvordan vedkommende lærer best)
- Forståelsen av at elevmedvirkning er en del av vurderingsarbeidet
- Øvelser i coaching og veiledning
- Ha tro på at elevene kan utvikle seg og lære (menneskesyn)
- 

### **Tiltak for kompetanseheving hos lærerne:**

- Skolevandring
- Personlige trenere (coach)
- Undervisningsevalueringa der lærere gjennomfører en obligatorisk evaluering sammen med sin klasse i sitt fag for sin undervisning. Resultatene tas gjennomgått sammen med avdelingsleder for å se på styrker og svakheter der lærere setter seg mål for videre utvikling. Lærer går så igjennom resultatet sammen med elevene i klassen for å avdekke misforståelser eller uklarheter i besvarelsen, uten å gå inn på hvert individs besvarelse.

### **Elevundersøkelsen som virkemiddel for bevisstgjøring av metodevalg i undervisningen:**

- Elevundersøkelsen gir en pekepinn på hvordan temaene blir gjennomført i klassen
- Rektor har møter med tillitselevne samlet pr. avdeling der medvirkning og trivsel er sentrale samtalepunkter

## **Rektor på gul skole:**

### **Enheter i skolesystemet som hemmer/fremmer metodevalg for elevmedvirkning i undervisningen:**

- Satsningsområdet her er klasseledelse, dette kan virke mot sin hensikt fordi det blir fokusert på at det er lærerne som skal være en den som styrer
- Godt samarbeid med tillitsvalgte der tillitsvalgte diskuterer i mindre enheter før de møtes i større samlinger
- Se relevansen for elevmedvirkning i hvert enkelt fag

### **Kulturer på skole/avdeling som hemmer/fremmer metodevalg for elevmedvirkning i undervisningen:**

- Avdelingene og lærerne har ikke noen kultur for ”å bli sett i korta”. Men de ønsker å bli sett
- Tradisjon rundt dette med effektiv læring. Direkte undervisning er mer effektiv rent faglig sett.
- Lærerens kultur ut i fra hvilken bransje og bransjens egenart der læreren har bakgrunn fra

### **Kompetanse som fremmer metodevalg for elevmedvirkning i undervisningen:**

- Må ha kompetanse og metodemengde for å kunne øve opp elevene fra skolestart i å medvirke og bestemme
- Må kunne motivere elevene til å medvirke
- Ikke konstant bruke alle metodene lærer innehar, men variere ut fra behovet i den klassen
- Må ha større endringskompetanse nå enn for ti år siden. Kravene er mye større nå både for lærere og som skole.
- Hvordan læreren oppfatter dette ”oppdragelse” hvordan læreren vektlegger dannelse gjennom utdanning.
- Læreren må ha ansvaret for å skape relasjoner lærere/elev. Være personlig men ikke privat

- Metoden som skaper mulighet for å skape relasjoner samtidig som den ivaretar faget må jo være at elevene jobber med faget mens læreren sitter i dialog med en og en elev.
- Lærere må opparbeide respekt i klasserommet på en annen måte nå enn det de er vant til fra før, når alle elevene satt stille på hver sin pult og lyttet til læreren snakke og forklare og forhøre. (Før var elevene redd for læreren og var mer roboter enn mennesker med egne tanker og opplevelser, som kunne uttrykkes i plenum slik som i dag, samtidig som det finnes mobiltelefoner og pcer som tar oppmerksomheten bort fra læreren)
- For å drive tilpasset opplæring må man drive med elevmedvirkning

#### **Tiltak for kompetanseheving hos lærerne:**

- Satsningsområde på klasseledelse for å utvikle lærernes praksisteori, utvikling og endringskompetanse. (Dette med klasseledelse kan slå litt feil ut med tanke på elevmedvirkning fordi en tydelig leder kan misforstås og ses på slik at det betyr at lederen skal ha kontroll og styre undervisningen selv)
- Lærerne ønsker ikke for mye pedagogisk påfyll samtidig og klarer ikke alltid å se sammenhengen av temaene på planlegningsdager og kan integrere og skape sitt eierforhold til dette i sin undervisning
- Man trenger ikke være dårlig for å bli bedre (det betyr ikke at det man gjør er dårlig selv om det er ønskelig med utvikling)

#### **Elevundersøkelsen som virkemiddel for bevisstgjøring av metodevalg i undervisningen:**

- Mange mener at elevundersøkelsen er for lang, men den er nok til å stole på selv om noen elever tuller litt med den.
- Skolen og lærere må bli flinkere til å bruke og se potensialet i elevundersøkelsen
- Elevundersøkelsen er for snever til å gi et fullstendig bilde av elevenes egentlige medvirkningsaktiviteter
- Elevundersøkelsen er en måling. Lærerne måler jo elevene hele tiden men liker ikke å bli målt selv



- 

### **Avdelingsleder på blå skole:**

#### **Enheter i skolesystemet som hemmer/fremmer metodevalg for elevmedvirkning i undervisningen:**

- Tid til egen utvikling hos læreren må tas etter undervisningsstiden fordi timeplanen er så komprimert på grunn av transportmulighetene for elevene
- Større krav til både skole og lærere nå enn før

#### **Kulturer på skole/avdeling som hemmer/fremmer metodevalg for elevmedvirkning i undervisningen:**

- Skolens engasjement i å etterutdanne og gi lærere kompetanseheving og frihet til egenutvikling av sine praksisteori
- 

#### **Kompetanse som fremmer metodevalg for elevmedvirkning i undervisningen:**

- Lærer må kjenne til hva medvirkning egentlig er og kjenne til hvilke områder regelverket beskriver medvirkning i
- Kjenne til lovverket og styringsdokumenter og overordnede lover
- Personlig engasjement er avgjørende og å vite hva elevmedvirkning og medbestemmelse i virkeligheten går ut på
- Bruke læringsplakaten på lik linje som læreplan

#### **Tiltak for kompetanseheving hos lærerne:**

- Bruke tolærersystem
- skolevandring

#### **Elevundersøkelsen som virkemiddel for bevisstgjøring av metodevalg i undervisningen:**

- Lærerne på avdelingen bruker elevundersøkelsen til å finne styrker og svakheter i sin undervisning
- Lærerne oppfatter elevundersøkelsen for stor og difus.

### **Avdelingsleder på gul skole:**

#### **Enheter i skolesystemet som hemmer/fremmer metodevalg for elevmedvirkning i undervisningen:**

- Må definere elevmedvirkning, slik at alle vet hva dette innebærer

#### **Kulturer på skole/avdeling som hemmer/fremmer metodevalg for elevmedvirkning i undervisningen:**

- Lærere har vanskeligheter med å utlevere seg selv ovenfor andre lærere
- Begrensningen ligger i kreativiteten til læreren
- Profesjonskamp mellom likeverdige yrkesretninger kan være begrensende (dette handler om undertrykkelse av andre slik at andre ikke tør være kreative)

#### **Kompetanse som fremmer metodevalg for elevmedvirkning i undervisningen:**

- Må velge en metode som ikke skaper en "laid-back" holdning hos elevene slik at eleven ikke kan ha muligheten til å overlevere ansvaret til læreren fordi læreren vet best
- Ha evne til å lytte til elevmassen (for å kunne lytte må læreren ha kompetanse til å skape trygghet i klassen slik at elevene tør si noe, skape relasjoner)
- Trygghet skaper dialog
- Balansere mellom å styre og lytte
- Endringskompetanse til å endre undervisningsstil
- Evne til å bevisstgjøre elevene rundt spørsmålene i elevundersøkelsen

#### **Tiltak for kompetanseheving hos lærerne:**

- Kollegaveiledning
- Skolevandring

#### **Elevundersøkelsen som virkemiddel for bevisstgjøring av metodevalg i undervisningen:**

- Elevundersøkelsen er for lang

- Evne til å bevisstgjøre elevene rundt spørsmålene i elevundersøkelsen

### **Lærere på blå skole:**

#### **Enheter i skolesystemet som hemmer/fremmer metodevalg for elevmedvirkning i undervisningen:**

- Ser ingen begrensninger i systemet som skal kunne hindre elevmedvirkning
- Det er ønskelig at ledelsen hadde vært mer synlig og vist mer interesse

#### **Kulturer på skole/avdeling som hemmer/fremmer metodevalg for elevmedvirkning i undervisningen:**

- Ønsker å utvikle kultur i avdelingen som fremmer vurdering for læring.

#### **Kompetanse som fremmer metodevalg for elevmedvirkning i undervisningen:**

- Hadde lært mest av de samtale som hadde blitt gjennomført i etterkant av aksjonene i fase 2.
- Hadde fått nye tanker om hvilke områder elevene kunne medvirke i (utvikle kjennetegn)
- Hadde fått nye tanker om hvordan han skulle jobbe videre med dette temaet for å videreutvikle dette
- At lærere må ha kompetanse til å sette opp ytre rammer for et tema og definere hva eleven kan medvirke i
- Må ha kompetanse innen flere fagfelt og andre fag (Breddekompetanse)
- Faktorer som læreren må være bevisst for å få til elevmedvirkning: ...*Menneskesyn, kvalitetssikring, Filosofiske spørsmål, kompetanse rundt spørsmålene i elevundersøkelsen, Kompetanse innen læringsplakaten, lære av å se andre skoler, kvalitetssikring av undervisningen, klasseledelse, lage strukturer sammen med eleven....*

**Tiltak for kompetanseheving hos lærerne:**

- Må vite noen løsninger for å gjennomføre dette
- Skolevandring
- Se andre skoler

**Elevundersøkelsen som virkemiddel for bevisstgjøring av metodevalg i undervisningen:**

- Læreren må ha kompetanse rundt spørsmålene i elevundersøkelsen

**Lærer på gul skole:****Enheter i skolesystemet som hemmer/fremmer metodevalg for elevmedvirkning i undervisningen:**

- God skolestart skaper trygghet hos elevene- øker medvirknings muligheten

**Kulturer på skole/avdeling som hemmer/fremmer metodevalg for elevmedvirkning i undervisningen:**

- Kulturen i avdelingen er avhengig av menneskets personlighet, egenskaper og verdier
- Lærere må tørre å prøve noe nytt (gjelder alle, både lærere og elever- mennesker generelt)
- Lærerne bruker styrt undervisning for å kvalitetssikre undervisningens innhold og mengde mot eksamen (da er det ikke tid for medvirkning)
- At lærere hever seg over andre for å skjule sin egen usikkerhet.

**Kompetanse som fremmer metodevalg for elevmedvirkning i undervisningen:**

- Lærer iverksatte elevmedvirkning etter behov
- Lettere å få til elevmedvirkning om våren enn om høsten (elevenes kompetanseutvikling)
- Lærer må tørre å prøve noe nytt og lese ut motivasjonen hos elevene (observere og gå i dialog med eleven for å finne ut om dette fungerte eller ikke)

**Tiltak for kompetanseheving hos lærerne:**

- Skolevandring kan være bra dersom den er en dialog på forhånd

### **Elevundersøkelsen som virkemiddel for bevisstgjøring av metodevalg i undervisningen:**

- Elevundersøkelsen er for omfattende og gir ikke riktig bilde av hver enkelt lærer undervisning, men summen av undervisningen til lærerne i den enkelte klasse. (en lærer bruker aktivt elevmedvirkning i sin klasse, mens de syv andre gjør ikke det)

Ut fra dette stikkords-oppsettet ønsker jeg å beskrive et resultat som kan si noe om forutsetningene (kjernekategori av 1. rang) for at elevmedvirkning skal kunne skje og hvilke kompetanse som må til hos lærer for at aktiviteter for medvirkning kan gjennomføres. (kjernekategori av 2. rang)

### **Resultat av analysen av fase 3**

Resultatet vil ses i sammenheng med kjernekategoriene i fase 2 og vil beskrives som et avsnitt det fortetninger av begreper skal kunne lede mot en diskusjon i kapittel 8 som skal kunne settes i samsvar med forskningsspørsmålene i kapittel 5

### **Kompetanse for at medvirkning skal kunne skje (kjerne kategorier av 2. rang):**

Ut fra fase 2 kunne det virke som om at dialogen sammen med elevene er aktiviteten som trigger følelsen av å få delta, det å bli sett og hørt og at elevenes forslag kommer til syne og blir virkelige, at de får være med å ta noen valg og bestemme tidspunkter og arbeidsmetoder for læring og vurdering.

I fase 3 kommer også **dialogen** fram igjen ganske fort, men det kommer fram flere områder som læreren må beherske for at medvirkning skal gjennomføres i undervisningen. Det kom fram at lærerne må ta eleven med i **dialog** og skape gode **relasjoner** og **trygge forhold** i klassen. Relasjonsbygging er lærerens ansvar. Dersom relasjonen settes øverst som et verktøy for læreren, vil neste punkt være at ved gode relasjoner genereres trygghet i klassen, dette trigger i sin tur elever som **tør å si noe**. Når noen tør å si noe så har læreren mulighet til å **lytte**, og ved å **lytte** kan man gjennomføre en endring i undervisningen slik at dette **tilpasses** eleven. I denne fasen av elevmedvirkning utvikles breddekompetansen hos læreren. Denne lyttingen og tilpasningen krever at læreren har **didaktisk kompetanse**. Ut fra intervjuene forstår jeg at lærer må kjenne til styringsdokumentene på en slik måte at de vet å sette grenser for hva som elever skal kunne delta i og hva som skal være bestemt på forhånd. Denne kompetansen handler om å kunne sette ytre rammer. Det er eleven som vet best hvordan han lærer best, så da er det ingen veg utenom enn at eleven må bli satt i en posisjon der han kan

beskrive dette og gjennomføre det. Læreren må da **coache** eleven igjennom sin utvikling. Metoden er å lytte til elever en og en mens andre elever jobber med faget, eller lytte til en og en i plenum, ta elevene på alvor, gjennomføre deres forslag, evaluere framdrift, ha oversikt over mengden og gi hyppige tilbakemeldinger om hvordan man ligger an i forhold til tiden man har til rådighet og innholdet i læreplan. Læreren må altså kompetanse på et veldig **bredt plan menneskelig sett, faglig sett, didaktisk sett og rent pedagogisk**. Kravene er store og kommer kjappere, og blir bare større og større for hvert år. Denne kompetansen kan ikke fås på kurs eller via passiv kunnskapsformidling. Læreren må ha kompetanse i å **forske på egen praksis teori**.

Dette skaper større trygghetsfølelse hos læreren, og skaper **bredde i metode**.

Elevundersøkelsen kom ikke fram som et entydig gyldig verktøy og mange flesteparten mente den var for omfattende. Det var stort sett bare ledelsen på begge skolene som så tydelig nytten av den, mens en lærer mente at lærerne måtte ha **kompetanse rund elevundersøkelsens spørsmål**.

**Når det gjelder kjernekategori i 1.** rang som handler om forutsetninger til å få satt i gang aktiviteter til elevmedvirkning kommer dette med at læreren må **innby** til at elevene skal komme i posisjon til å si noe, mene noe, bestemme noe, ta noen valg. Dette handler hele tiden om å **avsette tid** og la tiden jobbe for seg slik at eleven selv har oversikten og framdriften og innsikten i sin egen læring. Dette handler om at læreren må være trygg i sin situasjon i avdelingen og i systemet. Lærerne må støtte opp om hverandre og utvikle hverandre til å tørre si noe, prøve noe, mene noe. **Tiden** styres ofte av **timeplanen**. Timeplanen kan med hell løses opp og jobbes med tverrfaglig dersom et lærerteam samarbeider og der man kan for eksempel jobbe med **to-lærersystem**. Det som jeg observerte og tolket rundt dette med systemet og kulturen var at årshjulet også satte **begrensninger på tiden** for lærerne. Dette var det ingen av lærerne som følte at dette var noe hinder av de som jobbet etter en fast årshjul. Systemet jobbet med resultatene i elevundersøkelsene, men ikke systematisk. De jobbet med en form for SWOT – analyse der de tok for seg med styrker og svakheter. **Eksamen** kom jo fram som en **begrensning av muligheten til medvirkning**. Dette faller da inn under forholdet **mengde fag** som skal læres i løpet av **en bestemt tid**. Direkte undervisning ble da løsningen for å **kvalitetssikre undervisningen**.

Disse fortellingene kan være verktøy for lærere eller vise behov for utvikling hos lærerne.

Ved å dra inn analysen som ble gjort i fase to kan man fylle ut verktøyet for lærere slik at man ser overgangen og metoden i møte med eleven. Dersom vi setter dette inn tabellene som ble laget i fase 2 og fører dette inn som verktøy for læreren kan den bli seende slik ut:

| Hoved-kategori                           | Planlegging av elevens egen læring   |                | Gjennomføring av elevens egen læring |                    | Vurdering av elevens egen læring |                | <b>Generelle verktøy for Lærer</b>  |
|--|--|----------------|--------------------------------------|--------------------|----------------------------------|----------------|---|
| Sub-kategori                             | Arbeids-planer   | Periode-planer | Arbeids-metoder                      | Lærings-strategier | Kjenne-tegn                      | Egen-vurdering | <b>Ta ansvar for relasjonsbygging</b>   |
| Kjerne-kategorier                        | <b>Forutsetninger for medvirkning (kjernekategori av 1. rang):</b><br>-Ønsker læreren at medvirkning skal skje innen ønsket sub-kategori?<br>-Kan eleven gjennomføre den tenkte aktivitet?<br>-Er det avsatt tid til dette arbeidet?<br>-Får elevene konkrete arbeidsoppgaver som utløser denne aktiviteten?<br>- Er læreren trygg nok til å slippe kontrollen?<br>-Tar læreren elevenes forslag på alvor og lar forslagene komme til syne, lytter og veileder/coacher eleven til høyere nivå på valgt område. |                |                                      |                    |                                  |                | <b>-vis interesse for mennesket.</b><br><b>-spør elevene om deres meninger.</b><br><b>-La eleven få prøve sine ideer under ytre rammer</b><br><b>-Åpenbare refleksjoner ved:</b><br>-Gjensidig dialog<br>-filosofisk samtale<br>-filosofiske spørsmål<br>-kritisk evaluering og hyppige tilbakemeldinger<br><b>-Refleksjoner i tekst:</b><br>-Tankekart<br>VØSL-skjema<br>-Logg<br>-Refleksjons notat<br>-Egen vurdering<br>-egen planlegging |
|  | <b>Aktiviteter for medbestemmelse: (kjernekategori av 2. rang)</b><br>-valg (tema-tidspunkt-arbeidsmetode-vurderingsmetode)<br>-bestemmelser<br>-avklaringer<br>-meningsytringer<br>-forslag<br>-diskusjon<br>-dialog<br>-direkte arbeid med sub-kategorien<br>-individuell samtale med lærer  |                |                                      |                    |                                  |                |   |
| <b>Eleven medvirker i valgt kategori</b> |  |                |                                      |                    |                                  |                | <b>Generelle verktøy for elever</b>   |

Tabell 7.3 Medvirkningsverktøy i møte mellom lærer og elev. (Deduktiv og induktiv interaktivitet mellom kjerne-kategorier, sub-kategorier og hovedkategorier).

Ut fra disse resultatene av analysene velger jeg å trekke ut ”dialogen” i kjerne-kategoriene og sette denne som hovedverktøy i aktivitetene. Dette gjør jeg fordi jeg mener ut fra det jeg ser ut fra analysene at dialogen er et overordnet verktøy som bindemiddel mellom forutsetninger og

de andre aktivitetene som- valg (tema-tidspunkt-arbeidsmetode-vurderingsmetode), - bestemmelser, - avklaringer, - meningsytringer, - forslag, - diskusjon, direkte arbeid med sub-kategorien tar form og får plass i undervisningen.

## 7.7 Resultater fra elevundersøkelsen 2011 og 2012

### Blå skole

Besvarelsen på elevundersøkelsen, tatt ut fra resultatene på utdanningsdirektoratets internettsider, under temaet ”medbestemmelse” i 2012 viser en fremgang fra 2.4 i 2011 til 2.5 i 2012. Det samme gjaldt også fra 2010 der resultatet var 2.3 til 2011 der resultatet var 2.4.

Vist helt fra 2008 ser det slik ut:

|           |     |
|-----------|-----|
| 2007-2008 | 2.1 |
| 2008-2009 | 1.8 |
| 2009-2010 | 2.3 |
| 2010-2011 | 2.4 |
| 2011-2012 | 2.5 |

Det er en jamn stigning fra 2009 og fram til 2012 men det er et avvik fra utviklingen i 2008-2009 der er en negativ framgang.

Sammenliknet med resultatet fra gul skole ser det annerledes ut i denne perioden

### Gul skole

Besvarelsen på elevundersøkelsen, tatt ut fra resultatene på utdanningsdirektoratets internettsider; under temaet ”medbestemmelse” i 2012 viser en fremgang fra 2.6 i 2011 til 2.9 i 2012. Det har vært svingninger fra 2007, som hadde det beste resultatet og fram til 2012, men fra 2011 til 2012 har det vært et løft. Vist helt fra 2008 ser det slik ut:

|           |     |
|-----------|-----|
| 2007-2008 | 3.0 |
| 2008-2009 | 2.7 |
| 2009-2010 | 2.8 |
| 2010-2011 | 2.6 |
| 2011-2012 | 2.9 |

Denne sammenlikningen kan på ingen måte brukes i selve prosjektet fordi det er ikke mulig å få fraskilt klassene som ikke var med i prosjektet ut fra resultatene. Så for å få til dette må vi



helt ned på klassenivå. I og med elevundersøkelsen i dette prosjektet er brukt mest som en slags visualiseringsverktøy for å se medvirknings-progresjonen i fra 2007 og fram til 2012 velger jeg å la den forbli et slikt verktøy, uten å legge altfor stor vekt på resultatene og analysere disse, men vil muligens være en del av drøftingen i neste kapittel, men da brukt mer som et styringsdokument.

### **Gul Skole: delt klasse**

I en rapport skrevet ut fra gul skole, er klassene delt og deltakende klasse har en besvarelse på elevundersøkelsen under temaet ”elevmedvirkning” i 2012 som viser en fremgang fra 2011. På skala fra 1 til 5 der 5 er høyeste score.

*I hvor mange fag får du være med å lage arbeidsplaner?*

|      |   | Gul Skole |   | Blå skole |
|------|---|-----------|---|-----------|
| 2007 | - | 3,00      | - |           |
| 2008 | - | 2,46      | - | 1,6       |
| 2009 | - | 1,80      | - | 1,2       |
| 2010 | - | 2,33      | - | 1,9       |
| 2011 | - | 2,07      | - | 2,1       |
| 2012 | - | 2,50      | - | 1,9       |

*I hvor mange fag får du være med å velge mellom ulike oppgavetyper?*

|      |   |      |   |     |
|------|---|------|---|-----|
| 2007 | - | 3,45 | - |     |
| 2008 | - | 2,92 | - | 2,1 |
| 2009 | - | 2,40 | - | 2,1 |
| 2010 | - | 2,71 | - | 2,4 |
| 2011 | - | 2,29 | - | 2,3 |
| 2012 | - | 2,50 | - | 2,6 |

*I hvor mange fag får du være med å velge hvilke arbeidsmåter i fagene?*

|      |   |      |   |     |
|------|---|------|---|-----|
| 2007 | - | 3,45 | - |     |
| 2008 | - | 3,31 | - | 2,4 |
| 2009 | - | 2,33 | - | 2,1 |
| 2010 | - | 2,80 | - | 2,8 |
| 2011 | - | 2,57 | - | 2,4 |

|      |   |      |   |     |
|------|---|------|---|-----|
| 2012 | - | 3,07 | - | 2,6 |
|------|---|------|---|-----|

*Har lærerne forklart hvordan elevene kan være med på å bestemme hvordan de skal arbeide med fagene?*

|      |   |      |   |     |
|------|---|------|---|-----|
| 2007 | - | 3,45 |   |     |
| 2008 | - | 3,23 | - | 1,9 |
| 2009 | - | 2,73 | - | 2,0 |
| 2010 | - | 3,20 | - | 2,4 |
| 2011 | - | 2,57 | - | 2,3 |
| 2012 | - | 2,93 | - | 2,5 |

*Oppmuntrer lærerne til at elevene kan være med på å bestemme hvordan de skal arbeide med fagene?*

|      |   |      |   |     |
|------|---|------|---|-----|
| 2007 | - | 3,45 |   |     |
| 2008 | - | 3,08 | - | 2,0 |
| 2009 | - | 2,71 | - | 2,0 |
| 2010 | - | 3,27 | - | 2,3 |
| 2011 | - | 2,36 | - | 2,4 |
| 2012 | - | 3,00 | - | 2,6 |

*Får du være med å bestemme hva som skal legges vekt på når ditt arbeid skal vurderes? (dette spørsmålet eksisterer ikke på rapporten fra gul skole).*

|      |   |   |   |     |
|------|---|---|---|-----|
| 2007 |   |   |   |     |
| 2008 | - | - | - | 2,4 |
| 2009 | - | - | - | 1,6 |
| 2010 | - | - | - | 2,5 |
| 2011 | - | - | - | 2,5 |
| 2012 | - | - | - | 2,7 |

## **7.8 Oppsummering- analyse av resultater**

Selve generaliseringen av kjernekategoriene består i å kunne se at forutsetninger for medvirkning må være til stede for at medvirkningsaktivitetene skal kunne iverksettes uansett hva slags hovedkategori eller ”tema”, for den saks skyld, som man velger medvirkning i. Dette er en slags didaktisk kompetanse som lærerne må ha en fundamental forståelse for. Denne kjernekategorien er generell i forhold til valg av hovedkategori, eller

medvirkningstema om man ønsker å bruke det uttrykket. Det er derfor ikke nødvendig etter mitt syn å drøfte resultatene opp mot hovedkategoriene, men at det er kjernekategoriene som skal ses i forhold til forskningsspørsmålene og fokusbegrepene som disse inneholder (kapittel 5). Det er et poeng å se på aktiviteten ”dialog” som kom frem under analysen, som et slags egnet bindemiddel mellom forutsetninger og aktiviteter, og ikke bare som en aktivitet i seg selv.

Det kan være interessant å gjøre en drøfting rundt ”faktorene som var forskjellig på de to skolene som muligens bidrar til forskjell”, for å se om disse virkelig setter noen begrensninger eller hemmer medvirkning i noen grad.

## 8 Kapittel: Drøfting og diskusjon

Resultatet av forsøkene (fase 2) og analysen av disse viser at elevene ved «gul skole» føler at de får medvirke i å planlegge og gjennomføre sin egen undervisning, mens elevene ved «blå skole» ikke føler at de medvirker i planlegging og gjennomføring. Ingen elever på de to skolene følte at de medvirket i hva som skulle vektlegges ved eventuelle vurderinger eller at de hadde noen påvirkningsmuligheter i vurderingen av eget arbeid (egenvurdering) eller hverandre-vurdering. Årsaken til dette ønsker jeg å drøfte og diskutere i dette kapitlet ut fra de analysene som kom ut fra fase 2 og 3.

Jeg tar utgangspunkt i hva Bøgwald sa i sin undersøkelse:

*”Graden av elevmedvirkning vil, slik jeg ser det, hovedsakelig være avhengig av lærernes forståelse og praksis, og mangel på elevmedvirkning kan skyldes lærernes manglende motivasjon og følelse av trygghet, eller deres behov for kontroll. En av de 60 informantene uttrykte at elevmedvirkning kan skape en følelse av usikkerhet, og da må lærerne ha så stor tro på seg selv at de må kunne tåle å stå i dette, og flere av lærerne sa at det var vanskelig for dem å gi fra seg kontrollen og stole på at elevene gjorde det de skulle”. (Bøgwald, 2008)*

Det som kan se ut som en forskjell mellom ”blå og gul skole” ut fra analysen i fase 2, er at ”dialogen” mellom lærer og elever er fraværende for de elevene som svarer at de ikke medvirker i de tre hovedkategoriene. Dette er også i samsvar med resultatene fra intervjuene i fase 3. Nesten alle de som ble intervjuet, uansett nivå og skole mente at for å få til medvirkning, måtte det være dialog mellom lærer og elev. Selv der elevene, synlig ved observasjon, fikk medvirke i kategorien ”vurdering” følte eleven ingen medvirkning. Den synlige forskjellen i disse aksjonene, kontra de aksjonene som elevene følte medvirkning i hovedkategoriene, var fravær av dialog mellom elev og lærer. Selv der elevene deltok i en hverandre-vurdering (rette hverandres prøver) var det ingen spor av at de følte medvirkning i egen læringssituasjon. Dette gjaldt for begge skolene.

