

Medvirkning – hva, hvordan og hvorfor?

- Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av kunnskapsløftet i videregående skole med særlig fokus på medvirkning.

FOU-rapport 2008/2009 – KIP AF

Forskningsrapport fra arbeidet mellom forskere fra KIP-prosjektet ved Høgskolen i Akershus og deltagerskolene Eidsvoll, Jessheim og Nes videregående.

Marit Hartviksen

Kjartan S. Kversøy

Jan Stålhane

**Høgskolen i Akershus
Avdeling for yrkesfaglærerutdanning
Prosjekt tilknyttet PUAF**

Innhold

INNLEDNING	3
KAPITTEL 1 - Bakgrunn og problemstilling	5
• <i>Læreplaner, undersøkelser og grunnlagsdokumenter</i>	5
• <i>Problemfelt</i>	9
• <i>Avgrensing av problemfelt</i>	9
KAPITTEL 2 – Metodisk tilnærming	11
• <i>Strukturerte samtaler og erfaringsfortellinger</i>	11
KAPITTEL 3 - Medvirkningsbegrepet og erfaringer fra praksis	13
• <i>En innledning til våre praktiske erfaringer</i>	13
• <i>Hva er medvirkning for deg?</i>	13
• <i>Lærernes fortellinger</i>	16
• <i>Refleksjoner over samtalene</i>	19
• <i>Erfaringsdeling som umyndiggjørende prosess</i>	21
• <i>Hva kan vi oppdage gjennom medvirkning?</i>	23
KAPITTEL 4 – Drøftinger og refleksjoner over medvirkning	26
• <i>Innspill fra KIP-konferansen 2009</i>	26
• <i>Refleksjoner over medvirkning</i>	28
• <i>Medvirkning som begrep utfra hva den enkelte lærer assosierer det med</i>	29
• <i>Medvirkning i læreplanverket for skolereformen Kunnskapsløftet og andre grunnlagsdokumenter</i>	29
• <i>Erfaringsdeling rundt hvordan medvirkning foregår i den enkelte lærers klasser</i>	30
• <i>Medvirkning som utfordring på studiet de selv er deltagere på</i>	30
• <i>Erfaringsdeling om medvirkning som både myndiggjørende og umyndiggjørende prosess.</i>	31
• <i>Likeheter og forskjeller mellom lærernes egne erfaringer i rollen som lærere i klasserommet og i rollen som studenter ved høyskolen.</i>	32
LITTERATURLISTE	36

INNLEDNING

Dette er en rapport om å legge til rette for medvirkning i yrkesopplæringen. Stemmene vi låner er fra lærere i videregående skole som er studenter på studiet *Yrkespedagogisk utviklingsarbeid*. Studiet er tilknyttet avdeling for Yrkesfaglærerutdanning ved Høgskolen i Akershus. Vi som skriver rapporten er lærere på studiet. Studiet organiseres gjennom læringsverksteder og fungerer som en aksjonsforskningsarena. Lærerne og vi er et felleskap av medforskere. Lærerne er fra Jessheim, Nes og Eidsvoll videregående skoler. Disse skolene er invitert som samarbeidsskoler i forskningsprosjektet. Forskningsprosjektet heter *Kunnskapsløftet implementering av nye læreplaner – Aksjonsforskning*. Forkortet går prosjektet under navnet KIP-AF. Forskningsprosjektet er finansiert av Forskningsrådet i samarbeid med høgskolen i Akershus.

I denne rapporten er det et fokus på skolereformen *Kunnskapsløftet* og da særlig på del II som går under navnet *Prinsipper for opplæring*. Læringsplakaten er en viktig del av Prinsipper for opplæring. Den påpeker at det både i skole og bedrift skal legges til rette for at elevene får erfaring med ulike former for deltakelse og medvirkning. Elevene og lærlingene skal introduseres til demokratiske prosesser i det daglige arbeidet. Elevene skal også delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæring.

Vi ønsker i denne rapporten å sette fokus på medvirkning både som et hva, et hvordan og et hvorfor. Spørsmål som blir drøftet med lærerne er for eksempel: Hvorfor skal læreren legge til rette for at elevene skal virke med? Med tanke på at vi skal bidra til hverandres utvikling og mestring vil også følgende spørsmål være viktig: Hvordan kan lærere legge til rette for elevenes medvirkning? Hvor omfattende medvirkningen er og hvordan den utøves, varierer i forhold til både fag og hvor vant lærerne og elevene er med medvirkning. Eksemplene vi trekker fram i rapporten vil vise et visst spenn. Vi tar på alvor at vi er der vi er og at vårt ønske om utvikling skal skje nettopp fra der vi er. Situasjonen nå vil selvfølgelig variere fra person til person. Elevmedvirkning dreier seg om kjennskap til valgmuligheter og mulige konsekvenser. Meningen er at vi alle skal utvikle gjennom praksis og utprøving. Vi skal videre utfordre hverandre gjennom erfaringsdeling med utgangspunkt i vår utprøving. Dette vil igjen vil øke mulighetene for vår evne til å legge til rette for medvirkning.