I et intervju fra ”blå skole” ble det ytret at *”elevene ikke hadde forutsetninger til å planlegge undervisningen”*. Det er jo klart at elevene ikke har mulighet til å planlegge undervisningssekvensen for klassen, men det er ikke det som er ment i styringsdokumentene: Elevene skal delta å planlegge egen læringsprosess, ta valg og teste ut og få erfaringer.

Hvis man filosoferer litt rundt dette med elevmedvirkning og går tilbake til observasjonen der elevene på ”gul skole” fikk velge mellom to forskjellige arbeidsformer, praksis eller teori, tenker jeg slik at medvirkning fant sted fordi elevene hadde forutsetninger til å være med på å ta et valg mellom to alternativer av arbeidsmåter og at læreren ønsker å involvere eleven. De medvirket til hvordan undervisningen skulle gjennomføres. Læreren visste på forhånd at elevene hadde forutsetninger til dette, sannsynligvis fordi han hadde god innsikt i elevenes forutsetning til å delta i et slikt arbeid. På en annen side ville det vært rart dersom elever på dette nivået ikke hadde hatt forutsetninger til dette. Metoden blir jo brukt allerede før man starter i barnehagen eller for eksempel i barnebursdagsselskap der man informerer de 10 innbudte gjestene: ”Vi har svart brus, gul brus, rød brus – rekk en hånd i været den som vil ha gul brus” osv. Helt til du oppdager at én ikke har rekt opp hånda en eneste gang og dermed sitter med tomt glass. ”Hva vil du ha å drikke da Ole?” spør du. Ole svarer: ”Har du noe uten sukker?”. I denne situasjonen er det satt enkle rammer; tre brustyper, og barna får muligheten til å ta egne valg innenfor disse rammene, samtidig som det må være plass til individuelle behov. Dette betyr altså ikke at hver enkelt av barna fikk hver sin type brus, at vi hadde 10 forskjellig brus. Nei vi hadde 3 bestemte sorter som de fikk velge mellom, samtidig som vi hadde kjennskap til at enkelte måtte ha helt spesielle tilrettelegginger. Det er egentlig ikke vanskelig, man må bare avsette tid og ha kompetanse nok til å være forutseende. Slik kan det også gjøres i skolen. Medbestemmelse og medvirkning må gjøres enkelt. Individuelle behov krever litt innsikt og evnen til å være litt forutseende. Hvis man ikke har denne kompetansen og ikke er forutseende nok må man ha kompetanse til å løse problemet. Eksempel: Nok et barneselskap: Alle går og forsyner seg med pølser og lompe. En av gjestene med annen etnisk bakgrunn spør: Er det svinekjøtt i disse? Kompetansen kom sviende fort inn i min bevissthet og følelsen av å være en komplett udugelig barneselskapsarrangør der 8 barn ser på deg og venter på svar. Redningen var jo å gå i dialog med barna og innrømme at man ikke hadde noe mat uten svinekjøtt, men dersom de kunne vente med å spise i 15 minutter visste jeg jo at butikken var åpen slik at vi kunne få tak i kyllingpølser. Barna var fornøyde med løsningen og jeg var lettet og en erfaring rikere. Et kvarter senere spiste alle barna og sang bursdagsanger som om ingenting var skjedd. I ettertid vet vi å undersøke gjestenes spesielle behov når de kommer i bursdag og eventuell pizza kan lages i glutenfri versjon dersom det en av gjestene skulle ha behov for det. Det handler om å gå dialog, lytte og være villig til å prøve å forstå, og være løsningsorientert og reflektere over hendelser med et ønske om å forbedre og endre sin

egen praksis. Mulig det er et poeng i det Bøgwald sier at lærerne må føle trygghet for å kunne slippe seg mer løs og gi avkall på trangen til å ha kontroll, men å lære seg at aktiv lytting bidrar til å holde seg til fokuspersonens egen agenda (Gjerde, 2010, p. 172). Dersom denne tryggheten ikke finnes hos læreren er det mulig at dialogen ikke vies noen form for prioritering.

Drøftingen av forskningsspørsmålene tar for seg hendelsene, observasjonene, intervjuene og kjernekategoriene som kom ut fra analysen og drøfte disse opp mot forskningsspørsmålene som kom opp i kap. 5 og opp mot de teoriene og styringsdokumenter, og begreper som tilhører det kapitlet. Etter denne diskusjonen følger en diskusjon rundt dette med faktorene som bidrar til forskjell mellom ”gul og blå skole” for å se om det har noen påvirkning av at dialogen uteblir på en av skolene. Denne diskusjonen vil også bli sett i lys av kapittel 2 og dets innhold. Til slutt kommer et avsnitt der det diskuteres rundt forskningsspørsmålene som dukket opp i etterkant av fase 2 og som innledet til innholdet i fase 3.

## **8.1 Drøfting rundt resultatene fra fase 2.**

### **Undervisningsmetode – en hemske eller bidrag for at eleven medvirker i sin egen læringsprosess**

I prosessen før og i dannelsen av problemformuleringen var noen forskningsspørsmål sentrale, og jeg ønsket å jobbe videre med disse i dette prosjektet. Disse forskningsspørsmålene er:

- Hvilke undervisningsmetoder velger lærerne når de skal la elevene medvirke i undervisningen?
- Hvordan opplever eleven denne undervisningsmetoden som læreren iverksetter?

Ut fra resultatene fra kap. 7.5 kan det se ut til at det er innholdet i undervisningsmetodene som er av betydning for om det skjer medvirkning i læringsprosessen, og ikke selve metoden.

#### **8.1.1 Metoder som ikke ga eleven følelsen av å medvirke i egen læringsprosess**

For å starte med de undervisningsmetodene som ikke ga inntrykk av at elevene medvirket i egen læringsprosess, kan det bero på at det ikke var rom for slik tankegang i dette undervisningsopplegget. Undervisningen følger en ”stram” og detaljert plan over temaer som skal være gjennomført i løpet av året, et slags årshjul. Det virket som om det ikke var noe

slingringsmann i dette arbeidet, og at det ikke var avsatt tid for å kunne planlegge sammen med elevene. Planene for uker og perioder var detaljert helt ned til hver time, men ingen av planene inneholdt tid for at elevene kunne være med å bestemme hvordan de best skulle lære dette. Undervisningsformen var ikke noen typisk form for problemorientert undervisning, i og med at de typiske syv stegene i PBL (kap. 3.2.11 ) ikke kom synlig fram. Lærerne mente at den stramme planen ikke hadde noen påvirkning for at elevene kunne være med på å planlegge sin undervisning, men at eleven ikke hadde nok kompetanse til å kunne planlegge undervisningen og at de ikke visste hva medvirkning var. Det kan virke som at lærerne tror at medvirkning betyr at elevene skal gjøre lærerens jobb, noe som elevene selvfølgelig ikke har kompetanse til. Det som var synlig medvirkning i denne undervisningsmetoden var at elevene fikk lov til å bestemme utseende, design på sitt produkt. De måtte planlegge hvem av gruppemedlemmene som skulle gjøre hva, slik at de ble ferdig i tide, innenfor de ytre rammene i årshjulet. Den indre motivasjonen og behovet for selvbestemmelse, kunnskap og tilhørighet kommer frem i selve produktutformingen, der elevene har medbestemmelsesmuligheter og påvirkningsmuligheter. Dette betyr her at eleven får mulighet til å ta valg og initiere og regulere atferd (Aspeli & Molstad, 2010). I dette tilfellet ser det ut som om lærerne er autonomistøttende og lar eleven velge i utførelsen av produktet. Det vil si at forutsetningene for medvirkning innen temaet ”design, utseende” er til stede, og aktiviteten for denne medvirkningen er ”å velge”. Denne medvirkningen kan ses på som en form for ”bruker medvirkning” (kapittel 3.1.4 ) i en produksjonsfase i en bedrift, der eleven på sett og vis både er brukeren, eieren av produktet og selve produsenten (Eikeland & Berg, 1997). Eleven øves til å blir autonom på produkt og produksjonsnivå. Det vil si at eleven sannsynligvis oppnår kompetansefølelse, selvbestemmelse og en form for tilhørighet i klassesammenheng som er de tre sentrale faktorene i selvbestemmelsesteorien. (Gjerde, 2010). De får altså stor frihet til å velge og bestemme hvordan produktet skal se ut. Elevene jobbet selvstendig ut fra et bestemt innhold, tema og med tidsfrister som de skulle overholde. Læreren mente at dette var viktig for eleven å være så ”nært opptil arbeidslivet” slik det er i bransjen og at de måtte venne seg til stramme tidsfrister og stort arbeidsomfang. Ut fra Kolbs læringssirkel vil denne formen for undervisning gi mulighet for erfaringslæring, men dog ikke i forhold til å ”lære å lære” (Illeris, 2000, p. 40). Dette med å ta del i egen læringsprosess er da en motivasjonsfaktor og en erfaring som kan utvikle autonomi og forståelse rundt sin egen læring.

Lærerne legger til rette for medvirkning i produktdesign og utvikling, og støtter eleven individuelt i sitt arbeid med hjelp av veiledning. Det betyr at hver enkelt elev får veiledning og hjelp etter behov i sitt selvstendige arbeid med å løse oppgaven. Dette medfører at dialog og diskusjon oppstår mellom enkeltelev og lærer og at dialogen er individbasert. Dette arbeidet kan betraktes som en underveisvurdering og er ifølge lærerne en del av veiledningen i utviklingen av produktet.

Vurderingsarbeidet ble gjennomført ved hjelp elevens egenvurdering i forhold til kjennetegn for karakterer. Eleven skulle altså ved hjelp av kjennetegnene vurdere sitt ståsted på en skala fra 2 til 6, der karakterene var beskrevet med hva som kjennetegnet arbeidet og kunnskapen som var blitt utviklet i oppgaveprosessen. Dette er en medvirkningsform der man skal reflektere over eget arbeid og kunnskapserving og som ifølge Kolbs erfaringsyklus (HiB, 13.10.2012) kan bidra til erfaringsrefleksjon og begrepsdannelse som i sin tur kan danne fundament for akkomodasjon ved aktiv eksperimentering som skape ny erfaring. Dette medfører altså at elevene må få tid til aktiv eksperimentering etter en slik arbeidsfase med egenvurdering for å kunne forstå og erverve ny erfaring. En annen variant av medvirkning i vurdering var at elevene skulle rette hverandres prøver. Kjennetegn og fasitsvar ble diskutert via dialog lærer og elever i plenum. Fasit og kjennetegn ble ført opp på tavla slik at elevene hadde noe å rette seg etter. I dette tilfellet ser det jo ut som at alt ligger til rette for at elevene er medvirkende i vurderingen. Aktiviteten består av dialog og samhandling. Aktivitet som utarbeidelse av kjennetegn sammen med elevene er synlig, og elevene deltar konkret i å rette hverandres prøver.

Men, er dette innenfor områdene i selvbestemmelsesteorien om indre motivasjon? Er de tre grunnleggende behovene dekket? Selvbestemthet/autonomi- kunnskap/mestringsfølelse-tilhørighet/tillit/trygghet. Ved å se litt nærmere på elevenes besvarelser kan vi muligens se om det er mulig å finne noen sammenheng rundt dette, og hvordan dette kanskje har noen sammenhenger.

### **Elevenes oppfattelse av denne type undervisning**

Elevene var veldig fornøyd med denne undervisningsformen fordi de følte en frihet til å få bestemme selv og velge hvordan produktet skulle se ut, og de følte seg motivert i arbeidet med produktet. Selvbestemmelse, kunnskap, mestring og anerkjennelse er typiske tegn for at menneskelige grunnleggende behov for indre motivasjon er dekket.

Når det kom til spørsmålene om medvirkning innenfor å planlegge læring, velge arbeidsmåter



og deltakelse i vurderingen, viste ingen elever tegn på at de fikk delta i slike avgjørelser i denne undervisningsmetoden. En ukeplan som ble laget, ble observert skrevet på tavla, og på spørsmålet om elevene deltok i å lage denne svarte en elev:

*Elev 1: nei vi satt bare å jobbet, og så, så vi litt opp når læreren skreiv, og så ga læreren beskjed da hva som skjedde når læreren leste opp.*

*F: så det ble gjort på en måte, sånn som jeg forstod deg nå at læreren satte det opp, og at dere fulgte med underveis, er det det som du sier?*

*Elev 1. ja vi så opp, og når læreren var ferdig med å skrive alt så sa læreren bare det høyt da hva som skulle foregå, så vi sa egentlig ikke noe om hva vi skulle gjøre.*

De andre elevene som ble intervjuet etter denne undervisningsøkta, bekreftet også dette inntrykket som elev-1 hadde. De hadde ikke følt at det var noen medvirkningsgrad i dette arbeidet. De ga ikke inntrykk av at de fikk delta i å være med på å planlegge fremdriften av sin egen læring, eller å velge hvilke læringsprosesser de skulle jobbe med. Lærerne mente derimot at dette valget om læringsmetode var tatt på starten av året og at lærerne fulgte denne formen fortsatt. I den sammenheng kan det se ut som om elevene har påvirkning og medbestemmelsesmuligheter, men at det er så lenge siden at de antakeligvis ikke tenker på det i det øyeblikk de blir intervjuet.

En annen elev beskrev erfaringer fra tidligere skolegang rundt dette med medvirkning fra ungdomskolen slik:

*Vi fikk velge mellom 6 forskjellige oppgaver. Den oppgaven som fikk flest stemmer ble gjennomført.*

Denne eleven syntes dette var en fin måte å medvirke på. Ut fra disse utsagnene kan det virke som om dette med å få velge virker medvirkende på mennesket, mens det å få ferdige planer ikke gir noen følelse av å medvirke. Dette får støtte i selvbestemmelsesteorien. Å bestemme noe må nødvendigvis springe ut fra å stå ovenfor en situasjon der man skal kunne velge mellom noe. Hvis det ikke finnes noe å velge mellom, må man jo bare ta det som er tilgjengelig. Dette vil sannsynligvis ikke bidra til noen følelse av å få bestemme seg for noe. Den demokratiske situasjonen forsvinner. Dewey påpeker i sin bok *democracy and education*

(1916) at metodene måtte bære preg av å gi elevene frihet, både bevegelsesfrihet og frihet til å bidra med ideer og forslag. Han hevdet at en slik saklig betinget frihet vanligvis ikke bidrar til usaklig bråk eller ekstra uro blant elevene fordi elevenes felles involvering ville virke disiplinerende (Myhre, 1996, p. 175). Ut fra dette kan det virke som at disiplineringen kommer fra følelsen av å bli indre motivert – følelsen av selvbestemthet og trygghet av å bli hørt og tatt på alvor.

Elevene fikk delta i egenvurdering. Disse egenvurderingene ble gjennomført på en slik måte at eleven, ut fra kjennetegn, som viste karakterer fra 2, 3/4 og 5/6, skulle vurdere seg selv og se hvor på skalaen de lå. Elevene mente dette var fint å kunne for senere arbeid, men de mente at egenvurderingen ikke hadde noen innvirkning på karakteren fordi det var det lærerne som bestemte. Det kan se ut som at elevene føler at de ikke får tillit og anerkjennelse rundt deres forslag om karakter, og at deres egen vurdering til syvende og sist ikke ble vektlagt. Den indre motivasjon svekkes i og med at det gis ikke tillit til elevens egenvurderingsevne. Elevens forslag til karakter bærer ikke frem og blir ikke vektlagt i noen grad. I denne sammenheng med egenvurdering vil det ”tredje” menneskelige behovet, som går på dette med tilhørighet/aksept/utvikling, ikke bli dekket dersom ikke eleven føler noen som helst aksept for sin egenvurdering. I en slik situasjon kunne behovet bli dekket dersom eleven hadde fått formell vurdering, tilbakemelding fra lærer. Tilbakemeldingene er viktig for anerkjennelse og forsterkning av en opplevelse (Gjerde, 2010, p. 181).

Elevene opplevde at egenvurdering var nyttig for å kunne vurdere eget arbeid i sin yrkeskarriere, men at de ikke hadde noe å si for å påvirke eller begrunne sin egen karakter. Det var læreren som bestemte karakteren. Dersom vurderingen hadde bestått av en mer kompleks modell enn bare å gi karakterer, ville kanskje eleven opplevd dette annerledes. Framover-vurdering er mye omtalt etter de nye vurderingsforskriftene kom, men utviklingssamtale, er etter mitt syn også et godt dekkende uttrykk for det samme.

*”Positive tilbakemeldinger kan gi næring til motivasjon og kan hjelpe til med å utvikle kunnskapen om oss selv og det kan bygge og øke selvfølelse og selvstøtte” (ibid).*

Frammovervurdering skal gi eleven mulighet til å se sitt eget arbeid og få vite noe om hvordan skolearbeidet bør jobbes med framover, slik at eleven har mulighet til å utvikle sin

kunnskap etter egne forutsetninger og mål. Dette bidrar til elevens utholdenhet og eleven utvikler viljestyrke i møte med motstand og motgang. Dette utvikler altså elevens selvregulering. Selvreguleringsteorien bygger enkelt fortalt på tanken om at det er tre viktige parametere som er relevante for å regulere våre handlinger:

1. Mål
2. Planer
3. Tilbakemelding (ibid.)

Dette kan brukes i flere sammenhenger og kan snus rundt og ses på som en del av frammovevurderingen. Med dette mener jeg at i en utviklingssamtale gis det konstruktive *tilbakemeldinger* som trigger nye *mål* hos eleven. Dette medfører at eleven legger nye *planer* for neste steg i utviklingen. Eleven vil sannsynligvis føle seg sett og hørt og tatt på alvor, dersom læreren coacher eleven i denne prosessen og lar eleven prøve ut sin nye plan og strategi. Gjerde definerer dette med tilbakemelding slik:

*”Tilbakemelding er å få øye på noe i en annen person, og få formidlet det du ser til den det gjelder” (Gjerde, 2010, p. 180).*

Dialogen vil i dette tilfellet sannsynligvis være et nødvendig verktøy i denne prosessen og sammen med virkningsfulle spørsmål og filosofiske spørsmål skape undring og motivasjon til søken om ny kunnskap. De elevene som vurderte hverandres prøver og skulle sette karakter på hverandre, viste liten til ingen opplevelse av medvirkning innen dette med vurdering. Det kunne virke som om de syntes dette var lærerens jobb å avgjøre og vurdere og sette karakter på en prøve. De opplevde ingen medvirkning i egen læringsprosess, men at de kanskje hadde lært noe mer om temaet. Det virket som om noen elever var utilpass i situasjonen, og det kunne tolkes som om de følte seg ”avkledd” når de andre elevene så at de ikke hadde klart å bestå prøven, eller at de ikke hadde klart å rette prøven skikkelig ved at de hadde gitt den andre eleven feil karakter. En av mine observasjonsnotater så slik ut:

**Observasjon 3:** Prøvene samles inn og læreren ser over.

**Lærer:** ”her er det to seksere og ingen stryk” sier han, ”det er jo bra”.

**NN sier:** ”PP strøyk jo?”.

**PP sier:** ”tusentakk for at du opplyser det fremfor hele klassen”

I denne ”vurderingsprosessen” kan man kanskje se at det grunnleggende behovet for ”tillit” og ”trygghet” forsvinner. Elevene har ikke tillit til at andre elever skal kunne ta slike avgjørelser og viktige ting som karakterer. Det vil si at de kanskje ikke føler noen ”mestring”, som også er et grunnleggende behov, for å kunne gi karakter på prøven selv om fasit og kriterier er tilgjengelig. Denne formen for medvirkning kan dermed virke mot sin hensikt og virke mer umotiverende enn motiverende. Medvirkningsfølelsen havner i skyggen av at eleven er utrygg i situasjonen og følelsen av selvbestemthet uteblir. De er ikke vant til å ha egenvurdering i dette faget påstår en elev; dette er litt uvant.

### **Oppsummering av metode som ikke ga elevene opplevelsen av å medvirke i sin egen læringsprosess**

Denne undervisningsmetoden gikk ut på at elever skulle lære om et spesielt tema som var planlagt inn i et årshjul. Undervisningsmetoden ble observert over fem forskjellige observasjonssykluser og var relativ lik fra gang til gang. Temaene var som regel at elevene skulle kunne beherske digitale verktøy for å lage et produkt til en medelev eller utenforstående kunder. Bruken av det digitale verktøyet ble vist av lærer via prosjektor, og elevene skulle bruke verktøyet for å lage et produkt. Produktet skulle produseres og være ferdig i løpet av fastsatt tid i årshjulet. For at elevene skulle se framdriften av dette arbeidet og kunne se hvilke frister som måtte overholdes, ble framdriftsplanen skrevet opp på tavla. Denne planen var utviklet av lærerne. Elevene fikk lov til å bestemme design og utseende på produktet selv, ut fra hva de kunne fra før om valg av farger, hensiktsmessighet i valg av farger og skrifttyper. Elevene ga uttrykk for at de lærte mye av å få bestemme selv om designet og utseende, men ga ikke uttrykk for at de hadde noen form for opplevelse av å medvirke i denne planleggingsprosessen., De mente likevel at de antakelig kunne si fra dersom det var ett eller annet de ønsket å gjøre noe med/endre. Det kan se ut som at medvirkningsfølelsen hos elevene trigges når de får ta egne valg, og at disse valgene får anerkjennelse fra menneskene i den sosiale omkrets. Elevene ga ikke uttrykk for medvirkning innen vurdering der de skulle ta egenvurderinger eller sette karakter på andre. Det kan se ut som om dette kan komme av at: ved egenvurdering, hadde egenvurderingen ingen betydning på den endelige karakteren og at eleven ikke fikk noen følelse av anerkjennelse av sitt arbeid. Når det gjaldt vurdering av andres prøver, kunne det virke som om eleven ikke opplevde denne medvirkningen som en god prosess i og med enkelte følte seg uthengt om man gjorde det dårlig på prøva. Det kunne virke som at prøva var et verktøy som fjernet muligheten til

*dialog* og var bare fokusert på ”fasitsvar”. Elevene stilte seg tvilende til den medvirkningsformen og mente at dette burde være arbeid for læreren og ikke for elevene. Samtidig mente noen at de hadde lært mer om stoffet av å rette andres prøver. Det kan dermed se ut som at det grunnleggende motivasjonsbehovet som opplevelse av selvbestemthet/autonomi- kompetanse/mestringsopplevelse- tillit/trygghet/tilhørighetsopplevelse, er tilstede i undervisningen, men ikke er lagt til elevens læreprosess, men elevens arbeidsprodukt. Når det gjelder vurderingsformene ”egenvurdering” og ”retting av andres prøver”, kan det virke som om opplevelsen av anerkjennelse, tillit, trygghet ikke er tilstede og overskygger medvirkningsfølelsen.

### **8.1.2 Metoder som ga eleven følelsen av å medvirke i egen læringsprosess.**

I disse observasjonene var det synlig at lærerne ønsket at elevene skulle medvirke. Undervisningen bar preg av at læreren tar seg tid til å spørre elevene om deres meninger og om hvordan ting bør gjøres, og er villig til å høre på elevenes forslag. Forslagene blir fulgt opp og gjennomført. Dette viser anerkjennelse fra lærerens side, og vil kanskje kunne oppleves fra elevenes side som indre motivasjon. Dette trigger sannsynligvis også følelsen av *selvbestemthet* og *autonomi* hos eleven som i sin tur kan gi følelsen av å medvirke i sin egen læringsprosess.

Denne formen for medvirkningsstiltak ble også gjennomført i alle hovedkategoriene og baserte seg på at læreren åpnet for dialog med elevene, og at de var villig til å lytte til elevenes forslag og gjennomføre disse. I de fleste tilfellene hadde læreren satt ytre rammer rundt dette med å kunne komme med forslag. Eksempel på slike ytre rammer var at planen for halvåret skulle inneholde tre prøver før januar. En av prøvene skulle være av teoretisk/skriftlig art, mens elevene kunne velge type prøve på de to andre. Valget for elevene var at de skulle bestemme tidspunkt på alle tre prøvene og prøvemethode på to av prøvene. Dette ville sannsynligvis gi en opplevelse av *selvbestemmelse/autonomi* og også *mestring*, men ikke minst *anerkjennelse* og *tillit* fra lærerens side. Eleven lærer og erfarer en måte for å planlegge skolearbeid på, og vil finne støtte i både Deweys teori om at barn lærer ved å ta del i aktivitetene og danne erfaringer og at disse prosessene også må forstås som en del av dannelsen i et samfunn og som karakterdanning og utvikling av dømmekraft for den enkelte, som de kan bygge videre på.

*Læring blir derfor en del av oss sjølve berre gjennom handling, og fører så til karakterdanning (Dewey 1916/1990, s.72 i Dysthe, 2001, p. 148)*

Slik jeg ser det, finner dette i sin tur, støtte gjennom selvbestemmelsesteorien der menneskets indre motivasjon trigges ved å bygge oppunder menneskets behov for å oppleve selvbestemthet, kompetanse og mestringsfølelse, og tilhørighet/trivsel/trygghet. Dette med selvbestemthet og autonomi handler om kreativ aktivitet og utvikling av dømmekraft. Dette utvikler menneskenes evne til å tenke selvstendig og ta selvstendige avgjørelser ut fra å ta del i å skape egne erfaringer.

Dysthe henviser til Dewey som beskriver det slik:

*Kreativ aktivitet er vårt store behov, men kritikk, selvkritikk, er veien til kreativitetens frigjøring (ibid.)*

Deweys fundamentale pedagogiske tanke tok utgangspunkt i den pragmatiske filosofien rundt dette med læring. Slogordet *Learning by doing* ble utviklet tidlig på 1900-tallet av deler av den reformpedagogiske organisasjonen og var et ”verktøy” i skiftet fra ”Learning by Listening” til ”Learning by Doing”. Det som Dewey egentlig i utgangspunktet uttrykte var: *Learn to do by knowing and to know by doing*. I denne læringsfilosofien kan man forstå det slik at det ikke er viktigheten av å lære ting uten å se sammenhengen mellom egen, andres og samfunnets nytteverdi av det. Det å se resultater av egne valg og handlinger er en dannelsesprosess som mennesket gjør seg større nytte av enn å bare vite og ha ”separatkunnskap”. Med ordet separatkunnskap mener jeg for eksempel: Matematikk alene uten en kontekst, kan bli like uforståelig som ord uten setninger. Læring om atomer har ingen hensikt dersom man ikke kan bruke det til noe. Samtidig er dannelsen i mennesket viktig å konstruere slik at kunnskapen ikke blir stående separat uten å se konsekvensen av bruken av kunnskapen. Læring om atomer har ikke samme nytte for samfunnet dersom atomkunnskapen blir brukt til å lage våpen i stedet for å lage lys og varme. Dette kan sammenliknes med hva Eidsvåg skriver der han siterer til et brev fra en overlevende fange fra konsentrasjonsleir og som stiller seg tvilende til kunnskap (Eidsvåg, 2005, p. 220) som er sitert tidligere i denne oppgaven (kap. 1.2.2 )

Dewey mente at læring var avhengig av sosial handling der forståelsen av ting ga innsikt i meningen av de tingene som omgav menneskets syn på sin tilværelse i sine omgivelser.

*”Læring i egentlig forstand er ikke læring av ting men av meningen med ting, og denne prosessen involverer bruk av tegn eller språk i generisk forstand”*

Læring blir ved hjelp av språk og symboler til meningsdannelse innenfor ulike felleskap som omfatter konkrete hendelser for senere generalisering. Ved å inngå i slike samtaleunivers blir læring også prosesser der vurdering og verdisetting inngår. Dewey kaller dette for edukative læringsprosesser og er med hensyn til læring, en utfordring, læreplanteoretisk og didaktisk sett, med tanke på hvilke metodiske valg og prosesser som velges for læringsmålet. (Sveinung Våge i Dysthe, 2001, p. 135)

Elevenes medvirkning er ut i fra dette avhengig av hvilken prosess og metode læreren setter i verk. Det kom tydelig frem når læreren tok en vending i denne undervisningsformen sin og avgjorde på egenhånd, ut fra tidligere erfaringer, at det temaet som skulle gjennomgås var så vanskelig at elevene måtte få teori på forhånd. I denne observasjonen forsvant dialogen, spørsmålene, svarene og diskusjonen og de demokratiske handlingene. Elevene hadde ikke noen valgmuligheter og ble passive lyttende individer i en slags dialogundervisning der læreren stilte spørsmål som han visste svaret på og eleven forsøkte å resonnerer seg fram til riktig fasitsvar. (Ogden, 2004, p. 165) . Elevene fikk deretter velge hvordan de ville jobbe med temaet videre etter at de hadde fått en grunnleggende innføring. Valget som elevene fikk stod mellom mellom teori og praksis. Ut fra dette kan det se ut som om læreren skrur av og på medvirkningsmulighetene for eleven etter sin egne tolkninger for når de skal medvirke og når det er lærerstyrt. På spørsmålet om hvilken metode læreren velger for å oppnå at elevene skulle medvirke i sin læringsprosess, svarte læreren:

*L:metode, metode det... metoden er at dem fikk være med å bestemme selv på litt aktivitet..*

*Jeg spurte videre: hvordan gjorde du det?*

*L: nei det er jo ikke noe annet enn at jeg spør, hva de tenkte.. det er klart at jeg visste jo på en måte svaret hehhehhe*

Dette viser jo en kompleksitet i metoden og tankesettet til læreren.: selv om han egentlig visste hva elevene ville velge, ”lot han som om han ikke visste noe” og spurte elevene likevel, bare for å gi eleven følelsen av selbestemthet. Å la mennesker få erfare selv og la de

få følelsen at de har valgmuligheter, synliggjøre deres meninger og gi anerkjennelse for deres utsagn, og la de føle at de er betydningsfulle både for seg selv og i den sosiale sammenheng.

### **Elevenes oppfattelse av denne undervisningen**

Etter disse undervisningsprosedyrene ga eleven uttrykk for at de fikk være med å bestemme, ta valg, komme med forslag og at det ble hørt og tatt på alvor. En av elevene uttrykte det slik:

*Jeg følte meg mer voksen når jeg fikk være med å bestemme forskjellige ting.*

Dette kan ses på i forhold til selvbestemmelsesteorien om menneskets tre grunnleggende behov som skaper indre motivasjon. Eleven følte seg mer voksen, altså fikk *anerkjennelse* og en slags *tilhørighet* i den ”voksne” gruppen mennesker. De opplevde likeverd med den gruppen mennesker som vanligvis tar avgjørelser og bestemmer over ”viktige ting”. De ga også uttrykk for at de fikk være med å bestemme over mange forskjellige ting i denne undervisningsformen og at de syntes det var bra. Denne opplevelsen av *selvbestemmelse* og autonomi trigger sannsynligvis den indre motivasjonen og elevene føler at de medvirker i sin egen læringsprosess.

*”Det er bedre å ha en lærer som er en del av klassen i stedet for å ha en som bare står der oppe å prater”*

De oppfattet altså læreren som en del av sin egen gruppe, noe som også kan virke inn på opplevelsen av tilhørighet. Avstanden mellom de ”kunnskapsrike” og de ”kunnskapssøkende” blir mindre. Læreren opptrer på et nivå som ligger nærmere opp til elevenes miljø i læringssituasjonen, og bidrar dermed til to typer erfaring. Det ene er å involvere elevene mot de voksnes dagligdagse og samfunnsmessige oppgaver og ansvar. Det andre er at læreren lar seg involvere i elevenes dagligdagse, kulturelle og sosiale oppgaver og identitetsdannelse i samfunnet.

Dewey kalte menneskets samspill med omgivelsene for ”erfaring” (Myhre, 1996, p. 173). Han mente at erfaringer fant sted i det som kalles ”situasjoner”, og i dette tilfellet var det situasjoner mellom individ, altså mellom elev og lærer. Lærer driver fram erfaring ikke bare for elevene, men også for sin egen del. Mead mente det å ha evne til å sette seg inn i andres



situasjoner, ”taking the perspective of the other” (Dysthe, 2001, p. 136) vil være nyttig i læringsprosesser. Med dette ønsket han å få fram både det individuelle og unike knyttet til det enkelte individ og det som er felles for ulike grupper av individ. Denne erfaringen har, slik jeg ser det, dobbel funksjon i og med at den utvikler både lærere og elever og bidrar til økt forståelse partene i mellom. Bahktin mente at dialog handlet om å lytte og ta andre synspunkter på alvor (Dysthe & Engelsen, 2003, p. 51). Freire fremhever at dialogen må bestå av troen på mennesket og at tilliten dermed dannes i dialogen. (Freire, 2003, p. 65). Dette samspillet bidrar sannsynligvis til økt trygghet, tillit og tilhørighet i klassemiljøet og vil også i sin tur bidra til at dialoger, samtaler, meningsytringer og diskusjoner blir mer fruktbare. Denne tryggheten, tilliten og tilhørigheten og følelsen av aksept, skaper i følge Deci og Ryan økt indre motivasjon. Eleven vil sannsynligvis føle økt medvirkningsmulighet på grunn av dette samspillet i klasserommet. En av elevene opplevde at det var liksom mer medvirkning nå enn det han hadde opplevd tidligere, og han mener at det er måten læreren tenker på som avgjør om det skjer medvirkning i klasserommet.

Det at læreren går i dialog, spør, lar elevene velge mellom forskjellige arbeidsmåter, bestemme tidspunkter for prøver og diskuterer ut løsninger, gjør at eleven opplever økt medvirkningsmulighet.

### **8.1.3 Oppsummering av metodene som er observert**

Ut fra denne diskusjonen, kan det se ut som at det å få muligheten til å få sagt sin mening, være med å ta valg og avgjørelser, diskutere frem løsninger og bestemme tidspunkter rundt læringsprosessen, gir eleven følelsen av å medvirke. Det gir derimot ingen form for medbestemmelsesfølelse dersom disse diskusjonene, forslagene, valgene og ytringene ikke får anerkjennelse eller blir gjennomført. Det vil altså si at selv om eleven synlig deltar og medvirker innen forskjellige temaer, vil ikke dette automatisk oppleves som medvirkende om gi følelse av medbestemmelse før forslagene og valgene og avgjørelsene blir satt ut i live. Det må altså være noen faktorer som tillater at disse medvirkningsaktivitetene kan få plass i undervisningen. Læreren må altså åpne opp og ønske og innby elevene til å delta i å bestemme hva som skal skje innenfor visse rammer. Læreren må sette av tid til slike prosesser for at eleven skal få mulighet til å gjennomføre dette. Det var flere faktorer som dukket opp under gjennomføringen av fase 2 som kunne være årsaker til at resultatene ble forskjellig på de to skolene.

## **8.2 Diskusjon om faktorer som kan være årsak til at aksjonsresultatet ble forskjellig på de to skolene**

Ut fra erfaringene og empiriene som kom ut fra observasjonene og egne refleksjoner i fase 2, ønsker jeg å sette opp en oversikt over hvilke forhold, i skole og undervisningssammenheng jeg opplevde som faktorer, som kan være interessante å se på og diskutere litt rundt i dette kapitlet.

### **1. faktor: Rammer**

#### **Elevmengde**

På «blå skole» består forskningsfeltet av en gruppe elever bestående av to vg1 klasser. Denne elevgruppa inneholder nærmere tretti elever. Det medfører også at det er to lærere sammen med gruppa til enhver tid. En påstand kan være at jo større mengde mennesker man skal engasjere til å medvirke, jo større mulighet er det for at noen eller flere ikke tør å si noe i en dialog. Dette kan ses på i sammenheng med menneskets grunnleggende behov for trygghet, tillit og tilhørighet for at indre motivasjon skal kunne utvikles. En kontra påstand vil da kunne være at; så lenge lærer/elevforholdet er lik 1:15, det vil si en lærer på femten elever, burde ikke dette være noe problem. I løpet av min observasjon kan jeg se at dette skaper forskjeller og at den første påstanden i realiteten hersker. Det er vanskeligere å få til en dialog med en større mengde mennesker enn med få. Jo flere man er samlet, jo utryggere blir forholdene til å si noe og tørre mene noe i forsamlingen. Jo mer læreren slipper taket og ønsker medvirkning, desto mer forsvinner de trygge omgivelsene for eleven (Freire, 2003). Selv om det er to lærere sammen med gruppa, så er det bare en om gangen som kan snakke, den andre kan selvfølgelig gå rundt å holde ro i rekkene slik at de får med seg hva som blir sagt. Et annet moment for å være to lærere er at det kan være styrkende og lærerrikt for elevene dersom disse to diskuterer åpent seg imellom i klasserommet og viser eleven hvordan en deltakende dialog og medvirkning til å ta avgjørelser kan utarte seg. At det er lov å ha egne tanker og at det blir satt pris på. Dette kan medvirke til å gi elevene forutsetninger til å medvirke etter hvert, skape trygge forhold til dette å kunne si noe i en større forsamling. I et av intervjuene med lærerne kom dette opp som et argument for nettopp å drive undervisningen på denne måten. Det betinger noen refleksjoner rundt den didaktiske oppbygningen av undervisningen og relasjonene mellom disse to lærerne. En annen situasjon som også gjør dette litt vanskelig, er at det ikke er de to samme lærerne som er i klassen til en hver tid. Det er fire lærere som rullerer i en mangfoldig kombinasjon. "Gul skole" har ikke denne muligheten til å skape

forutsetninger til medvirkning ved å spille på to lærere i samme rom, men har friheten til å legge opp periodeplaner og årsplaner på egenhånd, slik at de kan kontrollere dette opp mot eventuelle læreplaner og skape proaktive tiltak dersom det viser seg å være nødvendig. Elevene deltar i å bestemme periodeplanene slik at de kan påvirke tidspunkter på allerede bestemte temaer og velge arbeidsmåter for disse temaene. Disse valgene foregår som avstemming av to eller tre allerede bestemte arbeidsmåter. Medbestemmelsesmetoden kan gjøres slik at ved å dele elevmassen ned i mindre grupper som diskuterer ut meninger om det bestemte temaet, skapes en større trygghet for å utrykke seg og si sin mening i den fullstendige klassen. Det vil si at motsatsen til medvirkning i stor klasse er smågrupper.

### **Årsplan/Årshjul**

«Blå skole» genererer medvirkning i den form at elevene selv bestemmer innholdet og designet på sitt produkt, mens det er årshjulet som bestemmer hastigheten og hvilket tema som til enhver tid skal gjennomføres. De vet at bransjen legger opp til tidspress og frister og vil derfor øve elevene opp til dette. En påstand her er da: For å holde tempoet på undervisningen oppe og klare å følge årshjulet, velges fagsentrerte/fageffektive undervisningsmetoder. En påfølgende påstand er da: Slike undervisningsmetoder innbyr ikke til medvirkning til å planlegge elevens læring, ta valg innenfor læringsmetode og oppgaver eller ta del i hva som vektlegges i vurderingen.

Et motargument vil kanskje være at: Selv med årshjulet som ramme må det kunne undervises med en mer progressiv/opplagelsesorientert undervisningsform. I kapittel 3.2.2 beskrives denne undervisningsformen litt mer utdypende. I en progressiv læringsform/opplagelsesorientert læring må læreren legge opp til at eleven organiserer læringsstoffet og oppdager sammenhengene. Med denne metoden oppdager elevene på egenhånd sammenhengene innenfor temaene i faget og skaper egne erfaringer. Det vil si at det faglige innholdet ikke formidles direkte av læreren, men eleven skaper kunnskapen etter egen kognitive aktivitet og undring. Elevene får informasjon som de må organisere, strukturere eller kombinere før de kommer til poenget. Ansvar for tidsbruk, planlegging og vurdering blir overført til elevene og kan virke motiverende og aktiviserende, og det bidrar til at de husker bedre når de selv har gjort det og ervervet forståelse ut fra sitt ståsted (Freire, 2003). Dette medfører at årshjulet må lages med tanke på progresjon og medvirkning. Årshjulet må dermed bearbeides slik at lærerne får fokus på mer enn bare faglæring. (Ogden, 2004)

## **2. faktor: Innholdet i læreplan**

### **Programområde.**

Innholdet i læreplan for disse to programområdene på de to skolene er totalt forskjellige. Den ene klassen jobber med å lære seg mange forskjellige dataprogrammer som verktøy, for å designe og utvikle produkter og produksjoner som er bestilt og etterspurt av en fiktiv kunde, mens den andre vg1-klassen på den andre skolen, driver med montering av elektrisk utstyr og hjelpemidler ute på fiktive bygg og bygninger. En påstand kan i dette tilfellet være at: Det er lettere å medvirke i undervisningen når man skal utføre noe fysisk og praktisk. Det som også kan påstås er at programområder som inneholder hverdagslige bruksutstyr som er kjent fra hjemmet, er noe alle har et forhold til og dermed har bedre forutsetninger til å medvirke i. En motsetning er at: Noen av disse programområdene er så vanskelig og farlige at elevene ikke har forutsetninger til å delta og medvirke før de har fått opplæring i hva som må gjøres. Det er ikke noen av disse påstandene som kan spesialiseres for en av områdene. Samme påstand kan brukes på begge fagområdene uten at det blir noe direkte feil i påstandene, bortsett fra den påstanden med sikkerhet og farer. Det vil jo si at: Dataprogram er noe alle unge har et forhold til og dermed har bedre forutsetninger til å medvirke i. Aktiviteter som dialoger, samtaler, diskusjoner rundt arbeidsformer, planlegging og vurdering kan ikke ses på som mer spesielt egnet i det ene programfaget enn det andre.

## **3. faktor: Kompetanse hos lærerne**

Dersom læreren ikke vet om noen annen måte å undervise på enn forelesning og direkte undervisning, er medvirkning i undervisningen sannsynligvis vanskelig å få til. Dette er en redegjørelse som etter all sunn fornuft virker urokkelig, så lenge forelesning og direkte undervisning betyr at læreren snakker og forklarer, viser og tegner på tavla mens elevene lytter og noterer. Selv om læreren åpner for dialogundervisning der elevene kan spørre og læreren svare, vil det i en slik form ikke legges vekt på at medvirkning i egen opplæring kan skje. I det øyeblikket man åpner opp for ytringer og meninger for å tilpasse opplæringen til elevene - en slags lyttende pedagogikk - (Aamotsbakken, 2010) slik at elevene får et større eierforhold og innblikk i sin egen læring, endres undervisningsmetodens navn, og den blir elevsentrert og kan ses på som progressiv/opplæringorientert undervisning. Påstanden blir derfor forevig sann ut fra de premissene og begrepsavklaringene som er gjort.

I dette prosjektet var det ingen lærere som bar preg av mangel på pedagogisk kompetanse og metodekompetanse, snarere tvert i mot, de valgte den metoden de mente var mest riktig for den planlagte gjennomføringen.

#### **4. faktor: Målet for lærernes deltakelse i prosjektet**

«Gul skole» deltok for å hjelpe en kollega med sitt mastergradsarbeid og involverte seg på denne måten slik at de prøvde å vise metoder som ga muligheten for elevmedvirkning innen hovedkategoriene ”planlegging”, ”gjennomføring” og ”vurdering”. For å se om elevene opplevde medvirkning under de forskjellige prosessene, ble elevene intervjuet i etterkant. Lærerne ble til slutt intervjuet og gjort kjent med elevenes besvarelser slik at planlegging av neste observasjon kunne gjennomføres. ”Blå skole” hadde et mål med prosjektet. De ville utvikle metoder innenfor sine rammer og forutsetninger slik at de kunne utvikle bedre praksis innen medvirkning i hovedkategoriene ”planlegging”, ”gjennomføring” og ”vurdering”. De synes ikke de hadde gode nok resultater på akkurat dette, og ville bruke mastergradsarbeidet til dette. For å skape et vitenskapelig og forskbart feltarbeid og analysemuligheter, ble det brukt en form for pedagogisk aksjonsforskning (Figur 6-1) som tilnæringsmetode for ”blå skoles” skyld, mens forskningsmetodene og fremgangsmåten ble lik for begge skolene. «Gul skole» vil ikke merke noe til aksjonsforskningens funksjon så lenge de ikke bruker refleksjonene i etterkant til utvikling av neste aksjon, slik at arbeidet og erfaringene blir løftet frem og bevisst brukt for å endre undervisningspraksis.

### **8.3 Diskusjon rundt resultater fra fase 3.**

#### **Grunnlag for veien videre**

I fase 3 var det viktig å finne ut hva lærerne hadde reflektert over etter å ha gjennomført fase 2. Dette for å kunne fullføre denne aksjonsforskningens gang og refleksjonsprosess, og for å kunne vise deltakerne helheten i denne aksjonsforskningens form og gang. Fase 3 var også ment som en mulighet for å kunne innhente noen opplysninger, erfaringer, tanker og verdier i skolens struktur og handlingsplaner i forhold til styringsdokumenter ved å intervjuere rektorene på skolene.

Det viste seg i løpet av fase 2 at det dukket opp faktorer som kanskje hadde påvirkning på aksjonsresultatene. Disse faktorene dannet et grunnlag for noen nye forskningsspørsmål som

muligens kunne gi meg ny forståelse og eventuelle bekreftelser på om disse faktorene faktisk har noen innvirkning på elevens medvirkningsmulighet i sin egen læringsprosess. Samtidig kunne det være en måte å se om det er lagt opp til at lærere får mulighet til kompetanseheving dersom de følte behov for det. Denne diskusjonen tar utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke rammebetingelser og kulturer i skolesystemet begrenser lærerens mulighet for elevmedvirkning?
- Hva gjør skolen for at rammebetingelsene skal bli best mulig for at læreren skal kunne gjennomføre medbestemmelse og medvirkning for elevene?
- Hva gjør skolen for at lærerne skal få den kompetansen som er nødvendig for å kunne gjennomføre medbestemmelse og medvirkning for elevene?

Disse forskningsspørsmålene vil bli diskutert opp mot resultatene fra fase 3-analysen i kap. 4 og vil berøre både kjerne kategorier av 1. og 2. rang.

### **8.3.1 Hvilke rammebetingelser og kulturer i skolesystemet begrenser lærerens mulighet for elevmedvirkning?**

Tid er en faktor som omtrent alle informantene tar opp når det snakkes om rammebetingelser som begrenser muligheten for elevens medvirkning i egen læringsprosess. Tid var også en av kjerne kategoriene som kom ut fra det empiriske materialet fra fase 2, og er en forutsetning for at elevmedvirkning skulle kunne skje (kjerne kategori av 1. rang). Det kan se ut som om dette med tiden og mengden stoff i faget som skal gjennomføres, gjør at lærerne må ta noen grep i undervisningen. Lærerne føler såpass stort press rundt dette at de velger den mest fageffektive undervisningsmetoden. Denne metoden beskrives gjerne som direkte undervisning (Ogden, 2004, p. 164). Det er ikke særlig rom for læreren til å forske på egen praksis og danne nye erfaringer innen elevmedvirkning, når det ligger stort press på mengde stoff som skal inn i løpet av en relativt kort tid. Det kan virke som om at et totimersfag dermed er mer utsatt for direkte undervisning enn fag som er tildelt et større timetall. Hvis det er tilfellet, at det er vanskeligere å få til en progressiv undervisningsmetode i to timers fag fordi faginnholdet i læreplanen er av større omfang enn den er i et fag med større timetall, vil dette være en skjevhet som gjør elevundersøkelsen vanskelig å kunne bruke i den form den er

i dag. Dette vil i så tilfelle være en utfordring for Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet for at lærere skal kunne følge opp og være mer trofast til styringsdokumenter og forskrifter slik det er tenkt brukt per dags dato. På en annen side vil det være merkelig om det skulle være så stor forskjell i kompetansemålene og innholdet uten at dette er tatt hensyn til med tanke på fagets tildelte timetall. En av informantene hevdet at: *elevmedvirkning gir varierende muligheter ut fra fagenes egenart og natur*. Med denne påstanden mente vedkommende at det var enklere med elevmedvirkning i praktiske fag enn i mer studiespesialiserende fag. Dette vil jo si at programfagene ville hatt to fortrinn for å få til elevmedvirkning. Det ene ville da vært at programfagene er tildelt et større timetall enn studiespesialiserende fag, det andre er at programfag er mer praktiske enn studiespesialiserende fag. Dersom dette skulle vise seg å ha en sammenheng, skulle altså resultatene fra fase 2 gitt mer likhet i resultatene fra begge skolene med tanke på å medvirke i egen læringsprosess. Resultatene fra de to skolene viste derimot medvirkning på forskjellige områder. Den ene på medvirkning i utforming av produkt, mens den andre viste en form for medvirkning i elevens læringsprosess. Slik jeg ser det, kan dette tyde på at oppfattelsen av begrepet elevmedvirkning er forskjellig og vil påvirke hvordan læreren legger opp til og hva de innbyr elevene til å delta i, og kan derfor påvirke elevenes besvarelser på elevundersøkelsen. En av informantene mente at lærerne måtte se på *relevansen for medvirkning i faget*, altså hvor relevant er det at elevene medvirker i faget. Dersom medvirkningsbegrepet oppfattes slik at eleven skal være med å bestemme et produkts utseende, vil dette være vanskelig å få til i norsk rapportskrivning, der rapportens oppsett er bestemt på forhånd og må følge en bestemt mal. Dette vil også gjelde ved utregningen av et matteoppgave som ikke inneholder noen valgmuligheter eller frihet til å skape egne utregningsmåter. Dette kan skape essens i forhold til dette med fagets egenart og natur og relevans til medvirkning i faget. Med tanke på at elevene skal delta og medvirke i egen læringsprosess, ville det sannsynligvis være like relevant i norsk og matte med flere, som i programfag.

Det kom også fram i intervjuene at styringsdokumentene innvirket og styrte undervisningen slik at tiden måtte utnyttes maksimalt. Læreplaner og faginnholdet bestemte innholdet i undervisningen, og lærerne planla ut fra dette. Det ble dermed ikke avsatt tid til annet enn fag hos mange lærere. Dette kan da virke slik at lærere prioriterer enkelte styringsdokumenter mer enn andre, at lærerne er mer bevisst på kompetansemålene enn stortingsmeldinger, reformendringer og forskrifter (kap. 2.2 ). Om dette skyldes at lærerne føler at de ikke har tid

eller at de ikke kjenner godt nok til styringsdokumentene eller en kombinasjon av dette er uvisst, men det kan være en årsak til at elevens mulighet til medvirkning i egen læringsprosess uteblir.

Ut fra dette vil altså studiespesialiserende fag ikke ha så store muligheter til elevmedvirkning. De har få timer, de har en stor mengde stoff, de har tidspress og store klasser med over 15 elever i klassen. Dersom man ser på empirien fra fase 2, skjer det altså medvirkningsprosesser i klasser med elevtall over 15. En av faktorene som mulig ga forskjellig resultat (kap. 8.2 ) var forskjellig elevmengde i klassene. Denne forskjellen ga ikke noen spesiell indikasjon at elevmedvirkning uteble i klasse med flere elever. Elevmedvirkningsområdet ble bare forskjellig fordi lærerne vektla forskjellig område for eleven å medvirke i. Ut fra dette synspunktet vil det altså være mulig å få til medvirkningsformer selv i større klasser over 15 elever. Med dette kan det se ut som at kjerne kategorier av 1. Rang (forutsetninger) kan finne sted uavhengig av elevmengde. Hvorfor lærerne vektla forskjellig område er ikke kommet synlig fram i det empiriske materialet, men det kan ha noe med bevisstheten og kjennskapen til styringsdokumentene og/eller det kan ha noe med at de forskjellige lærerne hadde forskjellig mål med å delta i selve prosjektarbeidet. Det må sannsynligvis tolkes dithen at lærerne som ønsket å være med i prosjektet for å lære noe om medvirkning, ønsker kompetanseheving innenfor dette temaet.

Kulturen i systemene var forskjellig innenfor de to programområdene, og det kom ut fra bransjens arbeidskultur og dens dominans ovenfor lærernes oppfatning om hva som var essensielt og viktig i denne virksomheten. Ut fra tidligere erfaringer fra forskjellige skoler kan det dannes slike kulturelle bransje-dominanser i systemene på skolene. Disse dominansene skaper en form for kultur i systemet som på godt og vondt hemmer og fremmer muligheten for forskjellig utvikling, og er med på å forme individenes retoriske og holdningsmessige væremåte i dette systemet. En holdning der ”jeg vet best”, vil tvinge frem undertrykte medarbeidere som ikke våger å si sin mening om systemet og kulturen. Dette betyr i sin tur at det er sannsynlig at nytenkning og kreativitet begrenses ved undertrykkelse (Freire, 2003). En annen side ved en slik bransje-dominans er det typiske med bransjen som blir overført til skolen og undervisningen fordi bransjen ”krever” det. Denne yrkespedagogiske profesjonen kan få en så stor overmakt og posisjon i undervisningen at selve dannelsen av mennesket blir undertrykt og glemt, eller blendet vekk i lærerens iver av yrkesretting. Det kan virke som at rammene som denne kulturen gir, havner i en slik fokus at lærerne ikke ser at det kan være en begrensende årsak. Den er så selvfølgelig at ingen ser den



lenger. Dominansen blir altså så selvfølgelig at den ikke blir synlig for de som er i systemet. Bevisstgjøring av elevene var et av lærernes kommentarer i intervjuene etter forskjellige observasjonsrunde i Fase 2. Granskning av egen undervisning og egen kultur og system for å bli mer bevisst på hva som virkelig skjer i undervisningen, kan være et kompetanseområde man bør jobbe med. Behov for kompetanseheving og kunnskap og forståelse rundt kjerne kategorier av 2. rang og tiltak for dette diskuteres i kap. 8.3.3, men først tar jeg for meg hvordan skolen tar for seg rammebetingelsene for at elevmedvirkning skal skje.

### **8.3.2 Hva gjør skolen for at rammebetingelsene skal bli best mulig for at læreren skal kunne gjennomføre medbestemmelse og medvirkning for elevene?**

Rammene er forskjellig fra skole til skole. Alt fra fysisk størrelse, elevmasse, økonomi, programområder, beliggenhet, pedagogisk kompetanse, verdigrunnlag, indre og ytre kulturer, infrastruktur, lederstil med mer. Det som er felles er styringsdokumentene og forskrifter og lover om opplæring. Disse styringsdokumentene er i høy grad tolkbare og skal gjennomføres av mennesker som gjennom sin oppfattelse av hva som er sannhet og virkelighet, og hva som er rett og galt ut fra sin egen tilværelse i sin sosiale omkrets og nedarvet kultur.

Sannsynligheten er stor for at institusjonene må «tenke» forskjellig. Skoler som har en sentralt beliggenhet trenger ikke på samme måte å ta hensyn til offentlige transportmidler og annen infrastruktur som gjør det mulig for elevene å komme til og fra skolen. Jo strammere tidskjemaene blir, jo vanskeligere er det å skape utviklingstid i skolehverdagen for lærerne. Det er læreplanen som styrer, hevder en av informantene, og får støtte fra mange hold rundt dette. Vi prøver å utnytte den tiden vi har til rådighet på best mulig måte. Vi forsøker å legge til rette for at lærerne har mulighet til å gjennomføre den undervisningen, mener rektorene. Den rammen som hele tiden kommer opp under intervjuene, er tid. Jo strammere tidsrammer man har jo mindre tid til medvirkning. Dette betyr i sin tur at forutsetningene for at elevene kan medvirke i sin egen opplæring ikke er til stede. Kjerne kategori av 1. rang er borte og medfører at aktivitetene (kjerne kategori av 2. rang) uteblir. Læreren har ikke tid til å ta diskusjonen med elevene, la eleven få velge oppgaveformer, planlegge sitt arbeid, vurdere sitt arbeid, komme med forslag. Man kan si det slik at det er ikke plass til den dialogen som leder fram til endring hos den som skal lære. Freire beskrev det slik:

*Den erkjennelsen vi vinner gjennom dialogen, har praksis som sitt mål, de vil helt presist si en gjensidig refleksjon og handling som retter seg mot de de strukturene som*

*skal forandres (Freire, 2003, p. xxxv)*

Timeplaner og andre tidsbegrensninger kan sannsynligvis være en årsak til at handling og refleksjon ikke får plass i undervisningen. En av lærerne påpekte i en av de siste samtale i fase 2, at han hadde erfart fra tidligere undervisning på andre programområder, at det å løse opp timeplanen og åpne opp for mer helhetlig arbeid med oppgaver, løste en del av utfordringene avdelingen opplevde i undervisningssammenheng. Undervisningskulturen i avdelingen ble endret radikalt, og bidro til at både lærere og selve undervisningsopplegget stod ovenfor utfordringer som krevde endringskompetanse hos lærerne. Kulturen i avdelingen kan altså ha betydning for hva en eller flere lærere kan få til i undervisningen. Dersom kulturen i avdelingen er i en form av maktforhold og hierarki der habitus<sup>4</sup>, gjennomsyrrer holdningen hos medarbeiderne i avdelingen, vil det sannsynligvis være vanskelig å påvirke avdelingens kultur dersom man ikke tilhører det ”øverste sjikt”. Med dette mener jeg et maktforhold som ligger innbakt i en avdeling fra tidligere, og at individene i dette ”samfunnet” har funnet seg til rette, tilpasset seg og tatt sin rolle uten å kunne påvirke dette samfunnet, innholdet i det eller metodene som er i bruk. Dette fordi de ikke var i posisjon til det.