Rapporten omhandler altså utprøving, erfaringsdeling, refleksjoner og dialog mellom oss fra høgskolen og lærerne fra de videregående skolene. Prosessene oss medforskere imellom har

forgått i læringsverkstedene skoleåret 2008/2009. Utprøvingene har skjedd både på verkstedene, men også i den enkelte medforskernes arbeidshverdag. Stemmene som nevnes innledningsvis er i hovedsak hentet fra to av læringsverkstedene vi gjennomførte våren 2009. Disse spesifikke læringsverkstedene kan sies å være en slags oppsummeringsarenaer for arbeidet vi har gjort sammen dette skoleåret.

KAPITTEL 1 - Bakgrunn og problemstilling

Læreplaner, undersøkelser og grunnlagsdokumenter

Læreplanen Kunnskapsløftet ble til dels utviklet på grunnlag av undersøkelser om muligheter for å gjøre forbedringer i den norske skolen. Beslutninger på nasjonalt plan knyttet til læreplanutvikling forutsetter det at utfordringer i nåværende lærepraksis undersøkes. Undersøkelsene har blant annet til hensikt å få frem svakheter i nåværende praksis og belyse hvorvidt ny praksis kan ha utsikter til å fungere bedre enn den den erstatter.

Medvirkning kommer til syne som et viktig fokusområde gjennom undersøkelser i forkant av utviklingen av den nye læreplanen Kunnskapsløftet. Et utgangspunkt er *Civic-undersøkelsen* fra 1999. Den blir gjennomført i flere land. Elever på andre året i videregående opplæring er i fokus. Norske elever skårer i denne undersøkelsen godt på kunnskaper og holdninger til demokrati. Resultatene tydet likevel på at skolene ikke hadde lyktes like bra i å: ... *trekke elevene med i en demokratisk praksis gjennom medvirkning i planlegging, valg av arbeidsmåter og vurdering*¹.

Opplæringsloven kap.11 slår fast at elevmedvirkning er en viktig del av det trettenårige skoleløpet. Medvirkning skal være en naturlig del av skolehverdagen både i videregående opplæringen og i grunnskolen. Elevene er blitt gitt en klar rett til å delta i demokratiske prosesser i skolen. Bestemmelsene gir først og fremst elevene rett til å uttale seg. Elevene har ikke dermed rettigheter til å ta beslutninger. Elevmedvirkning er gjennom hele læreplanen Kunnskapsløftet blitt et viktig tema. Medvirkning er å finne som fokus både i første del av læreplanverket *Generell del*, i *Prinsipper for opplæring* og i noen av de mer spesifikke læreplanene for de ulike fagområdene. Lærlingers ansvar for egen læring er også nevnt eksplisitt i læreplanverket; ... *lærlingene har i bedrift samme rettigheter og plikter som de andre ansatte*².

I samarbeid med våre medforskere har vi det siste året brukt tid på å utforske medvirkningsbegrepet. Medvirkning er et av fokusområdene for forskningsprosjektet KIP-AF. Vårt delprosjekt, bestående av forfatterne av denne rapporten samt lærerne fra samarbeidsskolene vi nevnte innledningsvis, har blitt enige om å arbeide særskilt med

¹ Stortingsmelding nr. 30 s.54

² Læreplanverket for kunnskapsløftet

medvirkningsutfordringen. Medvirkning er samtidig et av kjernebegrepene for det helhetlige forskningsprosjektet KIP-AF. De tre kjernebegrepene er *medvirkning, relevans og mening*. Kjernebegrepene mener vi er en måte å samle de viktigste utfordringene i den nye læreplanen. I denne rapporten har vi valgt å konsentrere oss om sider ved et av kjernebegrepene. Fokuset er altså først og fremst medvirkning. Valget av fokusbegrep og måten begrepet utforskes blir gjort i samarbeid med lærerne. Begrepet har vært arbeidet med hele skoleåret 2008/2009. Det er særlig dialogene, refleksjonene og erfaringsdelingene gjort på et av læringsverkstedene våren 2009 som vil prege rapporten. Selv om medvirkning har vært både fokusområde og arbeidsområde hele dette skoleåret, er det særlig på dette læringsverkstedet en helhetlig dialog og erfaringsdeling kom tilsyne. Deltagerne hadde i tillegg blitt utfordret til å ha erfaringsdeling i fokus dette verkstedet. Mange av lærerne hadde forberedt seg grundig til dette.

En av læringsverkstedenes interne utfordringer har også vært å ivareta medvirkningsaspektet på samarbeidsarenaen mellom oss og lærerne. Det kan kanskje høres underlig ut, men vi erkjenner at medvirkning er en utfordring både når det gjelder lærerne eget samarbeid med sine elever og vårt samarbeid med lærerne. Vi skal i denne rapporten kaste lys over hva vi felles har kommet frem til.

Vi har altså et forskerfellesskap bestående av våre medforskere som er lærere fra videregående og vi forskere og lærere fra høgskolen. Arbeidet vi gjør er forankret i en læreplan. Læreplanen tar utgangspunkt i tidligere undersøkelser i skolen. Ønsket er gjennomgående å løfte frem medvirkning som et fokusområde og utviklingsområde for grunnskolen og videregående skole. Vi har grepet tak i denne utfordringen og har arbeidet systematisk med dette i læringsverksteder hver måned det siste året. Vi har utfordret hverandre til å utvikle og prøve ut ulike strategier for medvirkning i vår egen skolehverdag. Utgangspunktet for samarbeidet og forskningen er midler og aksept fra Forskningsrådet. Forskningsrådet har, utfra en søknad fra høgskolens side, bekreftet at dette er et fokus som er av interesse. Forskningsprosessen er altså ikke bare et utviklingsarbeid vi gjør med lærerne oss i mellom, men vi har også en tanke om å utvikle og formidle eksempler andre lærere og skoler kan bruke. Våre årlige rapporter, som vi har arbeidet med siden høsten 2006 og levert siden våren 2007, er steg på veien og brikker til helheten som til slutt skal samles under paraplyen KIP-AF. Rapportene som både skrives av oss fra høgskolen og leveres som rapporter fra ulike

prosjekter gjort av lærerne samles på nettstedet www.fiff.no³. Det er en rekke andre grupper som arbeider med ulike sider ved forskningsprosjektet. Vi er en slik gruppe. I ledelsen har vi Hilde Hiim og Grete Haaland Sund som til slutt skal levere en helhetlig rapport til Forskningsrådet. Vi i vår del av det store prosjektet ønsker i denne rapporten å vise hvordan vi gjennom et aksjonsforskningsopplegg har utforsket og videreutviklet medvirkningstenkning og praksis innenfor rammene av deltagerens egne arbeidsplasser og i samarbeid med egne elever og studenter.

Vi har sett på grunnlagsdokumentene sammen med lærerne og fått større innsikt i at et av skolens fremste mål og oppgaver er, i følge læringsplakaten, å legge til rette for elevmedvirkning. Vi har diskutert at elevmedvirkningen innebærer deltakelse i beslutninger som gjelder egen og gruppens læring⁴. Elevmedvirkning har vi forstått både som en rett elevene har og et krav myndighetene stiller til skolens organisering og tilrettelegging av skolehverdagen: *Elevmedvirkning forutsetter dessuten kjennskap til valgmuligheter og deres konsekvenser*⁵.

Læringsplakaten sier at skolen og lærebedriften skal:

*...legge til rette for elevmedvirkning og for at elevene og lærlingene/lærerkandidatene kan foreta bevisste verdivalg og valg av utdanning og fremtidig arbeid*⁶

I prinsipper for opplæring står det videre at:

*...elevmedvirkning innebærer deltakelse i beslutninger som gjelder egen og gruppens læring. I et inkluderende læringsmiljø er elevmedvirkning positivt for utviklingen av sosiale relasjoner og motivasjon for læring på alle trinn i opplæringen. I arbeidet med fagene bidrar elevmedvirkning til at elevene blir mer bevisst egne læringsprosesser, og det gir større innflytelse på egen læring*⁷.

³ www.fiff.no er utviklet med utgangspunkt i et doktorgradarbeid gjort av amanuensis Grete Haaland Sund ved høyskolen i Akershus. Hun er en av lederne i KIP-AF.

⁴ Læreplanverket for kunnskapsløftet s. 33

⁵ Læreplanverket for kunnskapsløftet s. 33

⁶ Læreplanverket for kunnskapsløftet. Dette påpekes i tillegg i Opplæringsloven 1 § 1-2 og i generell del av læreplanverket.

⁷ Læreplanverket for kunnskapsløftet s. 35

Videre sies det at:

... 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 igjen øke elevenes mulighet for medvirkning og deres evne til å ta bevisste valg⁸.