Det blir slik at man som nytilsatt finner plassen sin, får klassen sin og timeplanen sin og føyer seg inn i systemet slik alle før ham har gjort. Meninger og ytringer kommer i takt med tiden, og integreres inn i kulturen som er i avdelingen. Dette kan ses på i sammenheng med hva Bourdieu beskriver i sin bok ”distingsjonen”:

*”Utdanningssystemet tilbyr - riktignok i svært ulik grad – muligheten for å lære gjennom en institusjonalisert , trinnvis prosess i henhold til et bestemt studieprogram og til standardiserte læreplaner. Samsvaret mellom hierarkiserte kunnskaper (mer eller mindre tilfeldig rangert avhengig av område og disiplin) og hierarkiserte utdanningsstiler gjør for eksempel at om en har den høyeste utdanningstittelen, tas det for en garanti at en har alle de kunnskaper som en skal ha når en har en lavere utdanningstittel . Et annet eksempel: Om to personer fyller samme funksjon og har samme form for anvendbar kompetanse, det vil si at de har den kunnskapen som er direkte nødvendig for den virksomheten de utøver, men har ulike utdanningstitler, er sannsynligheten stor for at det blir skilt mellom dem ved at de får ulik status (og*

---

<sup>4</sup> Habitus er i følge Bourdieu en slags klassebeskrivelse. Det vil si menneskets måte å prøve å tilpasse sin identitet og tilhørighet inn i samfunnets allerede dannede kulturer og tradisjoner

*selvsagt ulik betaling). Dette vil skje i navn av ideen om at bare den kompetansen som er sertifisert gjennom de høyeste titlene kan garantere adgangen til de kunnskaper som ligger til grunn for alle former for praktisk viten. Det er derfor ikke et paradoks å forstå den selvlærtes forhold til kulturen og den selvlærte selv ut fra skoleverkets virkninger, i kraft av å ha enerett til å formidle dette hierarkiserte settet av kvalifikasjoner og kunnskaper som utgjør den legitime kulturen, og til å gi adgang til et bestemt nivå av innvielse gjennom tildelingen av eksamensvitnesbyrd eller titler. Ettersom de selvlærte ikke har ervervet kulturen i henhold til den legitime orden som skolesystemet innstifter, dømmes de til uavlatelig å avsløre det tilfeldige ved sine klassifiseringer og derigjennom ved sine kunnskaper, og de avslører seg nettopp gjennom sin bekymring for å gjøre feil. (Bourdieu, 2002, p. 126)*

Gjennom dette sitatet ønsker jeg å belyse lærernes antatte og inntatte posisjoner i sitt eget arbeidsmiljø, instituttssystemet og det samfunnet som man daglig befinner seg i når det gjelder ytre og indre påvirkninger. Med dette mener jeg at kulturen i en skole/avdeling - systemet - kan være avgjørende for hvor langt ut på "glattisen" hver enkelt lærer tør å slippe seg ut på for å kunne erverve ny kunnskap. I tillegg kommer det an på hvor trygg læreren er på sitt eget system dersom "isen skulle vise seg å bryte". Hvem vil komme å "dra ham/hun opp av det iskolde vannet", eller kommer det i det store og hele noen til unnsetning i slike situasjoner eller er du overlatt deg til deg selv? Hvis noen vil bidra, har de kunnskap om å få deg opp eller blir de bare - i tafatthetens ånd - bare stående på god avstand for selv å unngå felle uti. Slike metaforiske bilder kan dras inn i lærerens følelse av muligheten til å la eleven ta kontrollen i egen læringsprosess, fordi kompetansen ikke er tilstrekkelig i det systemet læreren befinner seg i - i krysningpunktet mellom Bourdieu og Friere der klasseskilte og undertrykkelse kan ses på som et resultat av menneskets behov for å skape sin plass i samfunnet. Freire beskriver noe av dette som "frykten for friheten" som kan forstås som mennesker i syn på sin behagelighetstilstand. Det er tryggere og mer behagelig å unngå ukjente arbeidsoppgaver og ukjente ansvarsområder.

*"Den undertrykte som har gjort bilde av undertrykkeren som et forbilde og godtatt hans forordninger, frykter friheten. Frihet ville kreve av dem at de forkaster dette forbildet og erstattet dette med selvstendighet og ansvar. Frihet nås igjennom erobring, den er ingen gave. Man må jakte på den stadig og med ansvarsbevissthet.*

*Frihet er ikke et ideal som finnes uavhengig av mennesket; og heller ikke en ide som blir myte. Den er heller den absolutt nødvendige betingelse for menneskets fulle realisering av seg selv".(Freire, 2003, p. 15)*

For å overvinne undertrykkelsen må menneskene først bli klar over dens årsaker, slik at de ved å handle annerledes kan skape en ny situasjon. Ut fra sitatet ovenfor ser det ut som at dersom noen av lærerne oppfatter en av medarbeiderne som dominerende på grunn av sin evne til å opphøye sitt kunnskapsområde - for å overbevise medarbeider om sin "important"- og uten tvil den viktigste kunnskapen som samfunnet eller bransjene trenger, kan denne personen se opp til den dominantes væremåte og i den grad søke seg selv i den retning ved å være dominant ovenfor andre i sin arbeids krets. Dette kan ses på som om man altså er i den posisjon der "kunnskap er makt". Dersom oppfattelsen og bruken av dette "uttrykket" blir utført og gjennomført på en medmenneskelig måte, er dette uttrykket på sett og vis akseptert. Avstanden fra "kunnskap er makt" til "misbruk av kunnskap for å få makt og skaffe seg høyere posisjon ved å undertrykke andre", er etter min erfaring veldig liten hos mange, uansett om det er lærere eller andre mennesker i verden. Mennesker misbruker denne makten og manipulerer denne kunnskapen til beste for seg selv, bevisst eller ubevisst for å få frem sin mening og komme i posisjon. De lar ofte ikke andre få mulighet til å komme inn på sitt kunnskapsområde i frykt av å få konkurranse. Dermed kan jo faren for å miste posisjon eller måtte dele "1. plassen" med andre, være stor. Denne kampen om å posisjonere seg kan ses på fra to vinklinger. Det ene er å distingvere seg i forhold til andre mennesker (Bourdieu, 2002), det andre kan ses på som en ytre motivasjonsfaktor som går på popularitet, en utmerkelse, anerkjennelse fra andre, belønning osv. (Gjerde, 2010, p. 161).

De undertrykte som har tilpasset seg denne undertrykkelseskulturen som de er en del av, og muligens har resignert, vil være hemmet i sin kamp for frihet så lenge de føler at de ikke våger å ta de sjanser som denne kampen krever (Freire, 2003). En av informantene uttrykte at lærerens mulige begrensning til å utvikle egen praksisteori, som blant kunne annet utvikle elevmedvirkning, kanskje kunne være forårsaket av kulturen i lærers nærmeste system og at den muligens kunne beskrives i stikkordsform slik:

- *Vanskelig å utlevere svakheter ovenfor andre.*
- *Skapes av trygghet.*
- *Ta med elevene)*

- *Profesjonskamp (er at man har to grupperinger der den ene anser seg bedre eller mer verdifull enn andre).*
- *Utdanning.*
- *Skaper gnisninger på avdeling.*

Det kan se ut som om det forekommer hierarki innenfor og mellom avdelingene som skaper noen klasseforskjeller i systemet. Slike klasser vil kunne påvirke tryggheten til å kunne tørre å bryte ut av systemet for å prøve ut egne metoder for læring og elevmedvirkning. Dersom denne tryggheten forsvinner vil sannsynligheten for at den sterkeste i systemet (undertrykkeren) dominerer og påvirker struktur i kulturen. Da faller man (den undertrykte) gjerne inn under trygghetens rammer av å forbli i gammel vane og tradisjon, og nytenkning og kreativitet blir ikke prioritert, men heller fortrenget. For å se dette i sammenheng med selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan er altså tilhørigheten, tilliten og tryggheten en av tre grunnleggende behov hos mennesker (Bøgwald, 2008; Gjerde, 2010; Strandkleiv, 1999) for å skape indre motivasjon i slike tilfeller fjernet. Utfordringen for skolen blir å utvikle autonome lærere for så i sin tur kunne utvikle autonome elever. Dette betyr i sin tur at det ikke bare er tiden, eksamen og de trange rammene som skaper utfordringer i en nyskapende tankevirksomhet for elevmedvirkning og medbestemmelse. Et slikt paradigmeskifte vil sannsynligvis kreve samme forutsetninger (kjerne-kategorier av 1. rang) fra skolens og systemets side, som det krever av læreren for at elevene skal bli autonome. Disse forutsetningene kan beskrives på samme måte som analysen i kapittel 7, bare tilpasset slik at det dreier seg om skolen og ikke læreren:

- Ønsker skolen at medvirkning skal skje innen ønsket sub-kategori?
- Kan læreren gjennomføre den tenkte aktivitet?
- Er det avsatt tid til dette arbeidet?
- Får lærerne konkrete arbeidsoppgaver som utløser denne aktiviteten?
- Tar læreren elevens forslag til etterretning?

Dette ansvaret som skolene har, og må ivareta, kan ut fra dette se relativt komplekst ut i og med instituttene har mange forskjellige programområder som skal ivaretas. En av lærerne mener at selv om en lærer i systemet har en formening om hvordan man skal håndtere og gjennomføre et problemområde i undervisningssammenheng, så må alle i systemet utføre dette i nærmeste undervisningssystem. Dette betyr, slik jeg oppfatter det, at den som har ideen, ikke kan gjennomføre dette bare med sin klasse, men at alle lærerne på avdelingen må forenes om og gjennomføre dette. I så tilfelle vil dette være en del av en kulturskapelse som

etter min erfaring vanskelig kan få gehør hos alle lærerne i en avdeling, fordi de ikke har sett ideen og hvordan den fungerer. For å ta et eksempel på det motsatte, er at dersom en lærer har en ide om hvordan han skal få elevene med på lage sine egne planer eller ta del i vurderingsarbeidet og liknende, må læreren føle seg trygg på at han/hun, alene eller sammen med en kollega, kan prøve ut dette med sin klasse over tid og høste resultater av dette. Avdelingen må da ha en kultur for at dette skal skje i kompetanseutviklingsøyemed. Avdelingen må også være villig til å sette seg inn i det nyervervede, og diskutere ut og eventuelt jobbe fram et system som omfavner alle deltakerne i denne nyervervede pedagogiske formen. Vilje til forandring og endringskompetanse er sentrale egenskaper hos lærerne i en slik prosess. Lærernes kompetansebehov ser ut til å være ganske komplekst og omfattende, og inneholder alt fra å bevisstgjøre og erkjenne sitt menneskesyn, kommunikasjonsforståelse, didaktisk og pedagogisk forståelse sett i lys av demokratisk forståelse, behovet for dannelsen av mennesket og overordnede lover og regler som styringsdokumenter og forskrifter, granskningskompetanse for å bli bevisst egen og systemets kultur, altså forståelsen av sin egen metaprosess (Johnsen, 1999, pp. 23, 43)

### **8.3.3 Hva gjør skolen for at lærerne skal få den kompetansen som trengs for å kunne gjennomføre medbestemmelse og medvirkning for elevene?**

Ut fra intervjuene med de forskjellige informantene på de forskjellige skolene, kom det frem at begge skolene bruker, eller skal til å bruke, ”skolevandring” som verktøy i kompetansehevingsprosessen. Den ene skolen har jobbet med skolevandring i et par år, mens den andre skal starte i løpet av kort tid. Skolevandring betyr at avdelingsleder kommer på besøk for å observere undervisningen en kort tid - 5 til 10 minutter - for så å ha en samtale med læreren i etterkant. Dette skal gi læreren innblikk i egen profesjon og avdelingsleder skal veilede lærerne videre i sitt arbeid. I en slik situasjon kan det se ut som om avdelingslederne har den kompetansen som skal til for å kunne veilede lærere i etterkant. Det som er likt for begge skolenes avdelingsledere, er at de har ansvar for flere avdelinger. Det betyr at de også må ha innsikt i de forskjellige kulturers innvirkning på lærerens mulighet til å la elevene være med på å bestemme rundt sin egen læringsprosess. Ut fra informantene og deltakernes syn på dette med ”skolevandring” bidrar dette til individuelle utfordringer for lærerne. Noen synes det er greit med besøk i timen, mens andre føler seg overvåket. En av informantene mente at: *lærerne har behov for å ”bli sett”, men liker ikke å bli ”sett i korta”*. Slik jeg tolker dette kan

den som synes dette med skolevandring ikke byr på noe problem dersom metoden for skolevandringen er observasjon uten styrt fokus, der formålet med skolevandringen er at læreren har muligheten til å få en samarbeidspartner til utvikle sin undervisningsform fra det spesifikke ståsted. Spørsmålet blir da for min del: Hva slags dialogisk kompetanse må da de som bedriver skolevandringen sitte inne med? Skal demokratiet i dette arbeidet være av en slik art at all utvikling er god utvikling uten å ha noen spesielle samfunnstrengte retningsformål? Er det derfor at resultatet på elevundersøkelsen er så stabil under middels på dette med medbestemmelse? Skolevandring skal gi et innblikk i hva som egentlig skjer, rent pedagogisk i undervisningen, forteller en av informantene. Elevundersøkelsen i seg selv er en del av dette og en pekepinn, men den er så omfattende at begge skolene gir uttrykk for at det legges størst vekt på temaet ”mobbing”. Elevundersøkelsen er så stor og diffus at lærerne blir frustrert i sitt arbeid med resultatene. Det blir altså for altomspennende og lærerne klarer ikke å bruke ”samarbeidstiden sin” godt nok for å effektivisere seg.

*”Noen lærere mener de er ferdig med arbeidsdagen sin når undervisningen med eleven er ferdig, og glemmer at de har plikttid utover dette til utvikling av seg selv og sine kollegaer. Dette er en hemske for lærerne”.*

Dette er muligens en kultur som man ser som en gjenganger også i de fleste sosiale sammenheng. Vi vet at mange er flinke til å stille opp på dugnader og i sosiale sammenhenger, mens andre uteblir. De ”henger med på lasset”, mens de andre drar lasset. Er dette en form for bevissthetskompetanse, hvis det er noe som kalles det? I så tilfelle må dette bevisstgjøres hos lærerne, og det må sannsynligvis noe holdningsskapende arbeid inn i bilde. Etter min erfaring har det vært en trend i læreryrket at man er ferdig på skolen når man er ferdig med å undervise elevene. Da kommer før- og etterarbeidet inn som et element i lærerens hverdag. Dette har vært vanlig for lærerne å gjøre hjemme. Retting av prøver, planlegge nye undervisningssekvenser, tilrettelegge undervisnings-rammene, avklare innhold, tolke og synliggjøre mål, sette seg inn i nye former og regler, i tillegg til å følge med på bransjens utvikling. I dette krysningpunktet virker det som om skole og lærere ikke henger sammen lenger. Det kan virke som om skolen ikke klarer å gi lærerne den ”pragmatisk-filosofiske” kompetansen som kreves i et slikt paradigmeskifte som styringsdokumentene i senere tid legger opp til (kap. 2.2 ). Et slikt paradigmeskifte krever samarbeidskompetanse og økt samarbeidstid på skolen. Denne tiden kan ikke komme i tillegg til den tradisjonelle før- og

etterarbeidstiden som lærernes undervisningsmetode legger opp til. Dette medfører sannsynligvis at metodekompetansen må utvikles relativt radikalt. Dette krever rammer som åpner for dette, noe som skolene får mindre og mindre av. Skolevandring i seg selv er greit nok, men ikke nok slik det ser ut pr. i dag. Skolene jobber hardt med å etterutdanne lærere og gi de kompetanseheving, men det kan ikke påtvinges lærerne å ta etterutdanning. Denne etterutdanningen kan bestå av forskjellige typer pedagogiske utviklingsmuligheter eller ”grader”, som igjen også medfører økte økonomiske forhold for skolen. Dette betyr, slik jeg ser det, at skolen må finne ut hvor ”skoen trykker” og fokusere på helt spesifikk, nødvendig kompetanseheving/deling som bidrar til å henge med i et slikt paradigmeskifte som man kan se i forhold til de 10-12 siste årene.

En av informantene mente at ”personlig engasjement” var viktig kompetanse, mens en av de andre mente at ”aktiv lytting” var kompetanse som var viktig. I beskrivelsen av aktiv lytting mente vedkommende at man må se på seg selv som en bidragsyter. Læreren må imøtegå eleven og søke elevens behov. Som lærer må man da stille seg spørsmålet: ”*Hvordan skal jeg være for andre skal ha det bra?*”. Med dette mente vedkommende at man må inn i dialog med elevene for å finne ut hva som skal til for at eleven skal kunne få slippe til med sine ytringer og ønsker, slik at læreren vet hva han skal forholde seg til og hva han skal gjøre for at eleven skal lære på sin måte. Dette betyr etter min tolkning at lærere *engasjerer* seg i elevens tanker og meninger. Om dette er ”personlig engasjement” vil det sikkert være noen forskjellige meninger om, men etter mitt syn vil det være personlig. Det å by på seg selv i møte med andre, gi andre energi, ta del i deres liv og tanker, vise anerkjennelse ovenfor det menneske som man ser foran seg. Å sette seg inn i andres situasjoner var noe av det Georg Herbert Mead så på som elementært i sin pragmatiske filosofi. Han mente på sett og vis at ”*vi må være andre, for å være oss selv*” (Steinsholt & Løvlie, 2007, p. 408). Slik jeg tolker dette klarer man ikke å yte av sitt ”beste fra meg”, dersom man ikke vet om den andres ”beste for deg”. Mead var en av Deweys nærmeste medarbeidere og de hadde relativt stor innvirkning på hverandres filosofiske hverdag. Mead og hans hustru Helen, engasjerte seg sterkt i den skolen som John Dewey og hans kone Alice utviklet på den tiden, nemlig ”eksperimentskolen”, etter filosofien ”learning by doing” som motargument for ”learning by listening”. Mead tenkte litt sånn at ”dersom du skal sette deg i en stol må du ta stolens perspektiv”. Dette betyr at du alltid må vurdere relasjonen mellom deg selv og stolen. Ser stolen solid ut? Vil den tåle vekten av din egen kropp? Er stolen for liten? Mangler den et



bein? (Dysthe, 2001, p. 137) Slike vurderinger må man også ta i utøvelsen av et yrke eller idrett eller musikk. Skal du bli flink til å kjøre snøbrett, må du se deg selv i forhold til snøbrettet og hva slags underlag dette skal mestres på. Skal du bli en god lærer må du se deg selv i henhold til lærerrollen og hvilke forhold og relasjoner dette krever i møte mennesker i sin utvikling.

En tredje informant beskrev at et av kompetansebehovene hos lærerne var ”*tydelig klasseledelse*”, at klasseledelse var et satsningsområde på denne skolen, men at dette ofte ble misforstått slik at lærerne tolket det som undervisningsledelse. Med dette menes altså at undervisningen blir ledet av læreren på en slik måte at læreren har bestemt undervisningens innhold og form på forhånd, før møtet med elevene. Elevenes medvirkningsgrunnlag og muligheter for medbestemmelse blir altså tatt vekk, og læreren kjører sitt oppsatte og planlagte løp. Klasseledelse er tydeligvis en ”hot spot” hos disse to skolene for tiden, fordi begge har dette i sitt satsningsområde. Dette med klasseledelse kan, ut i fra min erfaring fra undervisningen, ses på som generell ledelseskompetanse med spesifikk didaktisk og pedagogisk forståelse. I følge Susann Gjerde, vil dette kompetansebehovet dekkes av coachingkompetanse som støtter seg både på selvbestemmelsesteoriens indre og ytre motivasjon, aktiv lytting, læringsmåter samt utholdenhetsteknikker og viktigheten med tilbakemeldinger. (Gjerde, 2010)

Når det gjelder tilbakemeldinger, ble det ut fra en av deltakernes/lærernes intervjuer i avslutningen av fase 2, ytret ønske om å jobbe med ”mappemetodikk” som vurderingsform. I følge Dysthe er denne metoden mer enn bare en vurderingsform. Det vil snarere si: en helhetlig undervisningsmetode som tar utgangspunkt i dialogen. Dialogen fremkommer altså som et overordnet verktøy ut fra det jeg kan tolke av informantene, resultater fra fase 2, coaching teorier og den demokratiske tanke, være seg Dewey eller Sokrates. Kompetansen rundt bruken av elevundersøkelsen er, som tidligere nevnt i dette kapitlet, veldig varierende og oppleves som frustrerende. Resultatene fra årets elevundersøkelse vil i denne rapporten ikke bli diskutert eller drøftet i noen særlig grad, men blir bare gjengitt. Grunnen til dette er at en drøfting av resultatene i elevundersøkelsen i denne sammenheng ikke vil kunne gi oss noen direkte svar eller retninger på hvordan undervisningsmetodene har påvirket elevenes opplevelse av å ha medbestemmelse i egen lærings situasjon. Neste underkapittel viser resultater og noen tolkninger av hvilket mønster og trender elevundersøkelsen viser.

#### **8.4 Elevundersøkelsen 2011-2012**

Ut fra analysen (kap 7.7 ) av årets elevundersøkelse kan det virke som om eleven på «blå skole» har følt mer medbestemmelse i denne perioden enn fra tidligere år. Dette kan komme av at ved å jobbe med dette prosjektet, er det blitt fokusert på dette i løpet av året og at de på den måten føler at de har større medbestemmelsesmuligheter enn året før. Det er mulig at intervjuene som er utført etter observasjonene, har trigget større følelse av medbestemmelse hos elevene. Det er mulig at arbeidet har påvirket elevenes bevissthet rundt dette temaet i elevundersøkelsen slik at de svarer mer positivt og har en sterkere følelse til å gi et høyere ”score” på disse spørsmålene i elevundersøkelsen. Det er også mulig at elevmassen dette året ville svart annerledes uansett. Dette er sannsynligvis noe som vil variere fra år til år, og er avhengig av menneskene som svarer der og da. Ikke for å snakke om hvilken hendelse eleven har opplevd i forkant av undersøkelsen. Har eleven en positiv periode i forkant av undersøkelsen vil eleven være mer positiv, enn om det har vært noe negativt i forkant. Dette kan ses på slik at undervisningen og elevens hverdag ikke er stabil i forhold til temaet ”medbestemmelse”. Det kan virke som om dette trinnet på denne avdelingen på «blå skole» har hatt en framgang helt fra 2008-2009 og fram til 2012, og det er vanskelig å påpeke hva dette kommer av i og med det ikke er tatt noen observasjoner i denne perioden. Jeg kan derfor ikke bruke disse resultatene verken til å styrke eller falsifisere noen av mine påstander. Det sier heller ingenting om at vårt arbeid i løpet av året har hatt noen vesentlig synlig påvirkning av resultatet på undersøkelsen. Det som er synlig og sammenfallende for begge skolene er at det er store variasjoner fra år til år. Dette vil sannsynligvis komme av forskjellige årsaker som elevmassen, lærerstaben på det aktuelle tidspunkt, skolens satsningsområder med mer. Dette er kanskje ikke særlig motiverende for enkeltlærere å se disse resultatene, når man vet at dette er det resultatet som den samlede lærerkompetansen klarer å generere. Det betyr at dette er resultatet av hva alt fra 5 og kanskje opptil 8 forskjellige lærere genererer av medvirkning i samme klasse. Det som er mer interessant å se, er om det i det store og hele er positiv utvikling fra det tidspunktet målingen starter til dagens resultat. Det eneste mønsteret som er synlig, er at dette varierer sterkt og at det tenderer til ikke å overstige middelsgrensen (3) på skalaen. Dette gir grunnlag for å kunne konkludere både i lys av aksjonene i fase 2, begrensningene i fase 3 og resultatet av elevundersøkelsen sett over en periode fra 2007 til 2012. Denne konklusjonen blir presentert i neste kapittel.

## 9 Kapittel: Konklusjon

### 9.1 Arbeidet med denne oppgaven

I løpet av dette arbeidet med å utvikle, gjennomføre og dokumentere denne masteravhandlingen har jeg opplevd mye forskjellig. Ikke minst har dette med ”dannelsen av mennesket”, og ”dannelsen” i meg selv har kommet tydeligere fram og satt mer preg på min hverdag. Jeg har blitt mye mer bevisst på forskjellen mellom dannelse og utdanning, der jeg opplever at medvirkning og medbestemmelse er med på å utvikle dannelsen hos mennesket. Samtidig har jeg utviklet en forståelse om hva som er bastante sannheter i virkeligheten, og at man skal være forsiktig med påstander og heller tone de ned som sannsynligheter, slik at de kan fremvises i mer vitenskapelig form og kan videreføres. Metodologien kan jeg ikke uteglemme, og sammenhengen mellom oppgavedesign, metodevalg, analyse og drøfting i forhold til teorien som man har kommet fram til i henhold til hva man innledningsvis har ønsket å finne ut av. Analysen kom relativt tidlig inn i arbeidet, men drøftingskapitlet satt langt inne, i og med at enkelte forskningsspørsmål ble dannet i fase 2 og ny teori for drøfting av fase 3 var påkrevet. Dette arbeidet medførte at jeg oppdaget svakheter i teorien til selve fase 2. Der er kompetanse som jeg nå ser at jeg har hatt veldig nytte av å få utvikle. I og med denne avhandlingen inneholder viktigheten av medvirkning-, metoder for medvirkning- og faktorer som mulig virker begrensende for at medvirkning i egen læringsprosess skal kunne finne sted, blir avhandlingen stor og omfattende i sitt omfang i motsetning til avgrensede.

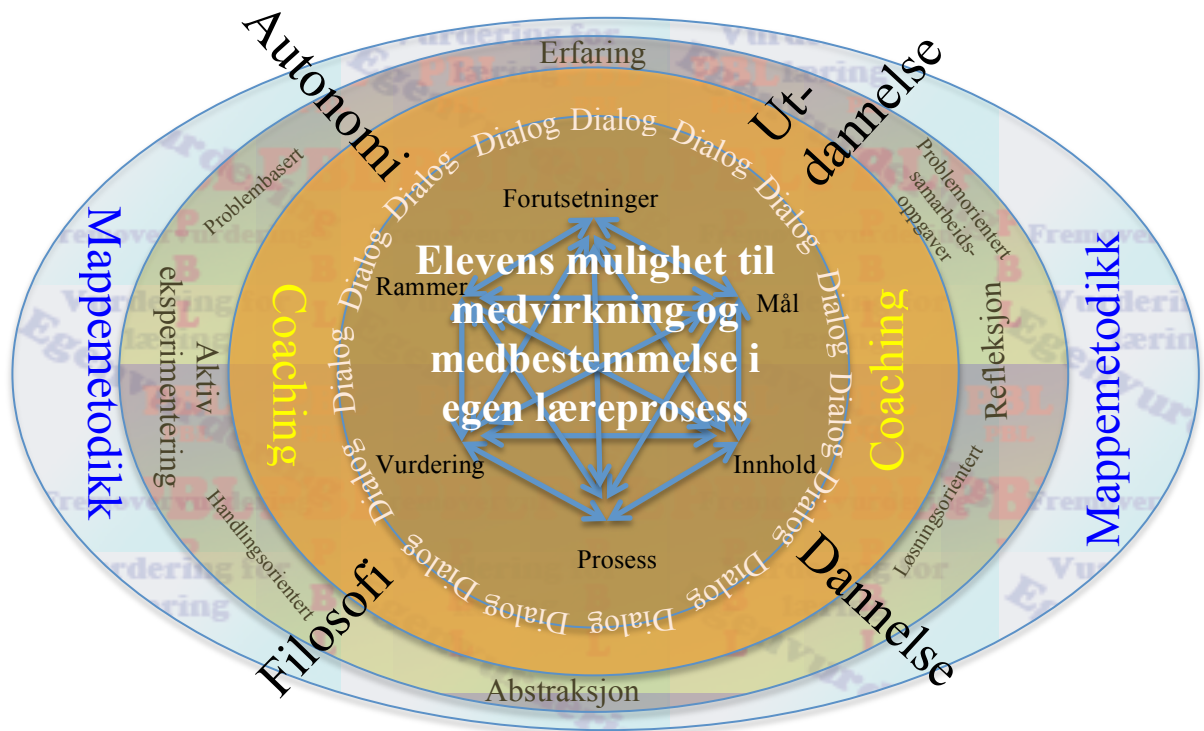
I dette kapitlet ønsker jeg å beskrive en konklusjon av det som er drøftet i kapittel 8. Med andre ord en konklusjon ut fra hva jeg har sett, observert, lært om undervisningsmetoder, medvirkningsformer og hvordan elevene opplever dette og hvordan dette påvirker resultatet på elevundersøkelsene som avholdes hvert år. Til slutt i dette kapitlet ønsker jeg å si noe om veien videre for slikt arbeid, tiltak som pedagogisk personell og skolesystem allerede er i ferd med å gjennomføre, og mine anbefalinger for hva som kanskje bør vektlegges i dette med kompetanseheving og utvikling av systemer i skolen

## **9.2 Konklusjonen på arbeidet rundt undervisningsmetoder som fremmer medvirkning og medbestemmelse der deltakerne opplever at de medvirker og er med på å bestemme**

Ut i fra å analysere og drøfte observasjoner, intervjuer (formelle og uformelle), teoretiske studier, og med hensyn til egne erfaringer, ser det ut som om undervisningsmetodenes art og pedagogisk filosofi er avgjørende for om det åpnes for dialog og medvirkning. Samtidig er det hendelsen i klasserommet, resultatet av prosessen som i seg selv viser seg å være avgjørende for om elevene føler at de medvirker eller at de får være med å bestemme. Det er innholdet i undervisningsmetoden som er avgjørende. Dette er igjen avhengig av lærerens ønske om at elevenes medbestemmelse skal skje. Med dette mener jeg følgende: Det at læreren setter i gang prosesser med dialogen som verktøy og ønsker å bruke tid til å finne ut om - ved hjelp aktiv lytting- hva elevene har å bidra med, er et godt utgangspunkt for medvirkning og medbestemmelse. Dette alene vil ikke trigge følelsen av medbestemmelse hos elevene, dersom ikke forslagene og ønskene som kommer fra eleven blir tatt på alvor og iverksatt. Det må altså synliggjøres på en eller annen måte. Lærerens menneskesyn vil sannsynligvis være avgjørende for at forholdet mellom elever og lærere blir sett på som likeverdige.

Problemorientert undervisningsform gir større mulighet for elevmedvirkning enn direkte undervisning. Jo strammere rammer som påvirker undervisningen, jo mindre mulighet er det for å utvikle medvirkning og medbestemmelse for eleven i egen læringsprosess. Når tydelig klasseledelse forveksles med at det planlegges detaljert time for time og uke for uke, forsvinner elevmedvirkningsmuligheten. Den didaktiske relasjonsmodellen blir misforstått og ikke involvert som verktøy for medvirkningen. Dette kan kalles for kompetanse og erfaringer, og det er nettopp det som har kommet fram i denne undersøkelsen sammen med at rammer og planer er en faktor som kan åpne opp eller begrense elevmedvirkning. Medvirkning er ikke så veldig vanskelig hvis man bruker den kompetansen man har fra livet sammen med mennesker ellers. Kompetanse rundt elevmedvirkning ser ut til å være vanskelig å utvikle, fordi det krever at læreren må ønske det, og at han føler at han har tid til å utvikle denne kompetansen. Læreren må føle trygghet i at han kan prøve ut dette i klassen, og han må også føle at han får full støtte fra skolens ledelse og avdelingen til dette arbeidet. Dette er et ansvar som skolen må ta. Kompetansen viser seg å være relativ kompleks, og skolene henger ikke med på å utvikle lærerne i takt med styringsdokumentene. Ikke alle lærere er klar for denne stadige endringen og de utfordringer som dette gir. Læreryrket er ikke mye annerledes enn andre yrker når det gjelder krav til kompetanse. Som elektriker eller urmaker eller hva som helst av

yrker i 2012, må du som yrkesutøver henge med i utviklingen av ditt eget fag og yrkesutøvelsen. Som lærer må man se på utviklingen og følge med på de endringene som skjer i samfunn og bransje, sentralt, lokalt og kanskje globalt. Læreyrket er ikke lenger slik at man kan bare gjøre det man er vant til på tavla og bruke "relasjonsmodellen" kun med fokus på faget. Den tid er forbi, og relasjonsmodellen må brukes innenfor hvert enkelt tema som læring i organisert form består av coachingkompetanse som støtter seg både på selvbestemmelsesteoriens indre og ytre motivasjon, aktiv lytting, læringsmåter samt utholdenhetsteknikker og viktigheten med tilbakemeldinger (Gjerde, 2010). Tilbakemeldingenes art og form skal gi mulighet for vurdering for læring, fremmovervurdering, hverandrevurdering i formativ og summativ form. Mappemetodikk gir mulighet for dette og vil kunne bidra til å observere, se og høre, bli kjent, danne relasjoner, støtte og motivere hver enkelt elev i selve danningen av seg selv som menneske, sin autonomi, og sin faglige utvikling. For å gi et bilde av hvilken kompetanse som ved en spesifikk medvirkningsmetode - og som omhandler hovedmomentene i dette masterarbeidet - har jeg forsøkt, ved hjelp av Figur 9-1 (vist på neste side) som jeg har kalt "*med øye for medvirkning i egen læringsprosess*" å grafisk framstille en pedagogisk sammenheng mellom didaktiske forhold og styringsdokumentene innhold, der kjerne kategorier for medvirkning har en sentral oppgave og vil være grunnlaget for at medvirkning og medbestemmelse kan finne sted i alle tre hovedkategoriene planlegging, gjennomføring og vurdering.



**Figur 9-1 Med "øye" for medvirkning i egen læringsprosess**

Mappemetodikken fungerer like mye som et pedagogisk undervisningsredskap for medvirkning, som et vurderingsverktøy. Den problembaserte oppgaveformuleringen bidrar til at eleven selv kommer til et punkt i oppgaven der vedkommende må søke ny kunnskap for å kunne komme videre ved hjelp av de syv punktene i problemløsningsprosessen (PBL). Denne utviklingsprosessen blir da selvstyrt av eleven og ikke påtrykt av læreren. Coachingen kommer til sin rett når eleven søker kunnskapsheving hos læreren, der det handler om å få eleven til å tenke videre selv og forsøke å finne løsningene uten at lærere forteller fasitsvaret. De virkningsfulle og filosofiske spørsmålene i dialogen leder dermed eleven og læreren inn i relasjonsbyggingen og dannelsen av "mennesket" hos de begge to. Dialogen og den aktive lyttingen som læreren utøver, vil være redskapen for at eleven skal kunne føle seg sett og hørt og han får prøve ut metoder innenfor lærerens didaktiske rammer som gjør eleven selvstendig og autonom. Resultatet er dannelse, filosofi, autonomi og utdanning. Rekkefølgen av dette er på ingen måte bestemt, men heller mer individuell. Dialogen er inngangsnøkkelen til at relasjonene bygges og kunnskap, dannelse, undringene og mestring utvikles.

Så med øye for medvirkning tar man utgangspunkt i "mennesket først" der kjernekategoriene av 2. rang er selve senteret i modellen, der aktivitetene for medvirkning og medbestemmelse

er midtpunktet og essensen i undervisningen som finner støtte i selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan. Coachingen blir dermed virkemidlet som genererer dialogen, de filosofiske og virkningsfulle spørsmålene, den aktive lyttingen som bidrar til realisering av elevens autonomi. Coaching finner sin støtte både i Deci og Ryans selvbestemmelsesteori og Kolbs læringssirkel for læring. Det er i denne delen av ”øyet” at kjernekategori av 1. rang kommer inn, altså forutsetninger for at medvirkning skal finne sted. Coachingen ønsker medvirkning og medbestemmelse og setter av tid til at læring skal kunne skje ved en komplett prosess i Kolbs læringssirkel (Figur 2-2 Kolbs erfarings sirkel). Kolb finner sin støtte i Deweys problemorienterte og pragmatiske læringsfilosofi, som omfatter mer ”learning by doing”, kontra tradisjonell undervisning som tar utgangspunkt i ”learning by listening”, som ofte ikke avsetter tid til en komplett prosess i Kolbs læringssirkel (Figur 2-3 Kolbs erfarings sirkel, brutt hos den som skal lære, av den som skal lære bort). PBL som metode vil i denne sammenheng bidra til at temaene i elevens læringsvei organiseres problemorientert og med en samarbeidsfilosofi der man lærer i en opplevelse av å være innenfor sine rammer av egen flytzone. Coachingen vil i denne fasen være verktøyet for utvikling av elevens proximale utviklingszone utviklet av den Russiske psykologen Lev Vygotsky, men uten at den blir autoritær. (Engestrøm i Illeris, 2000, p. 47)

Mappemetodikken vil fungere som et oppsummeringsverktøy for læringen og danner prosesser for refleksjoner, egenvurderinger, hverandresvurdering, vurdering for læring, formativ og summativ vurdering. Etter min erfaring innbyr den dermed til at eleven også planlegger neste trekk ut fra vurderingsprosessen. Metodikken anbefales som medvirkningsverktøy i undervisningen allerede ved slutten av forrige århundre og påvirker menneskets mulighet til ”å lære å lære” (Illeris, 2000, p. 40) eller ”livslang læring” (Ellmin, 2000, p. 66), og tar lærere og elever tilbake til senteret i ”øyet” (Figur 9-1 Med "øye" for medvirkning i egen læringsprosess) ved hjelp av Bakhtins dialog:

*”Dialog handler om å lytte og ta den andres synspunkt på alvor, men samtidig ha respekt for sitt eget. Mål for dialogen er ikke konsensus, men dypere forståelse og innsikt og videreutvikling av meninger” (Dysthe & Engelsen, 2003, p. 51)*

Bakhtin og Mead var på sett og vis på samme filosofiske bane, slik jeg tolker det, når de snakket om å ta andres synspunkt på alvor og det å ta andres perspektiv. (Dysthe, 2001, p. 50)

Lærerens menneskesyn er i en slik sammenheng avgjørende, og er et generelt punkt i kjernekategoriene av 1.rang – det vil si forutsetningene for medvirkning. Dette betyr at dialogen skal være likeverdig og ikke bære preg av noen dominans fra noen part, men være et verktøy for utvikling og erfaringserkjennelse.

Dersom det er en autonomistøttende kultur i avdelingen og i skolesystemet, er det enklere for hver enkelt lærer å danne sitt grunnlag for egen praksisteori. På den annen side er det fullt mulig å drive autonomistøttende undervisning med sin klasse uten at noe systemer støtter opp om dette. Det blir bare litt mer tungvint for vedkommende lærer. I slike situasjoner der man er helt alene, er observasjonsteknikk etter min erfaring, et kompetanseområde og en god egenskap å ha med seg for at eleven skal kunne jobbe under en viss frihet, uten at de får ”herje fritt”. Ved å bruke denne metoden vil det være en fordel å ha kompetanse innen coaching, mappemetodikk, problembasert læring og sin egen erkjennelse og refleksjon av sitt menneskesyn. Jeg og du, hvilke spenninger oppstår i den tanken rundt ”jeg og du” relasjonen og hvorfor?

### **9.3 Veien videre:**

Hvilke tiltak er det som har kommet fram i løpet av fase 3 som lærerne, skolen, systemet og avdelingene legger vekt på?

**Skolene:** Begge skolene jobber med skolevandring. Med skolevandring menes at avdelingsleder besøker sine lærere og observerer undervisningen i fem minutter. Etter den observasjonen møtes læreren og avdelingsleder for å diskutere observasjonen. Dette er vel og bra det, men gir kanskje ikke lærere med to timer matte med 30 elever noen vesentlig mulighet til å utvikle medvirkningskompetanse, dersom ikke den som utfører skolevandringa og samtalen i etterkant, har god medvirkningskompetanse innen denne undervisningsformen.

**System skole:** Tolærersystem kan være et godt alternativ så sant en av de to har medvirkningskompetanse. Likevel er det ikke sikkert at de to lærerne har mulighet til å utvikle medvirkningskompetanse dersom avdelingen ikke gir rom til dette i sine planer eller skolen ser på dette som et satsningsområde. Dette er gode måter å utvikle skolene og lærerne på, men det er ikke effektivt med tanke på tid. Det vil ta mange år å utvikle den kompetansen som trengs dersom man skal gjøre det på denne måten.



Kulturen i systemet må nok under lupen og det må fra skolens side frembringes metoder for demokrati og autonomistøttende tiltak.

**Lærerne «blå skole»:** De mener at det å ta tak i vurderingsarbeid, og utvikle medvirkningskompetanse innen dette området, vil være et godt utgangspunkt å jobbe videre med. Dette kan være et blinkskudd for disse lærerne, fordi vurdering er et satsningsområde på denne skolen. Vurdering er et planleggingsverktøy så vel som et oppfølgingsverktøy. Dersom man klarer å utvikle god kompetanse for elevmedvirkning og medbestemmelse innen vurdering, vil det falle lett å finne gode rutiner for medbestemmelse innen planlegging og gjennomføring også. Læreren mente å ha lært ut fra aksjonene at mappemetodikk er en god inngangsnøkkel for medvirkning i egen læringsprosess. Det kom også frem at lærerne må få føle tryggheten og tørre å prøve uten å føle at det finnes en form for dominans, være seg personer i systemet eller systemet i seg selv som setter begrensninger.

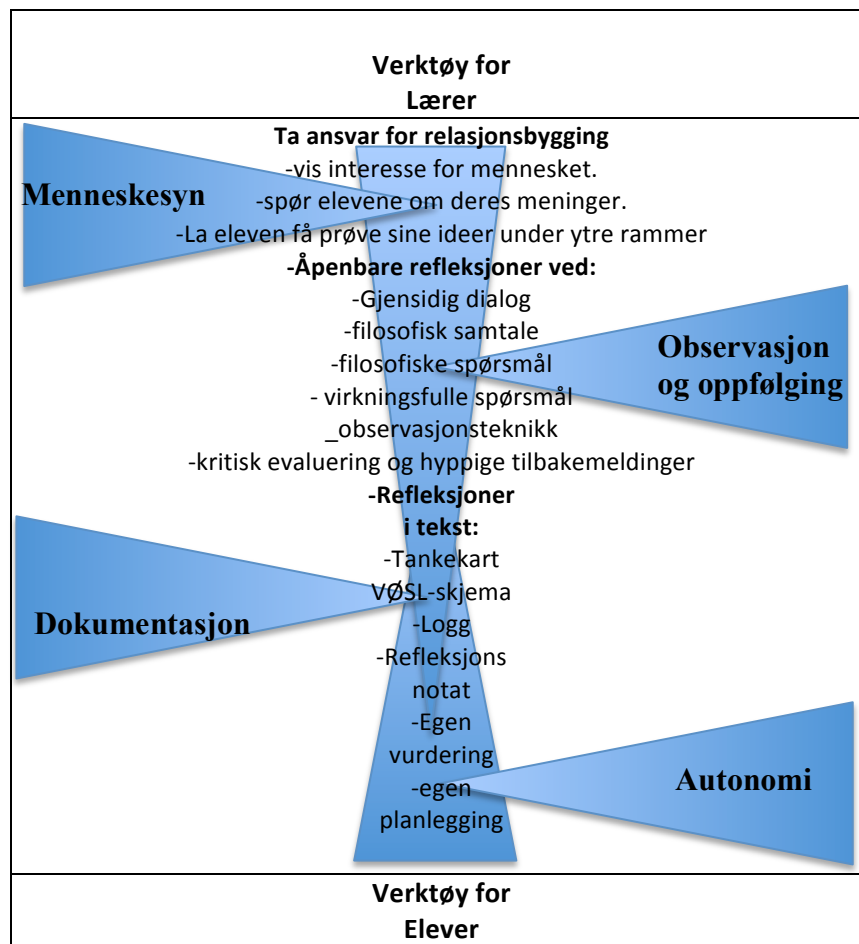
#### **Min anbefaling av kompetanseheving:**

Slik jeg ser det er det en god mulighet til å utvikle dialogkompetanse og medvirkningskompetanse ved å forstå grunntrekk innen coaching. Kommunikasjonsteori deler opp kommunikasjon i fire kategorier: Lese, skrive, snakke og lytte. Lytting er ikke det samme som å høre (Aamotsbakken, 2010). Å høre oppfattes mer som en passiv aktivitet der man bare oppfatter lyd. Lytting derimot krever en mye større fokus, observasjon og spontan refleksjon for å kunne tolke hva som menes med det som sies av en annen person. Aktiv lytting er en kjerneferdighet og er et kjennetegn ved coaching og kan trenes opp og øves på. Dette øker etter min forståelse kompetanse for medvirkning og medbestemmelse. For å kunne komme i posisjon til å lytte, må man være villig til å gå i dialog med menneskene som befinner seg i din nærhet. Som lærer må man da være villig til å gå i dialog med elevene.

Coaching oppmuntrer fokuspasjonen til å ta aktivt ansvar for sitt liv, tilrettelegger for vekst ved hjelp av bevissthet og ansvarsfølelse og bygger en samarbeidende og egalitær/likeverdig relasjon (i motsetning til autoritær). Det er disse egenskapene som skal utvikles og som skal kunne utvikle dannelsen av eleven.

Det å ha innblikk i hvilke hjelpemidler som direktoratet har lagt ut på sine hjemmesider, er også en kompetanse som kan virke noe mangelfull blant skolens ansatte. Dette bør følges bedre opp fra skolens side. Det kan se ut som at skoleverket og skolene blir pålagt mer enn de

klarer å utvikle. Dette er noe som lærere og lærerutdanningen må fokusere mer på i og med det er fastlagt i opplæringsloven. Mappevaluering ble altså anbefalt som et medvirkningsverktøy allerede i 1999, men det synes som om få bruker det. Kompetanse innen mappemetodikk vil sannsynligvis også medføre økt bruk av IKT verktøy. Denne kompetansen rundt mappemetodikk vil muligens gi mange lærere en aha- opplevelse for de som ikke kjenner til denne metodikken så godt. Det å lære å lære og ta ansvar for sin egen utvikling, vil med et slikt metodevalg medføre at eleven lærer å vurdere eget og andres arbeid, sette mål og velge arbeidsprosesser som egner seg for hver enkelt innenfor de gitte rammene som opplæringsinstitusjonen har, og som læreren ser ligger relevant for faget. I kombinasjon med Problembasert læring vil disse metodene støtte hverandre og utfylle hverandre med hensyn til elevens autonome utvikling. Mappemetoden vil også kunne være et støttende verktøy, med tanke på hva som kom ut fra fase 2 og 3 og som ble vist i **Tabell 7.3** . Det kan være nyttig for læreren å se på dette med ”verktøy for lærer” i relasjonen, og i møte med ”verktøy for eleven”: Tabellen nedenfor er et utdrag fra tabell 7.3 som viser forslag til noen verktøyer som lærer og elev kan ha nytte av i sitt læringsarbeid (Figur 9-2). Observasjonsteknikker, det å ”ha øyer i nakken” er etter min erfaring et verktøy som bidrar til at samtaler, dialogen og de virkningsfulle spørsmålene sammen med eleven, kan løftes til et nivå som kritisk bevisstgjør elevene på hva vedkommende driver med til enhver tid.



Figur 9-2. Verktøy for medvirkning mellom lærer og elev

Det må huskes på at kjernekategoriene av 1. rang, altså forutsetningene for dette, må være på plass før dette kan skje. Dette må skje som en del av undervisningen og ikke som et tillegg til det som allerede er i undervisningen. Det som er grunnleggende å bli bevisst på er kanskje sitt eget menneskesyn. Dette synet på andre i møte med ”jeg og du”, setter preg på tilbakemeldingene, ut fra observasjoner og oppfølgingen av dette. Tilbakemeldinger, virkningsfulle spørsmål og gjensidig dialog er en ”oppfølgingssekvens” som ser ut til å bli mer og mer viktig i framtida å få dokumentert både for lærer og elever, samtidig som det er et verktøy for eleven i sin læringsprosess. For å skape utholdenhet og motivasjon fremover er selvbestemtheten og deltakelsen i planleggingen avgjørende for elevens mulighet til å bli autonom. (Figur 9-2)

### Min anbefaling til systemet og den kulturelle dannelsen i systemene

Ut fra de resultatene som kom fram i fase 2 vil det være helt avgjørende at det blir avsatt tid til at eleven tar del i egen lærings utviklingsprosess. Forutsetningene for at medvirkning og

medbestemmelse skal kunne skje, må være tilstede. Jo mer låste strukturer og dominerende forhold som er tilstede, jo mindre muligheter er det for å gjøre tilpasninger for elevene og lærerne. Avdelingene selv ser ikke disse begrensningene og det blir derfor vanskelig å ta tak i. Dette må bevisstgjøres og drøftes i avdelingene. Strukturene og rammene er oftest bestemt ut fra bransjens kultur og fagets egenart. Dette medfører at det faglige-yrkes-bransjemessige havner totalt i fokus og at den menneskelige dannelsesprosessen nedprioriteres. Den vanskeligste kulturen å forholde seg til i et system, er det jeg ser på som en ukultur. Med dette mener jeg at dominante og undertrykkere i et system ikke er lett å få has på. Det handler om menneskets evne til å innta posisjoner og menneskets maktkamp om anerkjennelse og popularitet. De undertrykte har da ingen mulighet for å påvirke systemet selv om de vil. Tryggheten og tilliten hos de som jobber i en slik kultur er svekket og dermed også utviklingsmuligheten. Slike ukulturer kan bearbeides, dersom noen med kjennskap til slike strukturer og kulturdannelser bruker coachingmetoder og demokratiske virkemidler, som over tid vil skape kultur for flerstemmighet.

### **Skolens ansvar for oppfølging av medvirkning og medbestemmelse og proaktivt helsearbeid ovenfor sine medarbeidere**

Så lenge ledelsen i et system vektlegger et tema eller satsningsområde, virker det som om temaet og satsningsområdet blomstrer i den perioden arbeidet pågår. Dersom temaene og satsningsområdene endres ofte og ikke blir fulgt opp, kan dette tendere til at fokuset forsvinner på dette området og resultatet lider av dette. Det kan virke som om fokusområdene ikke blir implementert på en skikkelig måte hos lærerne, og når ledelsen ikke legger vekt på det videre fokuserer heller ikke lærerne på dette lenger. Dette kan komme av manglende autonomi hos lærerne og at systemene rundt læreren ikke er autonomistøttende nok for at lærerne skal få forstå nytten, behovet og hensikten med dette arbeidet.

Skolens har et ansvar for at lærerne skal kunne sette fokus på å utvikle eleven som dugelige samfunnsborgere med faglig styrke, kontra faglig godt utdannede individer uten medmenneskelig forståelse. Dette har ikke blitt mindre aktuelt nå etter 22. juli 2011.

Jeg klarer ikke å komme unna sitatet fra Inge Eidsvåg. I boka *Den gode lærer i liv og diktning* (2005) der Eidsvåg forteller om hvordan en konsentrasjonsleirfange fra 2. verdenskrig har opplevd dette forholdet. Den anonyme fangen skriver:

*"Kjære Lærer!*

*Jeg er overlevende fra en konsentrasjonsleir. Jeg så det som intet menneske burde*

være vitne til:

*Gasskamre bygd av dyktige ingeniører.*

*Barn gasset i hjel av velutdannede leger.*

*Spedbarn drept av erfarne sykepleiersker.*

*Kvinner og deres babyer skutt og brent av mennesker med eksamener fra gymnas og universitet.*

*Jeg er blitt mistenksom til utdanning.*

*Min bønn er: Hjelp elevene dine til å bli menneskelige. Ditt arbeid må aldri produsere lærde monstre, dyktige psykopater, velutdannede Eichmanner.*

*Lesing, skriving og regning er viktig bare hvis det tjener til å gjøre våre barn mer menneskelige.” (Eidsvåg 2005:220).*

Pål Henning Bødtker Walstad Førstemanuensis, Dr. polit. ved HIOA skriver det viktigste budskapet som skolen må ta ansvar for å utvikle lærerne mot. Han kommenterer sitatet til fangen fra konsentrasjonsleiren:

***brevet roper høyt at utdanning ikke må stå alene, den må ledsages av noen overordnede dannelsesidealer, i dette tilfellet dannelse til humanitet. Fagutdanning må være del av en overordnet målsetting og dannelse. Hvis ikke, er det fare for at historien blir gjentatt.***

Denne faren for gjentakelse må tas på alvor og ikke overses eller at vi kan tro at vi kan holde på slik vi gjør i dag og unngå terrorisering i framtiden. Finland og USA har kanskje gode skolerresultater, men de har også skolemassakre som kan vise litt av den tendensen i Pål Walstads kommentar til den overlevende fangen fra konsentrasjonsleiren. Det er en stor sannsynlighet at elever som faller ut av skolen eller elever som ikke føler seg bra nok kan komme inn i sinnsstemninger der de utgjør en fare for mennesker i samfunnet.

I boka undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere av Hilde Hiim og Else Hippe kalles denne undervisningsformen for ”den kritiske modellen”. De beskriver denne undervisningsformen som en parallell til ”dialogmodellen”, (dialogmodellen, som igjen ikke må blandes med dialogundervisning ”spørsmål og fasitsvar”, beskrives som en modell der lærer og elever er likeverdige partnere og at begge har ansvar for det som skjer i undervisningen) Den kritiske modellen inneholder samme tankegang som dialogmodellen, men er mer samfunnsengasjerende. Den øker elevenes samfunnsbevissthet og gir eleven mulighet til å endre samfunnet.

*”Elevene skal arbeide selvstendig med å belyse det aktuelle problemet. Oftest samarbeider elevene gruppevis om et felles problem. Lærerens oppgave er i hovedsak å veilede elevene. Den kritiske metoden understreker også dialogens betydning som undervisningsform. Paulo Freire (1974), en av grunnleggerne av kritisk pedagogikk, har sagt: Uten dialog finnes ingen kommunikasjon, og uten kommunikasjon finnes ingen sann undervisning” (Hiim & Hippe, 1989, p. 22)*

Man kan jo stille spørsmål om skolens rolle rundt dette, når man opplever at resultatene i elevundersøkelsen fra 2007 til 2012 ikke har utviklet seg noe særlig. I de tolv årene som lærer, har jeg sett lærere komme og gå. Det er noen som ikke har det bra i hverdagen og forteller om det. Flere og flere snakker om alt som skulle vært gjort, og at de ikke har tid til ditt og tid til datt. Ofte kommer det fram i samtalen at de ikke får til undervisningen slik den burde, og forventningene og arbeidskravene blir bare større og større. Dette med elevmedvirkning og medbestemmelse blir omtrent som å henge opp tapét med hjelp av vann i stedet for lim. Disse lærerne er pliktoppfylgende mennesker som prøver å oppfylle alle krav og de jobber hardt uten å få følelsen av fremdrift. For min del syns jeg det er viktig å kunne balansere og vurdere bevisst hva som skal prioriteres ut fra styringsdokumenter, skolens verdigrunnlag, rangering av viktighet satt i lys av min egen helse, både mentalt og fysisk, tid og arbeidskapasitet. Jeg personlig stiller meg meget kritisk til alt ”nytt” som blir ”trykket” på meg som ”ekstraarbeid” og ”papirarbeid”. Noe av dette arbeidstrykket kan virke som et forsøk på å spare penger ved å gi lærerne flere arbeidsoppgaver. Noe av dette er et administrativt ansvar og tilhører nok ikke alltid det pedagogiske personalet. Disse ”ekstraarbeidene” eller ”tilleggsansvar” eskalerer fra år til år og er etter mitt syn et brudd på samarbeidsavtalen som er tidligere beskrevet i dette kapitlet, det vil si de ansattes innflytelse, og setter også et spørsmålstegn rundt lærernes organisasjon og effektiv bruk av tillitsvalgte. Resultatet av dette er ofte at lærerne velger undervisningsformer som tar mindre tid for å skaffe mer tid til papirarbeidet, noe som Paulo Freire (1973) kaller ”sparekassepedagogikk” (Illeris, 2000, p. 26). Dersom ikke skolene og arbeidsgivere følger opp dette på en pedagogisk og demokratisk måte, og at ”medvirkning” blir et utvidet begrep, ikke bare elevmedvirkning, men også større fokus på medvirkning fra de ansatte, vil man i fremtiden kunne se en tendens til at den folkesykdommen vi før kalte for ”ryggplager”, fikk en arvtaker som kaltes ”musearm”, som pr. I dag vil arves av ”utbrenthet”. Dette er et resultat av at menneskene mer og mer får følelsen av å ikke strekke til i arbeidslivet og etter hvert i samfunnet. Kravene blir

for store, løsningene utydelige og informasjonen er for spredt slik at det nesten er umulig å henge med på hva som skjer. Systemet er organisert på en slik måte at for å få tak i all informasjon som man trenger for å utføre jobben man er pålagt, må man bruke tid på å lete i forskjellige informasjonskanaler, systemer, mapper, og dokumenter. Dette tar unødvendig lang tid og skaper frustrasjon hos de ansatte.