Læreplanverket fremhever videre at arbeidet med fagene på ulike måter vil bidra til at elevene blir kjent med egne evner til å ta bevisste valg, og at dette igjen vil bidra til medvirkning og evne til å gjøre valg. I skolen må denne visjonen gjennomsyre ... *organisering og planlegging av opplæringen på alle nivå*. Det betyr at medvirkning må prege arbeidsplanleggingen for skolen som helhet. Det betyr også at dette skal gjelde i planleggingen for klasser og team på lærernivå og elevnivå. Visjonen om å legge til rette for medvirkning må dessuten få innvirkning på vurderingene som gjøres.

Å legge til rett for medvirkning forutsetter imidlertid mer enn dette. Læreren må være villig til å diskutere undervisningsplaner, gjennomføring og vurdering med de undervisningen gjelder, altså elevene selv. Dersom læreren unnlater å gjøre dette, er sjansen stor for at det blir lærertilpasset opplæring i stedet for elevtilpasset opplæring...

Som profesjonell person vet selvsagt læreren mer om hvordan undervisning og yrkesopplæring best organiseres pedagogisk enn det elevene gjør. Hvordan for eksempel, undervisning, veiledning og vurdering organiseres, vil dermed vanligvis lett komme til å styres av lærerens måte å se tingene på. Lærerne har tradisjonelt ikke bare hatt en posisjon hvor de forholdsvis suverent har kunnet definere undervisningens innhold. Lærerne har også tradisjonelt bestemt forholdet mellom seg og eleven. Sagt med andre ord; - læreren har hatt og har stor definisjonsmakt i forhold til sine elever⁹.

Det er altså ikke meningen vår å si at det ikke er lærerens ansvar og plikt å definere sitt forhold som lærer og sitt forhold til elevene. Læreren som fagperson og yrkespedagog og har selvsagt andre rettigheter og plikter enn det elevene har. Innenfor dette handlingsrommet er det likevel ulike måter å definere forholdet mellom elever og lærere på. Hvis det bare læreren i

⁸ Læreplanverket for kunnskapsløftet henviser her også til FN's barnekonvensjon

⁹ Bae 1988

denne relasjonen som bestemmer hvordan forholdet skal være innholdsmessig og relasjonsmessig, er det en fare for at eleven ikke slipper til med alt det den måtte representere. På læringsverkstedet vi hadde i april 2009 påpeker en av lærerne at intensjonen om medvirkning betyr altså at elevene nå både har en rett og en plikt til å virke med. Det vil kunne ha den gevinsten at læreren nå har større mulighet til å se hele eleven med sine talenter og muligheter. Med dette styrkes også grunnlaget for den tilpasset opplæringen. For noen lærere vil det bety å bryte vante samspillmønstre med elevene. Det forutsetter at læreren er opptatt av både å forstå og å anerkjenne eleven, og legge til rette for medvirkning ut fra hans eller hennes behov. De fleste lærere, slik vi erfarer det, opplever det er en stor utfordring å gjennomføre dette i praksis. Skal medvirkning bli mer enn bare god vilje og gode hensikter, forutsetter det at læreren er villig til å la elevene slippe til. Sammen med lærerne har vi ønsket å undersøke hva dette kan bety i praksis.

Problemfelt

Vi arbeider innenfor følgende problemfelt:

Medvirkning – hva, hvordan og hvorfor?

Avgrensing av problemfelt

Problemstillingen er et spørsmål vi stiller til hverandre i fellesskapet av lærere fra videregående skole og fra høgskolen. Det er ingen elever tilstede i disse læringsverkstedene. Dialoggrunnlaget er likevel i stor grad hentet fra lærernes egen arbeidshverdag med sine elever. I tillegg vil en del av refleksjonene gå på medvirkningsutfordringen i lærerfellesskapet vårt. Dokumentasjonen vi skriver ut fra er hentet fra logger, ideer og fotografier. I tillegg kommer meningsutsagn vi har registrert gjennom vår tilstedeværelse. Innspill fra følgende arenaer blir tatt med:

- A) Veiledningssamtaler på egen skole og på høgskolen.
- B) Studiesamlinger YPU-studiet på høgskolen høst 2008/vår 2009.
- C) To dag i YPU-studiet våren 2009 som hadde fokus på elevmedvirkning.
- D) Eksempler sendt oss på e-post fra 6 studenter etter oppfordring.

Målsetting med arbeidet er å bidra til at yrkesopplæringa videreutvikles i tråd med læreplanen. Her er det mange måter å gjøre det på. det er også mange syn og ulike meninger om hva som gagnar yrkesopplæringen. Vi tror læreplanens fokus på medvirkning er bra for

yrkesopplæringen. Det noen betrakter som forbedringer vil andre kunne se på som tilbakeskritt. Medvirkning opptar oss. I møte med våre medforskende lærere har vi en opplevelse av at dette opptar dem også. Vi mener etter hvert som et fellesskap at elevmedvirkning er avgjørende for hvordan opplæring planlegges, organiseres, gjennomføres og vurderes. Medvirkning er noe som angår alle plan i skolen.