De forskjellige utdanningsområdene innenfor en og samme institusjon/skole har også individuelle behov, i forhold til hvilke bransjer og bransjenes behov, som skolen skal utdanne mot. Skolen har et ansvar for at lærerne medvirker til at denne forskjellen får plass og aksept i skolen, slik at likheten kan generaliseres og forskjellene spesialiseres. Summen av alle disse frustrasjonene og følelsen av å ikke strekke til, må skolene og arbeidsgivere ta på alvor for å unngå at mennesker faller ut og ikke mestrer kravene som de blir stilt ovenfor i samfunnet. Dette må etter mine erfaringer gå ut på å gjøre lærerne trygge i sine omgivelser til å skape, og skaffe kompetanse, la lærerne føle en tilhørighet og trygghet til å utprøve sine ideer og tanker, la lærerne føle tillit og toleranse fra skolens side. Dette betyr etter mitt syn at skolene må utvikle verktøy og rammebetingelser for å drive undervisning der man vektlegger medvirkning innenfor planlegging, gjennomføring og vurdering.

### **Skolen og elevundersøkelsen**

Slik jeg oppfatter skolens bruk av elevundersøkelsen, har de et stykke igjen å gå for å danne disse evalueringsgruppene som Utdanningsdirektoratet foreslår. Jeg opplever at skolen viser til elevundersøkelsens resultater og oppfordrer lærerne til å la elevene medvirke mer, noe som kanskje virker frustrerende på lærerne når de ser at resultatet fra undersøkelsen gjennom fire år nasjonalt sett og kanskje på klassenivå ikke endrer seg stort. Lærerne i sin tur mener at elevundersøkelsen er for omfattende for elevene. Dette må i så fall skolen må ta noen grep rundt evalueringen, vektleggingen og etterarbeidet av "elevundersøkelsen". Ut fra det jeg har erfart, har skolen planleggingsdager med forelesere om temaer som inneholder både elevmedvirkning og læringsstrategier, vurderingsformer og metoder. I ettertid ser jeg at det for noen kan være vanskelig å se sammenheng og overføringsmuligheter til egen praksisteori. De som derimot ser sammenhengen, trenger tid i etterkant for å reflektere og diskutere og sette i verk sine nyervervede ideer. Dessverre avsettes ikke tid rett i etterkant for å diskutere og iverksette dette. Som oftest går man rett tilbake til arbeidet og den samme gamle praksisteorien som tidligere. Min egen læringsstrategi består av mange forskjellige måter som beskrevet i innledningen. En måte er å arbeide med problemet - da som gruppearbeid og

problemkartlegging - for så komme fram til noen endringsmuligheter og løsningsforslag (Eikeland & Berg, 1997, p. 20). Enkelte skoler har en undersøkelse i tillegg der eleven svarer på spørsmål rundt enkeltlærernes undervisning. Denne kalles ofte undervisningsevalueringen. Resultatet av denne undersøkelsen blir som regel gjennomgått av avdelingsleder eller personalansvarlig på vedrørende skole, sammen med hver enkelt lærer. Lærerne på sin side bruker da resultatene av undersøkelsen og resultatet av arbeidet med ledelsen, sammen med elevene for å forbedre lærerens undervisningsmetoder.

#### **9.4 Summary**

This master thesis based on, and includes students opportunities to participate in their own learning process and learning-methods that support this. The reason for this is, after years of results from the student survey called "elevundersøkelsen" and "elevinspektørene", showing slow, or no progress, at national view, - that students felt small opportunity to and take part in and decide progressions in their own learning process.

My childhood and adolescence was to participate in daily processes, and was very important to understand what happens in life and the formation of me as a person and a human being. These were values that my mother and father had, and resulted in the upbringing of their children. Basic resources, assumptions and human values was their founded philosophy, with opportunities for the children, to make some choices on your own to earn and learn, and to explore and experience the consequences.

In the beginning of my teaching career, I discovered the need for student participation in the element where students fell asleep on their desks, while I was doing my traditional teaching method. I did not really enjoy, that I seemed to be so boring, so I asked myself, "hvad gør vi nu, lille du". (it's a Danish lyric composed by Kim Larsen and his rock band called Gasolin in their fight against the municipality, who tore down their home, the settlement, named Sofiegaarden, and out of the frustration and the feeling of not to be heard, become this song which is translated to "where do we go now, mon ami"). I spent probably not directly these words in my thoughts, but it was something like that. I soon realized that I could not fix this on my own, just asking myself this question, I had to ask the students the same question, and listen to their suggestions and implement, and evaluate it. I had to have continuous dialogue with the students, of what kind of tuition would be best for them. This method evolved over the years, in to the teaching-style I'm practice today, where students have to plan their work, decide on the course, and actively participate in the assessment.



Based on this background and experience, I constantly wondered: When managing documents in the last decade, focused on the action of the pupils, to participate in their own learning process in schools, and that I felt that I "knew" that participation influenced the formation of man, while allowing it to decide on things, increase motivation for the work that has to be done, - why do not teachers let the pupils help to participate in their own learning process? Is it the way of teaching, or is it other things that affect teaching, so that students gets no opportunity to participate and influence their own development? Do the teacher invite for dialogue with their students? I wanted to understand more of this.

The research question of this thesis was therefore: *"What teaching methods teachers choose when they want student participation in the classroom and how students perceive their participation?"*

The thesis finds support in the theory and philosophy that is partly extracted from Olga Dysthe, Knut Illeris, Reidar Myhre describing and describes pragmatic teaching philosophy based on Socrates, Kant, Piaget, John Dewey, Lev Vygotski, David Kolb.

The participation process is reproduced from among pedigree of Odd Ivar Strandkleiv and his website "elevsiden.no" and from the book of Susann Gjerde, about coaching. It is also used a thesis from Bjorg N Bøgvold, where she looks into teachers' understanding and practice of student participation in education, and a thesis by Ann Kristin G. Aspeli and Marianne H. Molstad dealing with *"remote management in the view of self-determination theory"*, which support the results- and discussion chapters. These are theoretically grounded in self-determination theory of the American Professors Edward Deci and Richard Ryan. The theory describes intrinsic motivation driven by basic human needs and external motivation such as is the recognition and external influences.

The dialogue finds its support from the filosofi of Socrates, Michail Bakhtin as discussed in part Reidar Myhre and Olga Dysthe. It is also obtained support from former master thesis from Gudrun Sælen Halmrast about the philosophical dialogue as the means and experience. Listening pedagogy and active listening finds its support in the book of Bente Aamotsbakken who writes about *"learning and participate ("Læring og medvirkning")*, and Susann Gjerd's book about *"coaching"*

The actual implementation of the project was conducted in two different schools at Level 1, with two different program areas. The research was conducted as a form of action research provided by Hilde Hiim's book on *"Educational action research"* with special analytic focus on May Britt Post Holms description of *"qualitative methods"*. This kind of analysis is called

"Grounded Theory", which was introduced by Glaser and Strauss in 1967, and focuses on categories which was growing up during the process, or use the categories from an earlier date, proves interesting to analyse. This kind of analysis form also have been discussed and described by Steinar Kvale and Svend Brinchmann's book: "*the qualitative research interview*", where the reviewers categories that are formed at an earlier stage of the process, called "open coding" (Heath & Cowley, 2003) .

The implementation consists of three phases: action research that I have called Fase 1, 2 and 3, and has found the design of the thesis. Fase 1 deals with the planning of the content and the committee members and the planning of the research actions. Fase 2 consists of the actions that retrieves information using observations during the action implementation and interviews with teachers and students who participated in the research. Fase 3 consists of reflections and the formation of new research questions as a result of Fase 2. It also consists of interviews with participating teachers, section managers and principals to look at the limitations that any system and culture would entail, and what steps and measures could be done, or already was implemented to raise the teachers competence at this field.

Fase 2 showed results that would indicate that there was, among other resources in the systems and cultures that could hinder the possibility of student participation. The analysis of these categories is carried out in a more approximate substantive coding, data dependent codes, according to the "grounded theory" (Heath & Cowley, 2003). These cultures and systems are discussed selected against Pierre Bourdieu "*distingsjonen*" and Paulo Freire's "*Pedagogy of the oppressed*." These two theories, I used as crossing points, and discusses the convergence that I can possibly imagine to see.

The thesis concludes with teachers different perceptions of involvement and participation and the limits of the system and cultural differences that affect teachers' ability to develop their own pedagogic practice and theory. It also shows the type of skills needed by the teachers to develop student participation using autonomy supportive methods. The conclusion ends with a suggestion of the teachers needs of skills to give the students the opportunity to participate in their own learning process and a conclusion of what the schools-system have to develop to give the teachers the opportunity to make this come true.

## 10 Kapittel: Litteratur:

- Aamotsbakken, B. (2010). *Læring og medvirkning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Arbark. (08.04.2012). Hovedavtalen av 1935, from <http://www.arbark.no/diverse/hovedavtalen.htm>
- Aspeli, A. K. G., & Molstad, M. H. (2010). *Fjernledelse i lys av selvbestemmelsesteori*. brage.bibsys.no. Retrieved from [http://brage.bibsys.no/hibu/bitstream/URN:NBN:no-bibsys\\_brage\\_16123/1/Master2010Aspeli.pdf](http://brage.bibsys.no/hibu/bitstream/URN:NBN:no-bibsys_brage_16123/1/Master2010Aspeli.pdf)
- Bjørge, I. A. (1991). *Ansvar for egen læring*: Tapir forlag.
- Bourdieu, P. (2002). *Distinksjonen*: De Norske bokklubbene AS.
- Bøgwald, B. N. (2008). *Hvordan forstår og praktiserer lærerne i den videregående skolen elevmedvirkning/medbestemmelse, og hvilken betydning mener de det har for elevens motivasjon, trivsel og læring*. (Master), Universitetet i Stavanger.
- Dalland, I. (30.11.2011). Filosofisk praksis, from <http://www.filosofisk-praksis.no/gruppesamtaler.html>
- Dewey, J. (1974). *Erfaring og opdragelse. 2 utg. 1. oppl.* (H. Fink, Trans.). København: Christian Ejlers' forlag.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., Bernhardt, N., & Esbjørn, L. (2012). *Dialogbasert undervisning*: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Dysthe, O., & Engelsen, K. S. (2003). *Mapper som pedagogisk redskap*: Abstrakt Forlag A/S.
- Eidsvåg, I. (2005). *Den gode lærer i liv og diktning*: J.W. Cappelens forlag A/S Oslo.
- Eikeland, O., & Berg, A. M. (1997). *Medvirkningsbasert organisasjonslæring og utviklingsarbeid i kommunene*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Ellmin, R. (2000). *Mappemetodikk i skolen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Filosofi.no. (16.10.2012). Filosofi: en innføring, from <http://filosofi.no>
- Forskning.no. (21.04.2012). Hva er hermeneutikk Retrieved februar, 2012, from <http://www.forskning.no/artikler/2012/februar/314145>
- Fredlund, A. (1999). Fra Platon til i dag Retrieved from <http://www.nb.no/utlevering/contentview.jsf - &struct=DIV6>
- Freire, P. (2003). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: De Norske bokklubbene AS.
- Gausdal, A. H. (2001). *Autonomi veien til motivasjon og kunnskapsutvikling*.
- Gjerde, S. (2010). *Coaching - hva hvorfor hvordan* (Vol. 2. utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Halmrast, G. S. (2003). *Den filosofiske samtale som metode og erfaring*. (Hovedoppgave), Universitetet i Oslo, Oslo.
- Heath, H., & Cowley, S. (2003). Developing a grounded theory approach: a comparison of Glaser and Strauss from <http://www.brown.uk.com/teaching/HEST5001/heath.pdf>
- HiB, H. i. B. (13.10.2012). Kunnskap i organisasjon og ledelse, 2001, from <https://bora.hib.no/bitstream/10049/107/1/Rem1.pdf>
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk Aksjonsforskning. Tilnærming, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hiim, H., & Hippe, E. (1989). *Undervisningsplanlegging for yrkeslærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- HiVE, H. i. V. (14.10.2012). Plutoprojektet, 2003, from [http://pluto.hive.no/pluto2003/annettem/Pedagogikk/sensomotorisk\\_stadium.htm](http://pluto.hive.no/pluto2003/annettem/Pedagogikk/sensomotorisk_stadium.htm)
- Hjernebark. (20.10.12). Hovedtrekk ved Kurt Lewins feltteori, from [http://hjernebark.wikispot.org/Hovedtrekk\\_av\\_Kurt\\_Lewins\\_feltteori](http://hjernebark.wikispot.org/Hovedtrekk_av_Kurt_Lewins_feltteori)
- Illeris, K. (2000). *Læring - aktuell læringsteori i spændingsfeltet mellom Piaget, Freud og Marx. - 2. utgave*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Johnsen, B. (1999). *"Hva ser jeg når jeg ser? Og hva sier jeg at jeg ser?"*. Kjeller: Høgskolen i Akershus, Skriftserien.
- Kunnskapsdepartementet. (21.11.2011). Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova 2009-07-07, from <http://www.lovdatab.no/ltavd1/filer/sf-20090701-0964.html>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju. 2. utg.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Leksikon, S. N. (21.04.2012). erkjennelsesteori, from <http://snl.no/erkjennelsesteori>
- Lovdata. (10.04.2012). Opplæringslova, from [http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html - 1-1](http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html-1-1)
- Myhre, R. (1964). *Pedagogisk idehistorie*. Oslo: Fabritus & sønners forlag.
- Myhre, R. (1994). *Oppdragelse i helhetspedagogisk perspektiv*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Myhre, R. (1996). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie. 2. utgave*. Oslo: AD Notam Gyldendal AS.
- Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Pettersen, R. C. (1997). *Problemet først: Problembasert læring som pedagogisk ide og strategi*: Tano Aschehoug.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Regjeringen. (05.04.2012). Elevinspektørene blir obligatorisk, from [http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/Regjeringen-Bondevik-II/ufd/Nyheter-og-pressemeldinger/2004/elevinspektorene\\_bli\\_obligatorisk.html?id=251921](http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/Regjeringen-Bondevik-II/ufd/Nyheter-og-pressemeldinger/2004/elevinspektorene_bli_obligatorisk.html?id=251921)
- Regjeringen. (05.10.2012). Læreren rollen og utdanningen, from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-11-2008-2009-2/1.html?id=544926>
- Regjeringen. (06.04.2012). Kultur for læring, from <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDPDFS.pdf>
- Regjeringen. (07.04.2012). Kvalitetsreformen Om ny lærerutdanning Mangfoldig - krevende - relevant, from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20012002/stmeld-nr-16-2001-2002-5/5/2.html?id=195586>
- Regjeringen. (08.04.2012). Felles ansvar for eit godt og anstendig arbeidsliv, from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/ad/dokument/proposisjonar-og-meldingar/stortingsmeldingar/2010-2011/meld-st-29-20102011/14/2.html?id=653182>
- Regjeringen. (10.02.2012). Kvalitet i skolen, from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html?id=516853>
- Regjeringen. (22.09.2012). Gjør din plikt - krev din rett, from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20002001/stmeld-nr-27-2000-2001-1.html?id=194248>
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmonstad & Bjørke as.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakarar og tilskodarar og andre essayas*. Oslo: Ascheougs.
- Standard.no. (18.05.2012). Systemer for kvalitetsstyring, from <http://www.standard.no/kvalitet>
- Steinsholt, K., & Løvlie, L. (2007). *Pedagogikkens mange ansikter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Strandkleiv, O. I. (1999). *Subjektiv velvære, indre motivasjon, målorientering, kompetanseoppfatning og klasseromsklima- en empirisk undersøkelse*. (Hovedoppgave), Universitetet i Oslo, Oslo.

- Utdanningsdirektoratet. (4.10.2012). bedre læringsmiljø, from [http://www.udir.no/upload/Laringsmiljo/Materiell/Bedre\\_laringsmiljo\\_materiell.pdf](http://www.udir.no/upload/Laringsmiljo/Materiell/Bedre_laringsmiljo_materiell.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (08.02.2012). Hvordan følge opp resultatene, from <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Brukerundersokelser/Hvordan-folge-opp-resultatene/>
- Utdanningsdirektoratet. (08.04.2012). Prinsipp for opplæringa, from <http://www.udir.no/Lareplaner/Prinsipp-for-opplaringa/Innleiing/>
- Utdanningsdirektoratet. (12.02.2012). Læringsplakaten, from <http://www.udir.no/Lareplaner/Prinsipp-for-opplaringa/Laringsplakaten/>
- Utdanningsdirektoratet. (21.02.2012). Læringsstrategier, from <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veileder-fremmedsprak-cont/Undervisningsveiledning-til-lareplan-i-Fremmedsprak/Hoyremeny/Laringsstrategier/>
- Wikibøker. (20.10.2012). Aksjonsforskning, from <http://no.wikibooks.org/wiki/Aksjonsforskning>
- Wikipedia. (17.04.2012). Kolbs læringscirkel, from <http://da.wikipedia.org/wiki/Fil:Kolbs-1%C3%A6ringscirkel.gif>
- Wikipedia. (20.04.2012). Sokrates, from <http://snl.no/erkjennelsesteori>
- Wikipedia. (21.04.2012). Pragmatisme, from <http://no.wikipedia.org/wiki/Pragmatisme>

## **Vedlegg**

**Vedlegg 1:** Spørreskjema til lærere i utvalget for undersøkelse om elevmedvirkning  
Masteroppgave Fase 1. Forundersøkelse.

Ole Johnny Snekkerbakken

### **Generelle spørsmål:**

- Hva legger du i ordet elevmedvirkning?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- På en skala fra 1 til 5 mener du at elevmedvirkning er viktig?  
1:ikke viktig 2:lite viktig 3:noe viktig 4:viktig 5:meget viktig

Begrunn svaret.

- Hvordan kan forskjellen mellom teoretiske og praktiske fag påvirke muligheten for elevmedvirkning?

- 
- **Tema: Planlegging**

I Utdanningsdirektoratets «prinsipper for opplæringen» står det følgende:

Elevene skal kunne delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen innenfor rammen av lov og forskrift herunder læreplanverket. Hvor omfattende medvirkningen vil være, og hvordan den utøves, vil variere blant annet i forhold til alder og utviklingsnivå. Elevmedvirkning forutsetter kjennskap til valgmuligheter og deres mulige konsekvenser. Arbeidet med fagene vil på ulike måter bidra til at elevene blir kjent med egne evner og talenter. Det vil øke deres muligheter for medvirkning og evne til å ta bevisste valg.

- Hva mener du er viktig å planlegge sammen med elevene?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- Hvordan vil du involvere elevene i planleggingen av undervisningen i ditt/dine fag?

  - halvårsplan
  - Ukeplan
  - Dagsplan

  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- Hvilke forutsetninger mener du at elevene bør ha for å kunne delta på en slik planleggingsprosedyre?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- Hvordan kan disse forutsetningene innøves hos elevene slik at de kan være med på planleggingen?

- **Tema: Gjennomføring**

I Læringsplakaten for «prinsipper for opplæring» står følgende:

- stimulere elevenes og lærlingenes/ lærekandidatene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning

- -Finnes det fag innen ditt programområde som kan tilrettelegges for elevmedvirkning slik at eleven kan utvikle og prøve ut egne læringsstrategier?

- Hvis ja, hvordan blir dette tilrettelagt?

- Hvordan legges undervisningen tilrette for at elevene kan medvirke til kritisk tenkning over egen utvikling?



- **3. Tema: Vurdering**

I forskrift til endring i forskrift til opplæringslova § 3-2 (07.07.2009) står det følgende:

Formålet med vurdering i fag er å fremje læring undervegs og uttrykkje kompetansen til eleven, lærlingen og lærekandidaten undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane, lærlingane og lærekandidatane.

Undervegsvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen eller lærekandidaten aukar kompetansen sin i fag.

Undervegsvurderinga skal innehalde grunnleggjande informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lærekandidaten og skal givast som meldingar med sikte på fagleg utvikling.

- Hvilke metoder for underveisvurdering mener du bidrar til at elevene får økt kompetanse, altså lærer av å bli vurdert og se sin utvikling videre? Begrunn svaret

I forskriftens § 3-1. *Rett til vurdering* står:

Det skal vere kjent for eleven, lærlingen og lærekandidaten kva som er måla for opplæringa og kva som blir vektlagt i vurderinga av hennar eller hans kompetanse.

- Hvordan blir kjennetegn for vurderingen produsert slik at elevene vet hva som er målene i opplæringen og hva som blir vektlagt i vurderinga av hennes eller hans kompetanse?

- Hvordan kan elevene medvirke i produksjon av kjennetegn?

- Forskriftens § 3-12. *Eigenvurdering*

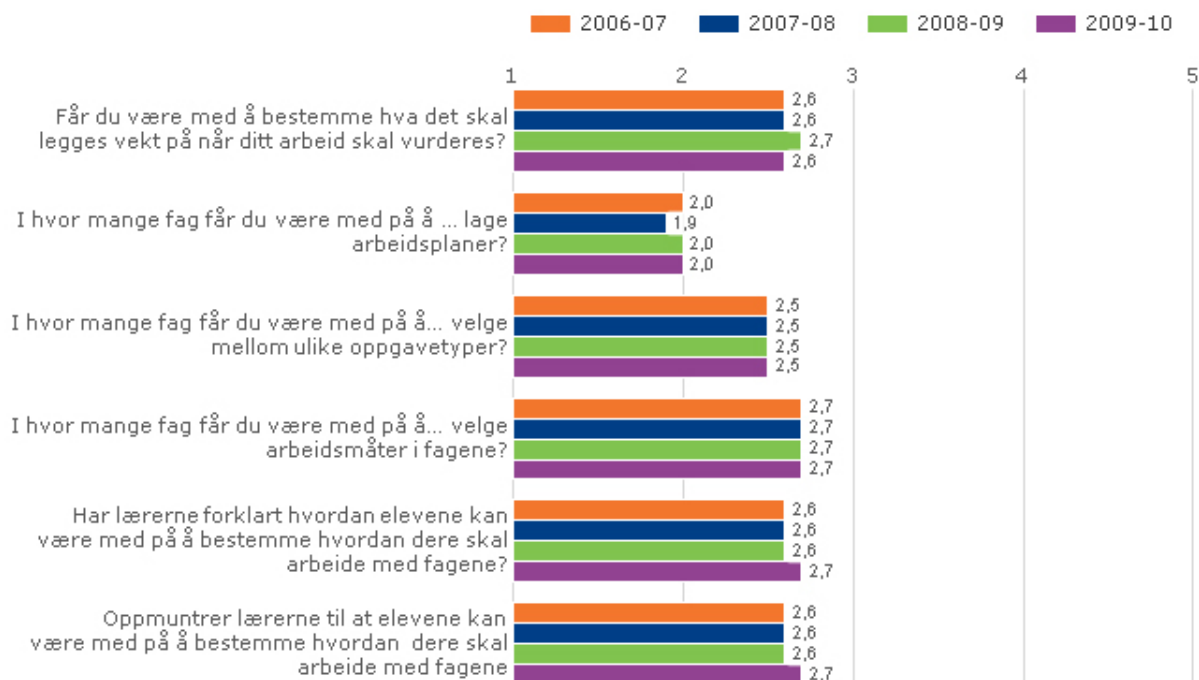
Eigenvurderinga til eleven, lærlingen og lærekandidaten er ein del av undervegsvurderinga. Eleven, lærlingen og lærekandidaten skal delta aktivt i vurderinga av eige arbeid, eigen kompetanse og eiga fagleg utvikling, jf. opplæringslova § 2-3

- Hvordan legger du opp undervegsvurderingen slik at eleven får gjennomført eigenvurdering?

- **Elevundersøkelsen**

På figuren under kan du se elevenes besvarelser fra elevundersøkelsen fra 2006 til 2010

« Tilbake / Medbestemmelse



Figuren er hentet fra udir 15.05.2011 og har følgende direkte link:

<http://skoleporten.utdanningsdirektoratet.no/rapportvisning.aspx?rapportid=9dcc2163-7e89-4b6c-b17b-5ecf70113026&enhetsid=00&vurderingsomrade=05445219-8470-42ba-a0ec-52909144ddaf&underomrade=0f90ba96-d241-4946-979b-12fc7eae91d3&skoletype=1&trinn=11&periode=2006-2010&orgAggr=A&program=--&fordeling=2&artikkelvisning=False&indikator=39b651d7-8c52-480f-be7e-3d8cbdb0d2cb#rapport>

Hvordan gjennomfører du undervisningen for at elevene skal føle at de medvirker?

- Elevundersøkelsen viser at elevene i stor grad ikke føler medvirkning i undervisningen. Hva tror du er årsaken til det?

Takk for at du tok deg tid og viste velvilje til å besvare skjemaet.

23. mai 2011

Ole Johnny Snekkerbakken

**Vedlegg 2:** Intervjuguide oppfølgingsamtale fase 1- for tegning av avtale og planlegging av høstens arbeid.

**Masteroppgave Ole Johnny Snekkerbakken.  
Problemformulering:**

*”Hvilke undervisningsmetoder velger lærere når de ønsker elevmedvirkning i undervisningen og hvordan oppfatter elevene sin medvirkning”?*

- Hva var hovedårsaken til at du svarte ja på å være med på et slikt prosjekt?

- I hvilket område ligger den største utfordringen tror du hvis vi deler dette inn i planlegging, utvikle egne læringsstrategier, egenvurdering og kjennetegn?

-Hvilken av disse kategoriene kunne du tenke deg å jobbe med i dette prosjektet som vi er i ferd med å sette i gang?

-Hvilke nytte tror du at dette arbeidet kan ha for din del?

-Hva synes du er viktig å vektlegge i denne prosessen slik at du føler at den blir nyttig samtidig som arbeidet vi gjennomfører blir forskbart (eks. skal det være noen samelikningsmuligheter over flere metoder som prøves ut, mellom klasser, en klasse med maksimal medvirkning på en oppgave og minimal medvirkning på en annen....din ide er mest interessant)?

-Hvilken nytte tror du at elevene kan/skal ha av en slik prosess?

- Ønsker du dette arbeidet kan påvirke at elevundersøkelsen får et annet resultat?

-Når du ser omfanget av dette arbeidet som ligger foran oss til høsten, er du fortsatt «glødende» interessert i å legge ned den tid og resurs som kreves for at du skal føle nytten av arbeidet?

-Kan det være mulig å skissere opp en grovplan allerede nå som tar for seg innhold, tema, metode, eventuelt samarbeid, tidsperspektiv, arbeidsmetode, min (Ole Johnnys) oppgave som forsker og observatør opp mot ditt arbeid som deltager/informant, elevenes oppgave som informante

### Vedlegg 3: Skjema for avtale med skolene.

Ole Johnny Snekkerbakken

\_\_NAVN SKOLE\_\_

\_\_ADRESSE\_\_

\_\_SKOLENS NAVN\_\_

*Forespørsel om datainnsamling til mastergradsarbeid med problemformuleringen:  
"Hvilke undervisningsmetoder velger lærere når de ønsker elevmedvirkning i  
undervisningen og hvordan oppfatter elevene sin medvirkning"?*

Takk for hyggelig samtale og for interessen for arbeidet som jeg skal starte opp med til høsten 2011.

Jeg har også hatt kontakt med ----NAVN LÆRER--- og fått positive tilbakemeldinger om å være med på et slikt prosjekt. Selv om jeg har fått positive tilbakemeldinger angående oppstart med forskningsarbeidet, vil jeg også skriftliggjøre denne avtalen med \_\_NAVN "GUL SKOLE"\_\_ og lærerne som ønsker å være med.

Min bakgrunn:

Jeg har praktisert som lærer på videregående skole siden 1998. Jeg startet på Strømmen videregående skole og var kontaktlærer for to VK2 elektrikerlærlinge-klasser. Jeg hadde også en VK1 klasse i faget "Produksjon, overføring og fordeling av elektrisk energi". I 1999 byttet jeg skole (Skedsmo vgs) og jobbet med VK1 og "Grunnkurs elektro". Samme året startet jeg på Praktisk pedagogisk utdanning (PPU) på Høgskolen i Akershus (HIAK). Jeg begynte å jobbe på Nes videregående skole høsten 2000 og ble kontaktlærer for en grunnkursklasse elektro. Elevmedvirkning har vært i fokus siden første gang jeg sto foran en klasse, men jeg har nok blitt mer bevisst på begrepet etterhvert, særlig etter Stortingsmelding 16, 2001-2002 punkt 5.5.2 "Innspill fra høringsinstansene" som tok inn dette med elevmedvirkning.

Veileder:

I dette prosjektet som startet høsten 2010, ble Ulf Melvold min veileder på Høgskolen i Akershus. Mine planer for tema, problemstilling, metode og datainnsamling blir drøftet og blir fullt ut støttet av veileder.

Hovedfokus i forskningsarbeidet:

Før selve datainnsamlingen skjer til høsten, vil jeg gjennomføre en forundersøkelse med lærerne, slik at vi enes i begrepet "medvirkning". Dette gjøres ved hjelp av et spørreskjema som lærerne får utdelt i mai 2011 som de skal svare på. Denne spørreprosessen vil bli etterfulgt av et oppfølgingsintervju med hver enkelt av lærerne. I dette intervjuet skal vi også bli enige om prosedyren, metoden, rammer og tidspunkt for gjennomføringen som vi skal ha i klasserommet til høsten. Denne delen av forskningsarbeidet kaller jeg fase 1. Fase 2 starter opp til høsten og er selve datainnsamlingene for forskningen. I denne fasen vil jeg observere hvordan lærer legger opp til elevmedvirkning i planleggings-, gjennomførings- og vurderingsprosessen. Det er ikke sikkert at alle lærerne gjennomfører både planlegging,

gjennomføring og vurdering, men konsentrerer seg om en av prosessene. Jeg vil da være med i undervisningen og observere metoden som blir gjennomført og ta et intervju med et utvalg av elever rett etter undervisningen. Alle intervjuer blir tatt opp på bånd og må godkjennes av de utvalgte elevene og medvirkende lærere før gjennomføring.

Det kan være behov for et nytt intervju i løpet av desember 2011. Dette blir da fase 3. Dette gjøres fordi det er en naturlig modningsfase hos elevene og som kan påvirke besvarelsene og dataresultatene etterhvert som tiden går. Det kan også være behov for å korrigere innsamlet data etter at informantene har lest igjennom disse. Et intervju med ledelsen på skolen vil også finne sted i denne fasen, for eventuelt å kunne brukes i drøftings- og analysearbeidet i denne forskningsoppgaven.

Hensikten med forskningen:

Hensikten med dette forskningsarbeidet er å kunne se om det er metoder i undervisningen som gir elevene en større følelse av å medvirke i egen skolehverdag og som kan påvirke til at elevundersøkelsen får et høyere "resultat" i kategorien "medvirkning". Dette arbeidet kan bidra til økt metodekompetanse, ikke bare for de som er med på forskningsarbeidet, men også for de som er interessert i å lese forskningsresultatet og prøve ut dette selv. Resultatet vil bli presentert for skolen når det foreligger. Alle data under innsamlingsperioden vil bli levert informanten til gjennomlesing og kommentering. Disse dataene blir anonymisert, men kodet for å kunne etterkontrolleres mot rett informant.

Jeg håper disse opplysningene kommer til nytte ved skolens vurdering i forhold til gjennomføring av mitt masterarbeid som har innleveringsfrist mai 2012.

Jeg håper på et hyggelig og lærerikt samarbeid.

Veileder Ulf Melvold har lest og godkjent ovenstående søknad.

Venlig hilsen

Ole Johnny Snekkerbakken

Kopi: NAVN Lærer(e)



**Vedlegg 4:** Avtale med deltakere om datainnsamling til mastergradsarbeid.

***”Hvilke undervisningsmetoder velger lærere når de ønsker elevmedvirkning i undervisningen og hvordan oppfatter elevene sin medvirkning”?***

Denne avtalen er inngått mellom \_\_NAVN\_\_, i avtalen omtalt som "forskningsdeltaker", på \_\_SKOLENS NAVN\_\_ og Ole Johnny Snekkerbakken omtalt som "forskeren"

Avtalen dreier seg om å prøve ut undervisningsmetoder/prosesser som er tilrettelagt for elevmedvirkning for å innhente data fra elevene for å se om dette gir dem følelsen av medvirkning.

Gjennomføringen av dette prosjektet består av tre faser:

Fase 1 består av:

- tilnærming av tema som gir grunnlag for felles forståelse av begrepet medvirkning
- inngå en skriftlig avtale mellom forskningsdeltakere som er interessert i å være med i forskningsprosessen og den som skal forske på området
- lage en grovplan over samarbeidets innhold og omfang

Fase 1 skal være gjennomført før 19. juni 2011 (skoleslutt).

Fase 2 består av:

- detaljplan om gjennomføringen, metoder for innhenting av data, avtaler med elever (utvalget, heretter kalt informanter), forskningsdeltakernes loggføringer, forskerens observasjoner, oppfølgingsintervjuer med forskningsdeltakerne, intervju informantene
- evaluering av gjennomføringen og forskningsdeltakernes og informantenes kontroll av innsamlet data (member checking)
- eventuelle nye gjennomføringer og sjekk av validiteten av prosjektet

Fase 2 skal starte i august 2011 og være ferdig i løpet av oktober 2011

Fase 3 består av:

- Oppfølging av eventuelle metoder som er tatt i bruk over tid og intervju informantene på nytt for å få et "tidsseriedesign" i prosjektet.

Fase 3 skal starte i begynnelsen av desember og være gjennomført før 20. desember (juleferie)

Hensikten med forskningen:

Hensikten med dette forskningsarbeidet er å se om det er metoder i undervisningen som gir elevene en større følelse av å medvirke i egen skolehverdag, og som kan påvirke til at elevundersøkelsen får et høyere "resultat" i kategorien "medvirkning". Dette arbeidet kan bidra til økt metodekompetanse, ikke bare for de som er med på forskningsarbeidet, men også for de som er interessert i å lese forskningsresultatet og prøve ut dette selv. Resultatet vil bli presentert for skolen når det foreligger. Alle data under innsamlingsperioden vil bli levert informanten til gjennomlesing og kommentering. Intervjuene vil bli behandlet konfidensielt, men kodes og vil bli anonymisert i den grad de refereres direkte i sluttrapporten.

Sted og dato:

\_\_\_\_\_

Forskningsdeltaker:  
(forskeren)

\_\_\_\_\_

Forskningsansvarlig

\_\_\_\_\_

## Vedlegg 5: Plan for gjennomføringen av Mastergradsarbeid.

Plan for gjennomføringen av Mastergradsarbeid for Ole Johnny Snekkerbakken på ”blå skole” og ”gul skole” høst 2011 fram til 1. desember 2011.

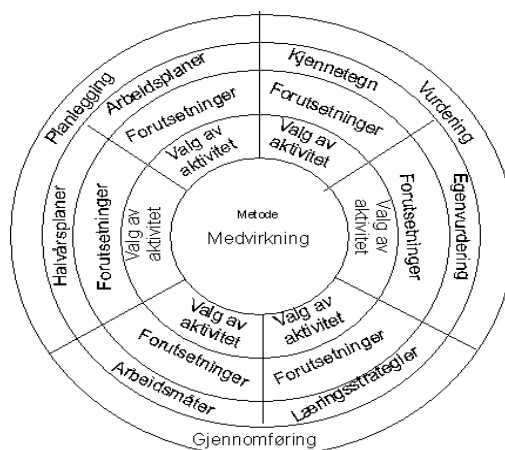
Problemformulering: **”Hvilke undervisningsmetoder velger lærere når de ønsker elevmedvirkning i undervisningen og hvordan oppfatter elevene sin medvirkning”?**

Rett innsikt rett handling og ved rett handling følger lykke mente Sokrates. Dette kan settes i sammenheng med medvirkning. Medvirkning gir bedre innsikt, med bedret innsikt følger valgmuligheter for videre handlinger, som igjen fører til mestringsfølelse og føle glede av klare noe.

Dette gjør mennesker mer handlingskraftig og selvstendig og bidrar til økt selvbilde, selvfølelse og selvtilit. Ved å analysere spørreskjemaene og oppfølgingsintervjuene fra Juni 2011 kommer det frem at forskningsdeltakerne synes at medvirkning er viktig fordi det ga motivasjon, forberedelse på yrkeshverdagen, engasjement og utviklet selvstendig tenkende individer. Dette har jeg tatt utgangspunkt i for å belyse effekten av medvirkning.

For å se hvor grensene går for muligheter for elevmedvirkning på disse tre hovedkategoriene Planlegging, gjennomføring og vurdering, vil det være nødvendig å kartlegge hvilke forutsetninger elevene har for dette. Et verktøy som egner seg for dette, og som jeg også har brukt ved analyseringen av oppfølgingsintervjuene, er den didaktiske relasjonsmodellen til Hiim og Hippe for å ta tak i elevenes forutsetningene for å kunne medvirke.

- Målet er at elevene skal få følelsen av å medvirke innen planlegging, gjennomføring og vurdering fordi dette øker menneskets evner til å få rett innsikt.
- Innholdet er elevmedvirkning og metoder for dette.
- Rammene er klassen, VG1 og tid, mulige begrensninger eller resurser er elevenes motivasjon til å gå på skole.
- Prosesen er aktiviteten som velges
- Forutsetningene kartlegges for å se hvor begrensningene ligger for å delta i en slik aktivitet.
- Vurderingen skjer ved å spørre forskningsdeltakerene og elevene (utvalget) i etterkant av gjennomføringen av dette om hvordan de opplevde undervisnings sekvensen.



Figur 1 viser hvordan hovedkategoriene, sub-kategorier og observasjonstema henger sammen slik at det kan bli mulig for å analysere de innsamlede dataene fra elevene i ettertid. Felles for alle sub-kategorier er at elevene må ha forutsetninger til å gjennomføre en aktivitet innen dette tema

Modellen er hentet fra Kvalitativ metode Postholm 2005 og bygget om og tilpasset denne undersøkelsen.

Det kan være slik at sub-kategorier i en hovedkategori er avhengig av hverandre og at den ene må være på plass før den andre utføres. Dette kan gjelde noen kategorier, men ikke sikkert alle.

Eksempel:

- Kategori Planlegging: Er det lettere å medvirke i å legge arbeidsplaner dersom halvårsplanene er planlagt først?
- Kategori vurdering: Er det lettere å gjennomføre en egenvurdering dersom kjennetegnene allerede er utarbeidet?
- Kategori gjennomføring: Er det lettere å bli kjent med sine læringsstrategier dersom arbeidsmåter allerede er utarbeidet, eller er det slik at det er lettere å lage arbeidsplaner dersom man er kjent med sin egen læringsstrategi?

Ut fra figuren, er «aktiviteten» felles for alle kategoriene. Denne tenker jeg å kanskje dele opp i fokusaktiviteter som: samarbeid, individuell tilnærming, støtte fra lærer, idemyldring, dialog ol. For å se om det er enkelte aktiviteter som egner seg bedre enn andre i de forskjellige kategoriene. Slike aktiviteter vil sannsynlig dukke opp underveis i deltagerenes undervisningsplan og under observasjonen og vil være avgjørende hvilken retning selve hovedundersøkelsen tar.

### **Konklusjon: Slik prosjektet blir tenkt gjennomført.**

Del 1:

Gjøre lærerne kjent med hva som er kommet ut av denne analysen og ta utgangspunkt i kategorihjulet (fig 1) slik at lærerne vet hva som jeg legger fokus på under observasjonene. Dette er med på å gjøre planleggingen av undervisningen lettere for lærerne og mine observasjoner mer retningsgivende

DEL 2:

Bli kjent og normalisere min tilstedeværelse i undervisningen:

Elever og lærere blir vandt med at jeg er tilstede og tar observasjoner under undervisningsøkta. Gjøre et utvalg blant elevene og sende ut forespørsler til foreldrene om tillatelse til at disse elevene kan være med i undersøkelsene.

Del 3:

Observasjonene:

Metodene som er kommet fram er å gå inn i VG1 klasser på to forskjellige skoler og som har to forskjellige programområder. Vi bruker tid med lærerne på forhånd og får innblikk i hva slags aktiviteter som skal settes i verk for å generere følelsen hos elevene av å medvirke i egen opplæring. Så observeres undervisningen for å se om disse aktivitetene eksisterer som tenkt.

Del 4:

Intervju med lærer: Gikk dette som tenkt eller ble dette annerledes? Hvorfor og hvordan endrer vi dette neste gang.

Del 5:

Spørsmål til elevutvalget: Stille åpne spørsmål rundt undervisningssekvensen

Rammebetingelsene for denne gjennomføringen har endret seg vesentlig fra jeg startet med dette prosjektet. Situasjonen på min arbeidsplass er at vi mangler en lærer i halv stilling. Dette medfører at jeg får mer arbeidstid og mindre muligheter til observasjon, men med et godt samarbeid og god kommunikasjon mellom deltakere, skole og meg som forsker ser det ut til at det allikevel kan gjennomføre dette.

Vår/Høst 2011

Ole Johnny Snekkerbakken

## Vedlegg 5.1: Forundersøkelsen.

Underveis i arbeidet med å skaffe forskningsdeltakere som kunne tenke seg å jobbe med denne type problemstilling, kom tanken om hvordan å definere «medvirkning» til en felles forståelse mellom meg som forsker og forskningsdeltakerne som en utøvende part. Jeg tenkte at vi måtte gjøre dette på en deltakervennlig måte, slik at man ikke belaster de frivillige deltagerne unødvendig og at dette ble mest mulig effektivt for alle parter.

Etter å ha hatt en muntlig samtale med forskningsdeltagerne på de forskjellige skolene forstod jeg at tidsforbruket var mer vesentlig for noen enn andre. Utvalget ble bestemt ut fra blant annet denne faktoren. Forskningsdeltakerne som skulle være med måtte føle at de hadde tid til dette og at de ønsker å være med fordi at de så noen fordeler.

Det var enklere å få med frivillige fra den yrkesfaglige studieretningen kontra den studiespesialiserende studieretningen.

Denne faktoren var også medvirkende til hvordan utvalget ble satt sammen.

Under de uformelle samtalenene med utvalget av mulige forskningsdeltakere, forstod jeg at et spørreskjema var en ønskelig metode for å kunne definere «medvirkning» til felles forståelse. Jeg utviklet da et spørreskjema med det i tankene at jeg ønsket å lokke frem hver enkelt deltakers oppfatning av ordet «medvirkning» (**vedlegg 1.**) og hvilken nytteverdi hver enkelt av deltakerne så i et slikt arbeid.

Skjemaet ble testet på to uavhengige deltagere på en av skolene og ble endret ut fra hvordan de to oppfattet spørreskjemaet.

Denne testen viste seg være veldig nyttig i og med at disse deltagerne ga et speilbilde av hvor bra eller dårlig spørreskjemaet var og jeg kunne se hvilken retning besvarelsene tok.

Det ble laget avtaler/kontrakter til skolene og forskningsdeltakerne. (**vedlegg 3 og 4**) slik at arbeidet blir oppfattet mer bindende og ansvarsfullt.

I samtale med min veileder på Hiak foreslo han at jeg i tillegg til intervjuet burde ta en oppfølgingssamtale med deltakerne etter at jeg hadde fått inn besvarelsene på spørreskjemaet fra deltagerne. Jeg valgte da å sette et krav til tidspunktet for tilbakemeldinger på spørreskjemaet både for å vise at det kommer til å ligge noen krav i dette arbeidet, samtidig som jeg skulle få tid til å lage en intervjuguide (**vedlegg 2**) før oppfølgingssamtalen ble gjennomført. Denne intervjuguiden ble laget ut fra besvarelsene fra spørreskjemaet og ble sendt til forskningsdeltakerne et par dager før intervjuet. Ikke alle klarte å svare på spørreskjemaet til tidsfristen og jeg måtte være litt fleksibel. Dette har noe med innholdet å gjøre, «medvirkning» er jo demokrati og dermed måtte det ligge litt spillerom til dette i tidsrammen min på forhånd slik at hver enkelt kunne tilpasse arbeidsprosessen sin.

Oppfølgingssamtalene var i utgangspunktet ment til å bestå av meg og en forskningsdeltager, men etter hvert som sommerferien nærmet seg og jeg avtalte tider med deltagerne, så vi at det var mest hensiktsmessig å gjennomføre intervjuene på hver skole der alle deltakerne på denne skolen deltok i intervjuet samtidig som et fokusgruppe. Det vil si at jeg hadde med meg to og to deltaker pr intervju. Utfordringen da er å påse at alle i gruppa får mulighet til å få si sin mening rundt hvert enkelt spørsmål på intervjuguiden.

Intervjuguiden ble laget slik at intervjuet kunne gjennomføres i løpet av 30 minutter. Dette intervjuet ble spilt inn på to lydopptakere slik at man hadde backup og at man letter kunne oppfatte begge deltagerens stemmer og utsagn ved at de fikk hver sin opptager i nærheten av seg selv.

Jeg hadde jo en forforståelse av hvordan enkelte av deltakerne kunne tenke seg å jobbe med dette i og med at vi hadde hatt en del uformelle samtaler på forhånd. Ut fra besvarelsene på spørreskjemaene hadde jeg dannet meg et bilde om at dette var felles for «alle» deltageren og dro denne forforståelsen med meg inn i intervjuene. Dette viste seg fort å være feil når jeg startet intervjuet med å spørre om «hva var årsaken til at du ble med på dette prosjektet»? Dette hadde de ikke samme oppfatning rundt i det store og det hele. Jeg fikk meg en opplevelse om at jeg måtte kvitte meg med denne forforståelsen så fort som svint dersom jeg ikke ville påvirke intervjuet totalt. Jeg åpnet derfor opp intervjuet og lot deltagerne styre, samtidig som jeg passet på å få styrt intervjuet naturlig inn på temaene i min intervjuguide slik at de fikk sagt sin mening om temaene. Rekkefølgen på temaene i intervjuguiden ble da vilkårlig.

Først tar jeg for meg besvarelsene som deltakerne ga på spørreskjemaet som sendt ut. Det er tre av fire deltagere som besvarte spørreskjemaene fordi den fjerde deltageren kom inn i utvalget for seint til å besvare spørreskjemaet innenfor den tidsrammen vi hadde. Etter å ha sett denne på besvarelsen skal jeg se på besvarelsen fra intervjuet og se hvor mange og hvilke kategorier som naturlig trer fram ved en analyse av disse to datainnsamlingene.

Hva svarte deltagerne på mine spørsmål?

I spørreskjemaet var jeg litt ute etter å finne ut hvilke tradisjoner hver enkelt lærer hadde på det med «medvirkning» og hvilken nytte hver enkel av deltagerene følte av å være med på et slikt prosjekt.

Spørsmål 1 Hva legger du i ordet elevmedvirkning?

- Elevene får muligheten til **aktiv deltagelse** i planlegging og gjennomføring av forestående undervisning.!
- Elevene får **muligheten til å påvirke** sin egen hverdag innenfor de rammene som er gitt eks arbeidsmetoder, vurderingskriterier, prøvedatoer og type evaluering.
- Elevene **er med** i alle trinn i undervisningen: Planlegging, Gjennomføring og vurdering. (AFEL)

De er tydeligvis veldig enige i hva elevmedvirkning er og hva elevene skal være med på. Her er spennende å se hvordan dette gjøres og hvilken metode de enkelte velger for å få til dette i klasserommet. Her kommer også utfordringen når det gjelder gjennomføringen av selve prosjektet. Bli det noen begrensninger i forhold til tidspunktet der prosjektet starter i løpet av et skoleår. Kan man kjøre en undervisningssekvens med planlegging når som helst i året? Hvordan passer dette inn i året som

allerede har startet? Gjennomføring og læringsstrategier foregår jo hver dag? Vurdering: hvilke rutiner ligger inne for vurdering med tanke på hyppighet og tilpasning til prosjektforløpet.

På spørsmålet om hvor viktig medvirkning er på en skala fra 1 til 5

1:ikke viktig      2:lite viktig      3:noe viktig      4:viktig      5:meget viktig

4. 2 av 3 at det er viktig altså 4, mens 1 av 3 mente at det meget viktig, altså 5.

De begrunner dette med økt eierforhold til opplæringen, større **engasjement**, større **motivasjon** og at elevene blir bedre **forberedt på yrkeshverdagen** der de skal jobbe som **selvstendig** tenkende individer.

Spørsmål 3:

Hvordan kan forskjellen mellom teoretiske og praktiske fag påvirke muligheten for elevmedvirkning?

- Her beskriver de alle tre at de jobber mest med praktiske fag og at de mener at det **ikke burde være noen forskjell** mellom teoretiske og praktiske fag med tanke på medvirkning.

Det kommer nok ikke helt fram i besvarelsene hvorfor de mener at det ikke er noen forskjell. Dette blir jo spennende å se når de selv skal gjennomføre en teoretisk økt der de legger opp til medvirkning kontra en praktisk økt.

Spørsmål 4:

Hva mener du er viktig å planlegge sammen med elevene?

- **Framdriftsplaner** og didaktisk metodeplanlegging
- **Arbeidsmetodikk**, arbeidskrevende oppgaver/prøver (når) og **vurderingskriterier**.
- **Terminplaner** og individuelle løsninger

Hvis man tar å slår sammen «individuelle løsninger» og «Arbeidsmetodikk» og «didaktisk metodeplanlegging» til en og samme enhet, kan man kanskje se at de mener at «individuell gjennomføring» er viktig å planlegge. Slik jeg ser dette så kan det bety at **termin/framdriftsplaner og individuell gjennomføring** går som hånd i hanske og er like viktige for elevene å være med på. Det som kan bli spennende å se på i prosessen er hvordan dette blir gjennomført og hva er den metodiske tilnærmingen for å få dette til.

Spørsmål 5:

- Hvordan vil du involvere elevene i planleggingen av undervisningen i ditt/dine fag?
- halvårsplan
- Ukeplan
- Dagsplan

Halvårsplaner er vist det som egner seg best ut fra besvarelsene fra deltakerne. Ukeplanen blir litt korte og egner seg som en korrigerende og rutine for kvalitetskontroll og som oppsummeringer av arbeidet som er gjort. Dagsplaner ligger i ukeplanene. Dette at elevene er med å legge halvårsplaner kan by på noen utfordringer for dette prosjektet fordi jeg er ikke sikker på at jeg får prosjektet i gang tidnok slik at jeg får være med å observere en planleggingsøkt. Det som kan gjøres er at jeg går inn å intervjuer elevene midt i terminen for å få tilbakemeldinger om hvordan de oppfattet planleggingen av halvåret og eventuelt være med på oppsummeringer og ukeplanlegging. Elevenes loggføring kan her være et viktig datainnsamlingsverktøy.

Spørsmål 6:

Hvordan kan disse forutsetningene innøves hos elevene slik at de kan være med på planleggingen?

- Starte opp så tidlig som mulig VG1- jobbe kontinuerlig med å la elevene være med på å planlegge
- La elevene være delaktig så ofte som mulig helt fra starten av
- Elevenes ståsted og gi klare krav til hva som skal være med i planleggingen.

**Konstant og ofte** er en naturlig mulig kategori for metode som brukes i all form for læring. Øvelse gjør mester. Hvordan overtar man på å planlegge, hvordan øve på å gjennomføre, hvordan øve på å vurdere. Disse forskningsspørsmålene vil nok være vesentlige i prosjektet utover høsten

Spørsmål 7:

Finnes det fag innen ditt programområde som kan tilrettelegges for elevmedvirkning slik at eleven kan utvikle og prøve ut egne læringsstrategier?

- Prosjekt til fordypning i bedrift egner seg godt til det fordi det blir gjennomført av ikkepedagogisk personell
- Alle fag kan brukes. Læreren må bare tørre å slippe taket.
- Alle fag. Konfluent pedagogikk (sammenføre prosessene i undervisning og læring og med vekt på at følelsesmessige, intellektuelle og psykomotoriske aspekter integreres)

Litt forskjellige meninger om metode her, men det er bare 33 % som har trekt ut et spesielt fag. 66% mener at det ikke er noen spesielle fag som utpeker seg. Det er vel ikke feil å si at denne oppfatningen er individuell men sammenfallende når man tar «ikkepedagogisk personell», «læreren må tørre å slippe taket» og «undervisning der følelsesmessige, intellektuelle og psykomotoriske aspekter integreres» og billedliggjør disse til en felles betegnelse: **«antitradisjonell undervisning»**

Hvis vi snur dette på hodet å sier følgende: Metoder som ikke gir utvikling av egne læringsstrategier er forelesninger, tavleundervisning, å bli vist noe uten å utføre selv, så vil ikke dette heller være 100% riktig ovenfor alle mennesker som føler at de er i en læringssituasjon. De som sitter i en forelesningssal og har interesser og ønsker om å forstå temaet som ligger i forelesningen vil automatisk utvikle egne læringsstrategier for å lære og forstå temaet best mulig. Dette vil jo da bringe oss tilbake til at alle elever kan utvikle egne læringsstrategier uansett hvilket fag de har. De er avhengig av et sterkt nok ønske om å oppdage og forstå temaet. Hvilken metode bidrar til å utvikle et slikt ønske? Nysgjerrigheten av å finne ut noe om noe trigger ofte dette med å utvikle læringsstrategier.

For at de som er i en læringssituasjon skal kunne svare på om de får være med å utvikle egne læringsstrategier må vedkommende være bevisst på dette hva læringsstrategier er. De må kunne svare på «hva gjør du for å lære dette temaet best mulig?» De må kunne beskrive forskjellen på noen eller flere læringsstrategier.

Tilleggsspørsmål til nr: 7 Hvis ja, hvordan blir dette tilrettelagt?

- e) Loggføring og bruk av læreplan i Prosjekt til fordypning
- f) Når vi jobber med bestemte temaer, defineres sluttkompetansemålet for temaet, deretter får elevene være med å definere kjennetegn på dette. Ut i fra tiden som er til disposisjon, setter elevene opp en plan hvordan det skal arbeides.
- g) Innenfor mediefag vil alltid utformingen bero på den enkeltes vurderinger. Man har ofte valget mellom flere løsninger og man kan ta individuelle valg.

Disse besvarelsene sammen med resonnetet til besvarelsen til spørsmål 7 vil bevisstgjøring av den som skal lære og øving på utvikling av læringsstrategier, være en vesentlig forutsetning for at elevene skal kunne svare på et slikt spørsmål. Hvilken kompetanse må læreren ha for å kunne gi elevene denne type kompetanse? Et forskningsspørsmål?

Spørsmål 8:

Hvordan legges undervisningen til rette for at elevene kan medvirke til kritisk tenkning over egen utvikling?

- f) Egenutvikling er et grunnleggende fundament i min didaktiske tilnærming i alle fag. Et sentralt tema er utvikling av vurderingskriterier / kjennetegn. Videre vil jeg trekke fram det jeg kaller ”prosjektorientert undervisning”. Dette er tverrfaglig, helhetlig opplæring, hvor læreren blir en veileder i mye større grad enn hva som er normalt i skolen. Her deltar eleven i vurderingen og vi må være enige om karakteren før den verifiseres. Videre benyttes 3 elevsamtaler i arbeidet med å bevisstgjøre eleven i egenutvikling av læreprosessen. Vi gjennomfører færre ordinære prøver enn mange andre, men kvalitets-sikrer læringsprosessen gjennom samtaler/evalueringer med eleven. Når vi har ordinære prøver ”retter elevene nesten alltid for hverandre” med læreren som hjelpende ressursperson. Vi utarbeider alltid kjennetegn i forkant av evalueringer slik at elevene vet hva som er viktig å beherske.
- g) Fokuserer på egenvurdering av arbeidet som gjøres. Se det opp i mot kjennetegn og kompetansemål.
- h) Her kan vi bli absolutt bedre enn vi er i dag- i første omgang må vi bli bedre på vurdering, egenvurdering og målstyring. Egenvurdering er i første omgang en vurdering av eget arbeid og som bør følge enhver oppgaveløsning.

Dersom eleven skal ha kunnskap nok til å vurdere seg selv så mener deltagerene at elevene må vite hva han skal vurdere ved hjelp av kjennetegn som er utviklet på forhånd. Så hvordan utvikles disse kjennetegnene på eget arbeid?

Spørsmål 9:

Hvilke metoder for underveisvurdering mener du bidrar til at elevene får økt kompetanse, altså lærer av å bli vurdert og se sin utvikling videre? Begrunn svaret

- Dette må sees i samsvar med foregående svar. ”prosjektorientert opplæring” er på mange måter en læringsprosess med stor vektlegging på kontinuerlig vurdering. ”læring gjennom kontinuerlig vurdering / dialog
- Utfordringen er å gi elevene korrekte konkrete tilbakemeldinger i forhold til kjennetegn og ikke minst hva som skal til for å forbedre seg. Elevene må også gjøre en egenvurdering slik at de blir bevisst på eget arbeid. Denne kombinasjonen er en prosess som gir økt bevissthet og utvikling.
- Undervegsvurderingen man gir mens eleven driver med utforme sitt produkt – deltagelse i elevens arbeidsprosess ved å stille faglige spørsmål slik at eleven gir faglige svar er en viktig metode.