Som lærere og veiledere i yrkesfaglærerutdanningen på flere nivå, har vi oppdaget at det er et stort behov for meningsutveksling og deling av ideer og erfaringer. Ønsket er etter hvert å utvikle en samling av ideer og eksempler på hvordan elevmedvirkning kan gjennomføres og faktisk gjøres. Vi vil gjennom eksempler vise hvordan medvirkning kan bidra til at elevene oppdager egne talenter og gjennom innflytelse på egen læring kan oppleve større grad av mestring, ansvar og myndiggjøring i egen skolehverdag. Vi skal se på både hvordan elevmedvirkning kan foregå og undersøke hva som må til for at elevmedvirkning skal kunne bli en integrert del av skolens virksomhetsplaner og vurdering.

Under overskriften; *Hvordan bidra til medvirkning*; er det gjengivelser av en rekke eksempler fra lærerne. Lærernes suksesshistorier vil stå sentralt. Vi skal vi hva vi har fortalt hverandre og hvordan dette har resultert i mange nye ideer. Rapporten vår er først og fremst skrevet med tanke på lærere og ledere i skolen og for lærerstudenter på høgskolen. Eksemplene (de fleste) som nevnes her er hentet fra undervisningssituasjoner i videregående skole. Vi tror imidlertid at medvirkningstanken og ideene har overføringsverdi til andre skoleslag og til bedrifter både med og uten lærlinger.

KAPITTEL 2 – Metodisk tilnærming

Strukturerte samtaler og erfaringsfortellinger

Metodisk er denne rapporten knyttet sterkt opp mot erfaringsdeling mellom lærere. Fortellingen står i sentrum. Arbeidet er gjort i yrkespedagogiske læringsverksteder i skoleåret 2008/2009. Vi arbeider i denne rapporten med en form for pedagogisk aksjonsforskning. Verkstedene er gjort innenfor rammen av studiet *Yrkespedagogisk utviklingsarbeid*. Studiet har ment å skulle fungere som en gjensidig kontrakt for handlingsforpliktelser knyttet til utviklingsarbeidet den enkelte lærer skulle gjøre på sin skole og med sine elever. Det overordnede perspektivet for lærerne har vært at de deltar i studiet for å videreutvikle sin kompetanse i yrkespedagogisk utviklingsarbeid med den nye læreplanen som spesielt fokus. Skolene som har sendt eller utfordret sine lærere til å delta har i stor grad vært skoler som er samarbeidsskoler innenfor forskningsprosjektet KIP-AF. Noen av studentene er utenfor denne samarbeidsavtalen og deltar som ordinære YPU-studenter. Disse har blitt spurt underveis om de opplever at vårt fokus har vært relevant. De har selvsagt kunne velge fokusområder utenfor Læreplanverket for Kunnskapsløftet.

Vi har hatt en grovplan for arbeidet. Det hele begynner med GAP-analyser ut fra SØT-modellen¹⁰ gjennomført i hele året, men særlig de som ble gjort desember 2008 og januar 2009. Spørsmålet har vært hva lærerne ønsket å bruke tiden til og hva de ønsket å utvikle sett i forhold til det de mente var utfordringer i det daglige arbeidet knyttet til implementering av den nye læreplanen. SØT-modellen er ment å synliggjøre gapet mellom S-en i SØT, hva er situasjonen nå, og Ø-en, hva ønsker dere. T-en og oss skal utfordre studentene til tiltak¹¹. Et av temaene som kommer frem ved disse verkstedene er et ønske om å arbeide med elevmedvirkning.

Vi har forsøkt å ta dette ønsket på alvor. Vårt tiltak har vært å ta utgangspunkt i grunnlagsdokumentene, Læreplanverket for kunnskapsløftet og Stortingsmelding 30 2003-2004 Kultur for læring. Vi har ønsket at dette kunne være startpunkt for våre felles refleksjoner rundt elevmedvirkning. Dagene i mars og april har vært arbeidsdager begrepsanalyse rundt medvirkningsbegrepet, erfaringsdeling ut fra lærernes egne erfaringer

¹⁰ SØT-modellen er enkelt og greit en modell som spør: *Hva er din situasjon nå? Hva ønsker du å holde på med fremover? Hvilke tiltak er du villig til å forplikte deg til for å bevege deg i retning av dine ønsker?*

¹¹ SØT-modellen har vi arbeidet mye med tidligere og vil ikke bli utdypet i stor grad i denne rapporten.

med elevmedvirkning og refleksjoner individuelt og i fellesskap. Vi har utfordret til refleksjon gjennom ulike spørsmålsstillinger som vil bli presentert etter hvert i rapporten. Et av fokusene har vært suksessfortellinger. Vi tenker det også som et konkret metodisk grep. Vi har mellom de to samlingene utfordret lærerne til å skrive ned slike suksessfortellinger og dele dem med verkstedsklassen. Vi har til slutt samlet inn etterrefleksjoner fra samlingen i form av logger. Vårt datagrunnlag vil være logger, bilder av pedagogiske soler gjort i felleskap, skriftlige fortellinger og det vi har fått med og i vår tilstedeværelse. Lærerne vil få anledning til å lese rapporten og uttale seg om de kjenner seg igjen i våre beskrivelser av hva vi mener vi har vært med på.