Hvilke alternativer til metoder har man for å gi disse tilbakemeldingene og vurderinger? 1 av 3 deltakere svarer konkret på dette spørsmålet, mens 2 av 3 beskriver hva som skal gjøres men ikke beskrevet hvordan de har tenkt å gjøre det.

Spørsmål 10:

Hvordan blir kjennetegn for vurderingen produsert slik at elevene vet hva som er målene i opplæringen og hva som blir vektlagt i vurderinga av hennes eller hans kompetanse?

1. Ved tradisjonelle prøver lager vi kjennetegn i fellesskap. Vi blir enige om hva som er vesentlig for oppgaven. I prosjekter er det en kontinuerlig diskusjon rundt hva som er viktig. Ved devalueringer i prosjekter lager vi en ”rettemal” i fellesskap slik at vi vet hva som er viktig i forkant. Det er store utfordringer i å utvikle kjennetegn for måloppnåelse i elenergifaget da denne opplæringen skal være tverrfaglig og helhetlig

2. Som tidligere nevnt er dette en prosess som gjøres/gås gjennom med elevene. Da oppnås det en forståelse av kjennetegnene.
3. For enhver arbeidsoppgave som eleven blir vurdert på skal læreplanmål + kjennetegn være kjent for eleven. Det må være et poeng at eleven skal kunne være uenig i vurdering vedkommende har blitt utsatt for. Kjennetegn + mål står i oppgaveteksten med karaktervurdering.

Felleskap, forståelse av kjennetegn, læreplan + kjennetegn skal være kjent for eleven. Dette beskrives på en måte slik at felles for disse er samarbeid, bevisstgjøring, tydeliggjøring, forutsigbarhet.

Spørsmål 11: Hvordan kan elevene medvirke i produksjon av kjennetegn?

- Se ovenfor
- Kan starte med å la de **arbeide i grupper** for å se om de kommer med kjennetegn. I fellesskap knytte disse sammen og gi en helhetlig forståelse av dette. **Kan også være greit med eksempler.**
- I planlegningsfasen ved **bruk av læreplanen** som alle har et eksemplar av. **Faglig diskusjon rundt læringsmålene samt ved oppgaveutforming**

Her kan vi også se at samarbeid og diskusjon, bevisstgjøring. I tillegg kommer eksemplifisering in som en metode for å utvikle kjennetegn.

Spørsmål 12: Hvordan legger du opp undervegsvurderingen slik at eleven får gjennomført egenvurdering?

- På alle vurderinger gjennom året er det slik at **elevene på forhånd forsøker å si hva evalueringen blir.** De deltar altså **kontinuerlig med egenvurdering.** Både på **introduksjonssamtalen** og **begge elevsamtalene** er **egenvurdering sentrale temaer.** I prosjektorientert undervisning foregår det en **kontinuerlig vurdering av egenkompetanse og kunnskap, samt innsats og deltagelse.**
- Ved eksempelvis praktiske arbeider i programfagene skal elevene **lage egenvurderinger i forhold til kjennetegn og mål.** Egenvurderingen blir gjennomgått og de for både formelle og uformelle tilbakemeldinger på arbeidet.

Har gjennomført **skriftlige tester, hvor jeg først har rettet besvarelsene uten å føre på poeng og kommentarer. Deretter får elevene selv rette testene.** (Vi går gjennom kjennetegn, løsning og poengsetting på forhånd/underveis i rettingen). Resultatene av dette er imponerende likt med hva jeg har kommet til. De er heller mer kritiske til eget arbeid.

- Først- Undervegsvurdering er all vurdering som leder frem til endelig resultat: standpunkt- (og evt eksamens) karakter. Da er undervegsvurdering både vurderinger ved endt oppgavegjennomføring (som gir karakter) og vurdering sammen med eleven underveis i oppgavegjennomføringen (ofte preg av fagdiskusjon)

Egenvurdering: - **Når mål og kjennetegn står i oppgaveteksten kan eleven like greit vurdere sine prestasjoner som læreren.** (selv om læreren er bedre kvalifisert). Ser elevene at han har prestert dårlig på et punkt/mål kan vedkommende ta dette opp på et senere tidspunkt. NB! det

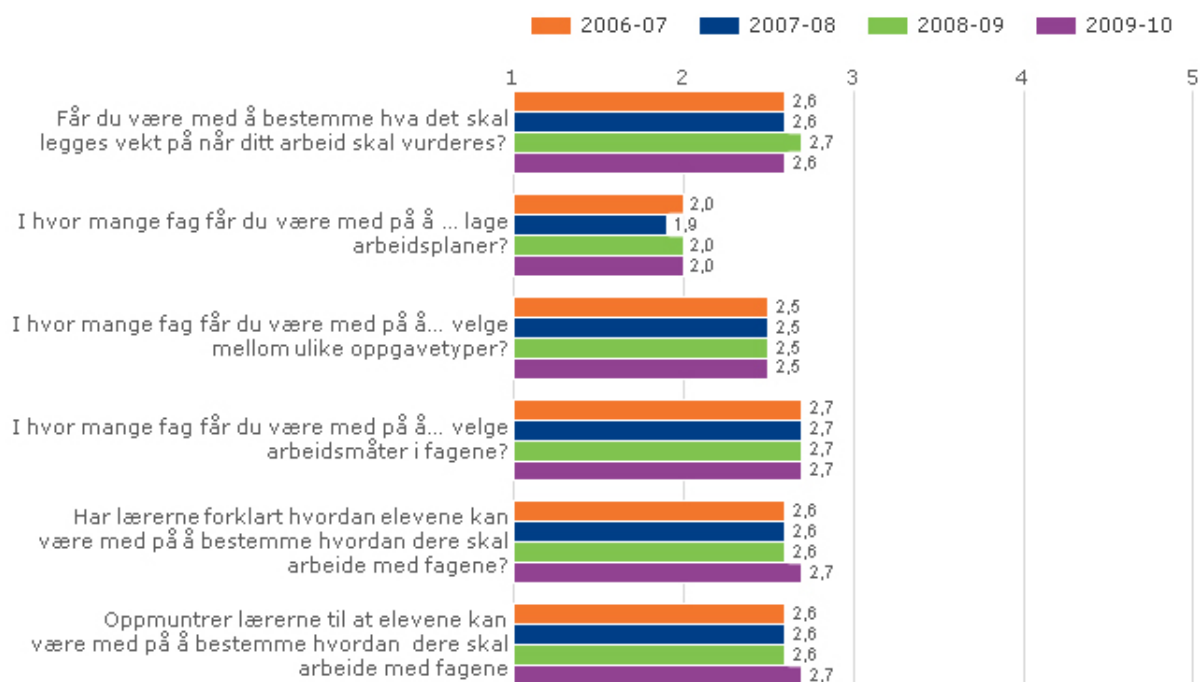
er måloppnåelse ved endt studie som skal reflekteres i sluttvurderingen- ikke et gjennomsnitt av prestasjonene.

Forutsigbarheten som kjennetegnene gir ser ut til å være fokus i disse besvarelsene. Nødvendigheten av kjennetegn kommer tydelig fram her om de er lager av lærere eller av elevene har liten betydning.

## Elevundersøkelsen

På figuren under kan du se elevenes besvarelser fra elevundersøkelsen fra 2006 til 2010

« Tilbake / Medbestemmelse



Figuren er hentet fra UDIR 15.05.2011 og har følgende direkte link:

<http://skoleporten.utdanningsdirektoratet.no/rapportvisning.aspx?rapportid=9dcc2163-7e89-4b6c-b17b-5ecf70113026&enhetsid=00&vurderingsomrade=05445219-8470-42ba-a0ec-52909144ddaf&underomrade=0f90ba96-d241-4946-979b-12fc7eae91d3&skoetype=1&trinn=11&periode=2006-2010&orgAggr=A&program=--&fordeling=2&artikkelvisning=False&indikator=39b651d7-8c52-480f-be7e-3d8cbdb0d2cb#rapport>

Spørsmål 13: Hvordan gjennomfører du undervisningen for at elevene skal føle at de medvirker?

- Slik som beskrevet foran. Jeg vil presisere **viktigheten av at læreren er med på de frister etc. som elevene kommer med**, hvis han ikke har spesielle grunner til å forlange avvik.
- I hovedsak å oppmuntre elevene og hele veien **gjøre de bevisst på eget arbeid**. Fokuserer på det "virkelige" livet når de skal i arbeid etter endt utdanning.
- Jeg gir rammer og læringsmål. Elevene planlegger/designer og produserer og kan bli bedre på å vurdere egne prestasjoner.



- Spørsmål 14: Elevundersøkelsen viser at elevene i stor grad ikke føler medvirkning i undervisningen. Hva tror du er årsaken til det?
- Mangel på reell elevmedvirkning. Dette må elevene læres opptil. De har aldri deltatt aktivt i planlegging for.
- Mange bryr seg ikke og de er ”makelige” anlagt. De skal helst ha ting ferdig servert. Dette gjelder dessverre mange. Vi må også bruke klare ord på hva de er med på og et annet problem er undersøkelser med altfor mange spørsmål. Etter hvert bare svarer de noe....
- 1 At de ikke får redskap til å vurdere medvirkning med
- 2 At de forventer at læreren er sjefen
- 3 At de er «blinde» for den medvirkningen som faktisk eksisterer- de ser mao ikke mulighetene den gir

#### Oppfølgingsintervjuene

Etter å ha gjennomført spørreundersøkelsen anbefalte min veileder på HIAK at det var best å ta et oppfølgingsintervju med forskningsdeltagerne. Dette for å få mer kjennskap til deltakernes meninger og muligheter for å være med på dette prosjektet om elevmedvirkning.

Det viste seg å være et godt råd.

Vi kan gjerne analysere disse intervjuene med hjelp av den didaktiske helehetsmodellen til Hiim og Hippe.

Eksempel hvilke forutsetninger har forskningsdeltakerne for å kunne være med på dette prosjektet:

Nytteverdien for deltakerne

Være behjelpelig for en kollega som tar masteroppgave

Må legges opp slik at deltakerne får minst mulig arbeidsbelastning

Legges i undervisningen og bruker den tiden som er nødvendig

Slik vi ser disse resultatene så er det stor forskjell på den gule skolen og den blå skolen med tanke på forutsetninger for å gjennomføre dette prosjektet. Den gule skolen gjennomfører prosjektet av velvilje og for å hjelpe en kollega, mens den blå skolen gjennomfører prosjektet fordi de ønsker å bruke prosjektet for å utvikle egen undervisning. Dette er jo selve drivverket i prosjektet og kan få betydning for resultatet av utprøvingen av metodene for medvirkning. Her er det viktig å finne kategorier som gir en vitenskapelig forankring og som man bør ta hensyn til under observasjonene og gjennomføringene slik at dette ikke får for stor påvirkning i forskningsresultatet. Likevel så er dette ikke helt ubetydelig for å utvikle nye metoder for medvirkning. Dette betyr at under observasjon må man legge bort forforståelse og la prosjektet ta sin egen styring og være helt åpen på begge skolene. Slik kan muligheten for usynlige aktiviteter kommer til syne og gi forskningen egne retninger og forhold. Den aller største forskjellen er motivasjonen til tidsforbruk. Den gule skolen ønsker å bruke minst mulig tid på dette, mens den blå vil bruke mye tid på å prøve ut om og om igjen for å utvikle metodene sine best mulig. Denne forskjellen kan bidra til at det blir skjeivt utprøvet metoder og innkommende data. Dersom dette skulle vise seg å være ugunstig, vil jeg observere begge skolene over like tidsrammer uten at det setter begrensninger på skolen som ønsker å bruke mye tid. Det kan de ta som en egen forskning.

Rammer:

Tidsbegrensning

Arbeidsmengde

Trinn

To klasser samtidig

Ut fra rammene er det også stor forskjell. Den blå skolen har ett trinn med to klasser sammen, mens den gule skolen har en vg1 og en vg2 klasse. Slik det ser ut pr. i dag så vil det være best å kjøre vg1 klasser på begge skolene og se om vi finner noen aktiviteter som faller i hverandre eller skiller seg ut på grunn av at det er forskjell på elev og lærer mengden. Dette kan være en årsak til at resultatene og forskningen ikke kan brukes, og at en slik undersøkelse krever mer likhet i rammefaktorene.

Innhold: metoder for elevmedvirkning

Organisere undervisning

Aktiviteter

vurdering egenvurdering og planlegging

lage kjennetegn er en form for planlegging

Kreativitet hos elevene

I denne kategorien kan vi se likheter på blå og gul skole når det gjelder vurdering, kjennetegn og egenvurdering. Planlegging er også et felles tema, men gjennomføring er lite omtalt på begge skolene.

prosess: Planlegge undervisningsprosess

observere prosessen og de aktiviteter som dukker opp som bidrar til medvirkning

Evaluerer prosessen

Intervjue elevene

Innholdet i denne kategorien ble egentlig foreslått av den gule skolen. Dette ble da forespeilet blå skole under intervjuet for å se om vi kunne allerede her skape en likhet for hvordan gjennomføringen av innhenting av data skulle skje. Blå skole virket enige i denne form for gjennomføring.

Mål: **Bedre resultater på elevundersøkelsen**  
**Elevene skal bedre skjønne hva elevmedvirkning er**  
**At vi skal bli bedre på dette**

Ut fra intervjuet på gul skole kom det fram at skolens satsningsområde var å forbedre resultatet på elevundersøkelsen, mens blå skole var opptatt av at elevene skulle forstå hva elevmedvirkning virkelig innebar og at de skulle bli bedre på dette. Egentlig så er dette to sider av samme sak på grunn av at dersom elevene vet hva elevmedvirkning er så har de et bedre grunnlag for å svare annerledes på elevundersøkelsen.

Vurdering og evaluering:

**Elevintervju**  
**Elevintervju**  
**Dialog**

I dette med å vurdere prosjektinnholdet og aktivitetene som blir utprøvd i en undervisningssammenheng var begge skolene inne på dette med elevintervju. Det å gå inn i en elevgruppe og la de svare på noen spørsmål om hvordan de opplevde undervisningen eller skape en dialog. utfordringen her er å lage spørsmål som er av en slik karakter at elevene ikke klarer å spore at dette handler om elevmedvirkning, fordi da vil det påvirke neste observasjonsfase og styre eventuelle senere intervjuer mot elevmedvirkning. Jeg tenker som så at spørsmålene må bestå av flere temaer der et av temaet er elevmedvirkning og at analysen i ettertid blir fokusert på det ene temaet: elevmedvirkning.

Vedlegg 5 inneholder planen for gjennomføring av fase 2

## Vedlegg 6: Avtaleskjema for foreldre.

**Til foreldre/foresatte for elever på VG1** PROGRAMFAGETS NAVN  
NAVN PÅ SKOLEN .

Jeg heter Ole Johnny Snekkerbakken og er lærer på PROGRAMOMRÅDETS NAVN på NAVN PÅ SKOLE. Jeg har jobbet i videregående skole siden 1998 og tok eksamen i pedagogikk i 2001. De siste tre årene har jeg jobbet med en mastergrad i yrkespedagogikk som skal være ferdig i mai 2012. De siste to årene av totalt fire år skal bestå av en undersøkelse og en rapport som skal være mastergradsavhandlingen for eksamen i mai 2012. Siden 2003 har jeg også hatt en mindre stilling på NAVN PÅ SKOLE på NAVN PÅ STEDET SKOLEN LIGGER. Begge skolene er deltakere i mitt mastergradsarbeid.

I mitt masterprosjekt har jeg valgt å undersøke hvilke metoder/aktiviteter i undervisningen som bidrar til økt elevmedvirkning. I følge Utdanningsdirektoratets "Prinsipper for opplæring" skal elevene medvirke i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen. Vi kan se ut fra resultatene fra elevundersøkelsen, som blir gjennomført hvert år, at elevene ikke føler at de får være med å medvirke i tilstrekkelig grad. Forskningsarbeidets resultater er ment som en modell eller et tankeredskap for lærere som ønsker å utvikle metoder/aktiviteter i undervisning og se om metodene/aktivitetene fungerer slik de var tiltenkt.

NAVN LÆRER 1 og NAVN LÆRER 2, lærere på PROGRAMOMRÅDETS NAVN ved SKOLENS NAVN har sagt seg villig til å delta i dette forskningsarbeidet. Rektor NAVN REKTOR har også gitt tillatelse til arbeidet.

I den ferdige rapporten kan det bli aktuelt å sitere noen samtaler mellom lærer og elever og samtidig gi en beskrivelse av situasjonen. Alle opplysningene som kommer fram er konfidensielle og vil bli anonymisert. Alle data (opptak, observasjonsnotater) vil bli slettet etter at forskningsarbeidet er avsluttet.

På denne bakgrunn ber jeg om tillatelse til:

- 1 at jeg i høst (september 2011) starter med å observere og gjøre meg kjent med klassen
- 2 at jeg etter "bli kjent perioden" følger klassen i et prosjektarbeid som består av observasjoner og intervjuer (oktober- desember 2011)
- 3 At dette datamaterialet kan bli analysert, tolket og brukt i mastergradsavhandlingen

Både som lærer og forsker setter jeg stor pris på et godt samarbeid med både skole, elever og foreldre/foresatte. Alle parter vil bli orientert om arbeidet mitt og få tilgang til resultatet jeg kommer fram til. De foreldrene/foresatte som ønsker å se disse resultatene kan gi meg en tilbakemelding om dette slik at de kan få et eksemplar.

Dersom noen skulle ha innvendinger til arbeidet ønskes disse til skolen innen 1. oktober 2011

Vennlig hilsen

Ole Johnny Snekkerbakken (Lærer) NAVN REKTOR (Rektor)  
NAVN SKOLE /mastergradsstudent HIAK (Høgskolen i Akershus)

---

### **Returslipp til skolen. Leveres skolen innen 1. oktober 2011**

Jeg/vi gir tillatelse til datainnsamling i klassen og bruk av disse i mastergradsarbeidet.

Foreldre/foresattes underskrift \_\_\_\_\_

dato \_\_\_\_\_

**Vedlegg 8:** Observasjons mal Fase 2.

**Ole Johnny Snekkerbakken**

Klasse:

Dato:

Tidsrom:

Deltaker:

**Handling:**

Hvordan blir undervisningen gjennomført?

Hva får elevene delta i?

Hvor aktive er elevene?

**Dialog:**

Blir elevenes ønsker ivaretatt?

Blir elevene spurt om sine meninger?

Kommer elevene med forslag til undervisningen?

**Tid:**

Hvor mye tid får elevene til å være med på å legge planer for sin egen læring?

Hvor mye tid legger lærer ned for å se forutsetningene hos elevene for å delta i disse aktivitetene/handlingene?

Hvor mye tid bruker læreren på å la elevene delta på utviklingen av kjennetegn?

**Oppmuntring:**

oppfordrer lærer elevene til å være med på å lage planer

**Tilrettelegging:**

Hvilke aktiviteter arbeider elevene med?

Vurderer elevene sitt eget arbeid og hva vurderer de etter?

| Kategorier: | Elever: | Lærer: | Notater: |
|-------------|---------|--------|----------|
|             |         |        |          |



**Vedlegg 10:** Spørreskjema elever.

Spørreskjema etter observasjon (Elever)

1. Hvordan opplevde du denne undervisningsøkta?

Hva var årsaken til at du følte dette?

Eventuelle utfyllings spørsmål.

2. Syns du at undervisningen var forskjellig i forhold til det du er vant med fra tidligere?
3. Snakket dere sammen om hvordan å planlegge undervisningen?
4. Snakket dere sammen om på hvilke måte dere skulle jobbe med temaet i dag?
5. Snakket dere sammen om hvordan dette eventuelt skulle vurderes
6. Føler du at du fikk ta del i undervisningen?
7. Fikk du påvirke noe innen din læringshverdag?

**Vedlegg 11: Spørreskjema etter observasjon (Lærer).**

1. Hvordan opplevde du denne undervisningsøkta?

Hva var årsaken til at du følte dette?

2. Syns du at undervisningen ble forskjellig i forhold til det du hadde planlagt å gjennomføre?

3. Snakket dere sammen om hvordan å planlegge undervisningen?

4. Snakket dere sammen om på hvilke måte dere skulle jobbe med temaet i dag?

5. Snakket dere sammen om hvordan dette eventuelt skulle vurderes

6. Føler du at elevene fikk ta del i undervisningen?

7. Fikk eleven påvirke noe innen sin læringshverdag?

## **Vedlegg 12:** Intervjuguide for rektorer på deltakerskolene.

Masterstudie våren 2012. Ole Johnny Snekkerbakken

### ***Problemformulering:***

***”Hvilke undervisningsmetoder velger lærere når de ønsker elevmedvirkning i undervisningen og hvordan oppfatter elevene sin medvirkning?”***

### **Undervisningsnivå:**

- Hvordan opplever du ”elevmedvirkning” rundt omkring på din skole?

### **Idealer:**

- Hva mener du er god elevmedvirkning?
- Hva mener du lærerne bør gjøre for å få medvirkning i klasserommet? (planlegging, gjennomføring og vurdering)

### **Systemnivå:**

- hvordan legger skolens ledelse til rette for elevmedvirkning i klasserommet. (lokale retningslinjer? Planer? Kontaktforum med elever?)
- samarbeider skoleledelse og lærere om å planlegge for elevmedvirkning i undervisningen?
- Finnes det noe på systemnivå som kan begrense lærerens mulighet for å la elevene medvirke i ”planlegging”, ”gjennomføring” og ”vurdering” av skolearbeidet? (type mønster)
  - føringer fra skoleeier: (direktoratet - fylket – skole)
  - skolens organisering: (hierarkisk struktur - avdeling – kollegialt).
  - hensyn til skolens daglige drift (lærerressurser, tid, eksamen, styring)

### **Kompetanse:**

Hva slags kompetanse mener du lærerne bør ha for at lærerne skal kunne la elevene medvirke i ”planlegging”, ”gjennomføring” og ”vurdering” av skolearbeidet?

Hvordan legger skolen opp til at lærerne kan oppnå en slik kompetanse?

Finnes det muligheter for slik kompetanseheving i skolens distrikt?



## Kultur:

Hvilken betydning tror du skolens kultur har for medvirkning, slik at medvirkning skal skje i klasserommet? (skole- hierarkisk struktur - avdeling – kollegialt).

Hvilke demokratiske handlinger legger ledelsen på din skole opp til slik at lærerne medvirker til at undervisningen blir tilpasset sitt program/studieområde og sitt programfag/studiefag? (skole/resurser-yrkesfaglærer/oppfølging-bransje/særegenheter)

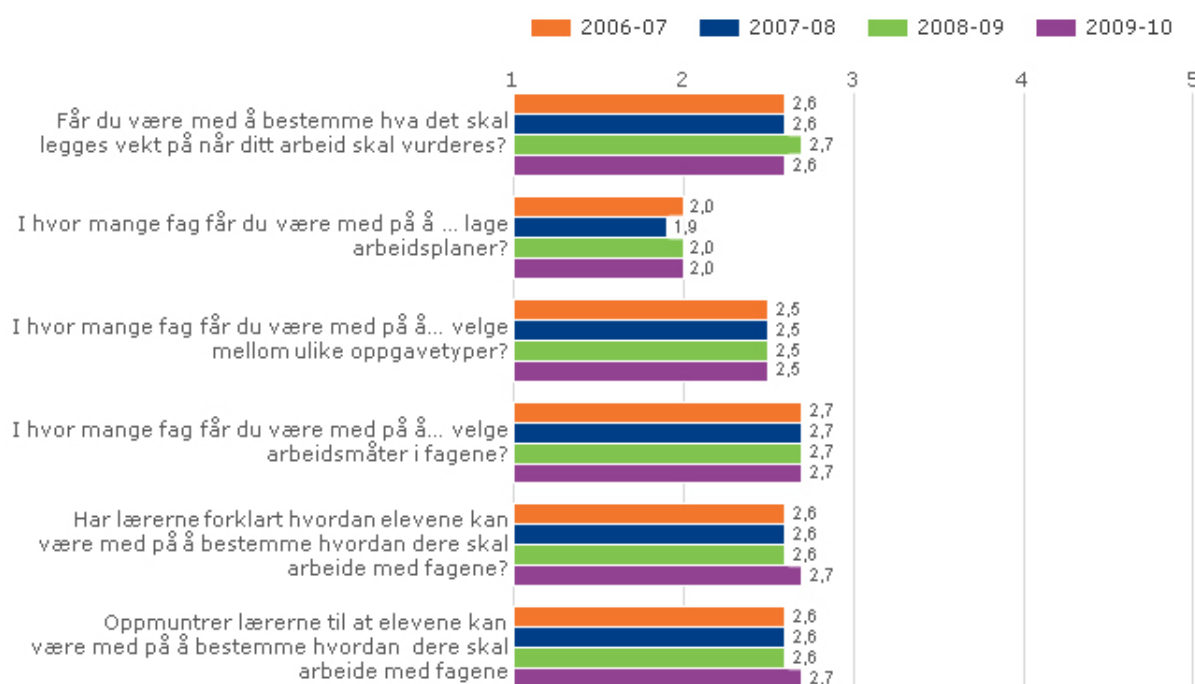
## Elevundersøkelsen:

På hvilken måte bruker skolen resultatet av elevundersøkelsen?

Er elevundersøkelsen et dokument som man kan stole på?

Hva tror du er årsaken til at temaet ”medvirkning” i elevundersøkelsen ligger under middels (fra 1,9 til 2,7) på en skala til 5, nasjonalt sett over en tidsperiode fra 2007 til 2010? (vist under)

[« Tilbake / Medbestemmelse](#)



Figuren er hentet fra udir 15.05.2011 <http://skoleporten.utdanningsdirektoratet.no/>

## Vedlegg 13: Analysekart og analysedesign Fase 2.

### Observasjon 1:

#### Undervisningsmetode:

Ut fra min observasjon velger læreren en undervisningsmetode .....

#### Sub-kategori: Arbeidsmetode:

Når jeg observerte så jeg at læreren tok med elevene .....

#### Forutsetninger:

Eleven skulle være med .....

- Forutsetninger for å få til dette er at elevene må kunne vite .....
- At læreren .....
- Det er .....
- At eleven får .....

#### Aktivitet:

Dette ble gjennomført med at elevene ble .....

- .....
- .....
- eks. forslag
- .....
- .....

Når jeg observerte undervisningen så jeg at læreren .....

#### Elevenes opplevelse av dette

Elevene påstod i intervjuene etterpå at de opplevde

- .....
- .....
- .....
- Komme med forslag

•

Elevenes påstander var .....

**Lærerens kommentarer:**

Når jeg intervjuet læreren i etterkant forklarte han at han hadde planlagt undervisningen med tanke på at eleven .....

**Lærerens beskrivelse av metoden Aktivitet:**

Han forklarte at han brukte .....

**Vedlegg 14:** Intervjuguide for lærernes refleksjon om aksjonene i fase 2- rektorenes påstander i fase 3.

### **Refleksjon rundt fase 2.**

-Hvordan opplevde du de undervisningsøktene i høst der vi fokuserte på elevmedvirkning og medbestemmelse? (innen elevens planlegging av sin egen læring, elevens gjennomføring av sin egen læring og elevens vurdering av sin egen læring)

Kan du forklare litt hva du legger i....

Kan det vi gjorde brukes til noe.....hva må gjøres annerledes ....hva lærte man av det?

Blå skole:

-Dere ønsket å gjennomføre dette for å kunne lære noe av det! Kan dere si noe om det?

### **Kompetanseheving:**

-Føler du trygghet i undervisningen rundt dette med at elevene skal være med å bestemme over arbeidsplaner for elevens læring, arbeidsmåter og velge oppgavetyper ?

-oppfølgings spørsmål- kan du nevne eksempel?- hva legger du i det?- kan du forklare litt nærmere? Hva er årsaken til det?

-Hvilket utbytte har dere av skolevandring?(Blå skole)

-Hvilke kompetanse føler du at du må ha for å få til elevmedvirkning og medbestemmelse innenfor elevens egen læring?

Føler du at du har den kompetansen?

### **System og kultur**

-Finnes det noen faktorer i ditt skole system eller på avdelingen som du mener setter begrensning for en slik elevmedvirkning og medbestemmelse?

- skolens organisering: (hierarkisk struktur - avdeling – kollegialt).
- hensyn til skolens daglige drift (lærerressurser, tid, eksamen, styring)

Kan du utdype dette litt mer

-Vet du hvor mange lærere som er involvert i din klasse og som må bidra til at besvarelsen på elevundersøkelsen skal kunne øke?

-Hvordan kan dette arbeidet organiseres?

-Hvordan bruker du undervisningsevalueringen sammen med elevene?