KAPITTEL 3 - Medvirkningsbegrepet og erfaringer fra praksis

En innledning til våre praktiske erfaringer

Vi vil her presentere noen av de spørsmålene og problemstillingene som lærerne selv arbeidet med i gruppene disse to dagene. For noen virket det svært overveldende å ta tak i dette. Mange hadde ikke arbeidet systematisk med slike problemstillinger før. Andre sa at det virket svært bevisstgjørende og opplysende¹². For noen ble spørsmålene innledningsvis ”sjekkklister” for hva de hadde forstått og hvordan.

I dette kapittelet vil vi referere noen av de eksemplene som kom frem i gruppearbeidene under læringsverkstedene. Alle eksemplene er anonymisert og sterkt forkortet. Vårt ønske (som lærere) var at lærerne gjennom å engasjere seg i gruppearbeidet og dele erfaringer i medvirkning med hverandre, skulle kunne videreutvikle egen kompetanse. Vi ønsker at lærerne skulle utvikle større innsikt i begrepet medvirkning. Vi har ved flere anledninger i studiet har spurt våre medforskende studerende lærere hvilket fokus de ønsker å ha. Vi kan dokumentere at et av de ønskede fokusområdene har vært medvirkning. Vi er likevel usikre på om lærerne faktisk opplevde at de hadde deltatt i å velge fokuset på medvirkning disse to dagene. Å bidra til at medforskerne opplever reell medvirkning på verkstedsarenaen opplever vi ofte er en stor utfordring.

Hva er medvirkning for deg?

Vi brukte dagene til å dele nyttige erfaringer og gi hverandre tips og suksessfortellinger om medvirkning i egne klasserom. Vi ønsket at dette skulle legge til rette for at den enkelte lærer kunne se et utvidet handlingsrom av muligheter for å forbedre egen undervisningspraksis. Fokuset for dagen tok utgangspunkt i tidligere samtaler med studentene, der vi hadde utfordret hverandre til å si noe om hva den enkelte kunne tenke seg å arbeide med på verkstedene fremover. Denne prosessen har vi jevnlig hatt med studentene uten at vi er sikre på om det faktisk har blitt opplevd som reell medvirkning. For å få frem de studerende lærernes stemmer har vi ofte brukt SØT-modellen¹³. Vi hadde spurt hverandre hva vi har opplevd har vært vår *Situasjon nå* som lærere, medforskere og studenter. Vi har videre spurt hverandre hva vi har *Ønsket* å ha fokus på fremover, og har foreslått ovenfor hverandre noen *Tiltak* vi kunne igangsette for å nærme oss være ønsker. SØT-modellen har vi brukt aktivt i

¹² Dette finnes dokumentert i logger fra deltagerne fra læringsverkstedet både i mars og april.

¹³ Hartviksen og Kversøy 2008

forskningsarbeidet helt siden høsten 2006. Vi blant annet tidligere lagt frem et paper om effekter av modellen på aksjonsforskningskonferansen i Aalborg i 2007. SØT-modellen¹⁴ er utviklet av Marit Hartviksen. Under følger noen av spørsmålene vi arbeidet med denne dagen. Dette er spørsmål vi mener har utspring i lærernes egne ønsker og behov, altså gjennom medvirkning på verkstedsarenaen, men som rapporten senere vil antyde ikke nødvendigvis er resultat av en bevisst nedvirkningsprosess. Arbeidet med medvirkning kan dermed se ut til å vært en intern utfordring og kritikk av organiseringen av verkstedene generelt og kanskje til og med selve vårt om verkstedet der vi arbeidet med medvirkning som tema spesielt.

- 1) Avklar for deg selv hva du assosierer med medvirkning. Bruk gjerne ei pedagogisk sol med mange stråler når du svarer. Det motiverer kreativiteten din. Inni solen skriver du spørsmål som en ufullstendig setning; det jeg assosierer med elevmedvirkning i undervisningen er...
- 2) Del med minst en annen, så får du flere nye stråler til egen sol og gir bort noen til de andre.
- 3) Velg det du/dere mener er de 5 viktigste assosiasjonene for medvirkning. (velg helst 5 hver først, for så å drøfte og velg de 5 viktigste sammen).
- 4) Drøft hvilke konsekvenser valget har for hva dere må gjøre konkret for at elevenes medvirkning/myndiggjøring skal være reel i hverdagen.
- 5) Hvilke handlinger vil være konsekvens av de 5 valgene dere gjorde for undervisningen din?
- 6) Hvilke gevinster og/el. tap vil handlingene ha for elevenes læring og for din undervisning slik du ser det.

¹⁴ SØT er altså en modell der S-en står for situasjonen nå, Ø-en spør etter ønsket situasjon og T-en fokuserer på tiltak for å overstige gapet mellom S-en og Ø-en. Dette kalles en GAP-analyse og er mye brukt i pedagogisk veiledning og coaching. Unn Stålseth og Susann Gjerde er representanter for ulike GAP-analyser henholdsvis SMT og GROW. SØT er utviklet av høgskolelektor Marit Hartviksen midt på nittitallet og er inspirert av GAP-analysen SMT.

- 7) Hva vil du si er oppdagelsen/læringsutbytte av å svare på de 6 forrige spørsmålene?
Det tar tid å gi selvstendige svar på de overnevnte spørsmål, men spørsmålene er ment å være et grunnlag for en videreutvikling og forbedring av egen undervisningspraksis av elevmedvirkning.

Tanken med spørsmålene var å gripe fatt i lærernes ønske om å utforske temaet elevmedvirkning. I aksjonslæringsprosjekter ønsker vi ikke bare å ha medvirkning og få til reelle demokratiske prosesser i gruppen vi arbeider sammen med. Det er vesentlig ønskelig å ta utgangspunkt i deltageres egne erfaringer¹⁵. Refleksjon begynner i det gjenkjennelige landskapet i meg. Endring begynner fra der jeg er her og nå¹⁶. Vi påpekte at det var viktig å ta utgangspunkt i lærernes egne erfaringer og ha det som utgangspunkt for ønsker og utviklingsbehov. Gjennom å dele erfaringer ønsket vi videre at lærerne skulle få se et større landskap av muligheter. Vi håpet at et utvidet handlingsrom for den enkelte lærer skulle komme tilsyne for den enkelte lærer i mangfoldet av delte lærererfaringer.

I mangler av et personlig forankring og et reflektert overordnet perspektiv, vil utviklingsarbeidet lett kunne komme til å preges av tilfeldigheter¹⁷. Det som tilsynelatende virker i øyeblikket vil lett fremstå som fornuftig der og da. Vårt ønske var å legge til rette for analyser av erfaringer i et fellesskap og la det få frem handlingsalternativer ut fra reflekterte yrkesfaglige og pedagogiske grunner. Det som i første omgang ser ut som en forbedring kan vise seg å være et skritt i negativ retning. Det er derfor viktig at lærerne gjør seg opp en mening om hva medvirkning er for dem og hvorfor læreren driver med eller ønsker å drive med medvirkning i egen klasse. Det å gi uttrykk for det gode eller det ideelle knyttet til medvirkning innebærer samtidig å utforme et vurderingsprogram. Dette vil kunne bli et kognitivt skjema som ens eget arbeid senere kan planlegges og vurderes ut i fra.

Først ville høre fortellingene fra praksis. Vi ville synliggjøre hvordan den enkelte lærer bidro til medvirkning i egen klasse. Vi arbeidet med spørsmål som: *Hvordan skjer dette i praksis? Hvordan gjennomfører du elevmedvirkningsarbeid i egen klasse?* Vi ba om 1-3 eksempler fra hver lærer. Det skulle være skriftlig til innlevering. Vi oppfordret hverandre til å dele suksessfortellinger. Vi ba dem om å skrive kort og anonymt. Når vi delte de suksesshistorier

¹⁵ Jungk og Müllert. *Handbog i framtidsversteder*.

¹⁶ Bateson om systemteori

¹⁷ Spennet mellom rutine og tilfeldige retningsløse handlinger i Deweys *Democracy and Education*.

med hverandre var forfatteren selvsagt ikke anonym selv om historiene var anonymiserte. Spørsmålene utviklet seg etter hvert til en ufullstendig setning:¹⁸ Som Stålseth og Grenstad har vi mange gode erfaringer med ufullstendige setninger. Lærerne formelig boblet av historier, eksempler og fortellerglede. Dette var tydelig inspirerende. Å fortelle om egne erfaringer, fullføre ufullstendige helheter og å ha fokus på suksessfortellinger var tydelig inspirerende¹⁹. Her er noen av historiene om elevmedvirkning som ble fortalt av lærerne. Dette er eksempler på medvirkning som vil få stå ukommentert. Bearbeiding av slike fortellinger vil skje senere i forskningsprosessen, altså vil dette diskuteres først i neste rapport. Fortellingene er satt opp i tilfeldig rekkefølge:

En situasjon i egen klasse der jeg husker at jeg opplevde medvirkning som en suksess var ...

Lærernes fortellinger

- Elever på Bygg og anleggsteknikk velger oppgaver ut fra programfagsmålene. Oppgaven kan bestå i f. eks å mure et hjørne. Da må de selv gjøre valg, de må tegne, de må planlegge materialbruk, verktøy, sikkerhet og gjennomføring og vurdering både underveis og etterpå. Lærerne er veiledere og er tilgjengelige for spørsmål og råd. Elevene har ansvar for sin egen læring. Noen gjør tingene sammen. Andre gjør det hver for seg og blir utfordret til å sammenligne med andre etterpå for å få tilbakemelding, men mest for å få vist seg fram. Lærerne mente at elevene vokste veldig på denne måten å eie læringen selv. Etterpå, når elevene ser etter i programmålene for faget, ser mange av elevene at de har gjort mange flere program mål i læringsplanen enn de først trodde. Motivasjon og engasjement pleier å være stort på slike dager, sa en av lærerne.
- Elevene må være med å vurdere et arbeid som er gjort. Noen ganger er det eget arbeid som skal vurderes, men etter hvert også andres. De må delta i å begrunne tankene,

¹⁸ Unn Stålseth m. fl. (1991) forteller hvordan ufullstendige setninger, ufullstendige gestalter legger press på menneskets iboende behov for helheter. Vi har som mennesker en iboende tilbøyelighet til å fullføre ufullstendige helheter. Lignede argumentasjon kan vi finne hos pedagogen Nils Magnar Grenstad i boken *Å lære er å oppdage* fra 1986.

¹⁹ På vegne av Buskerud Fylkeskommune har Bjørn Haugar og Ingebjørg Mæland utviklet boken *Anerkjennende elevsamtaler* (2008) og påpeker gjennomgående hvordan fokus på suksessfortellinger utløser motivasjon og arbeidsenergi hos de som utfordres til dette. Forfatterne er inspirert av positiv psykologi med Dr. Martin Seligman i spissen. Han driver blant annet det første mastergradprogrammet i positiv psykologi *Master of Applied Positive Psychology (MAPP) ved University of Pennsylvania*. Bruken av suksessfortellinger fremheves som effektivt både i coachingmiljøer og miljøer som arbeider med LØFT-tenkning og positiv psykologi.

meningene, valgene og må drøfte avgjørelsen med minst en annen. Dette bidrar til refleksjon og faglig kritisk analyse. Elevene er engasjerte når de får være med på denne typen medvirkning.

- Flere av lærerne påpekte at deres elever virket med fra første dag. De mente også at de bidro til at elevene hadde lyst til å virke med ved å by på seg selv som mennesker, be om tilbakemelding og utfordre til diskusjoner. Elevene likte godt diskusjoner rundt ulemper og gevinster ved valg av arbeidsmåter. Eleven kan ta ansvar i forhold til å drøfte ulike måter ting kan gjøres på og hva som gjør en forskjell for jobben som skal gjøres i faget.
- En lærer er opptatt av at en måte å få til god medvirkning kan være å la elevene veilede hverandre også på tvers av fag. Det kan også avspore til at elevene får lyst til å velge et annet fag enn de først hadde tenkt.
- Medvirkning kan være å la elevene undervise hverandre i en liten gruppe. En lærer påpeker hvordan dette utløser ansvar hos en del av elevene.
- Medvirkning kan være at elevene legger frem for hverandre valg av arbeidsmåter, begrunninger, materialbruk og kostnader. De må som gruppe også begrunne valgene de har gjort. Denne læreren fortelle han har hatt mye suksess med valg av denne fremgangsmåten.
- En lærer forteller at medvirkning han har hatt suksess med er å vise elevene målene i læreplanen. Her er det snakk om programmålene til yrkesfagene. Læreren gjør dette og be om innspill fra elevene på hvordan de mener de kan lære dette programålet best og hvordan de vil vise at de kan det. Elevene kan her delta i kreative prosesser for å gjøre de obligatoriske programmålene på en måte de selv mener er motiverende, morsomt eller spennende.
- Hvis elevene svarer, etter arbeidslagens slutt at; *i dag har det vært meningsfylt og relevant læring*; da vet lærerne at det må ha vært god medvirkning den dagen. Denne

læreren spør om det er mulig å undervise uten elevmedvirkning, eller om det er mulig for elevene å lære noe uten å medvirke i læreprosessen ...

- Det er mange læreravhengige elever i starten på skoleåret. Denne læreren påpeker at i denne perioden er det viktig at vi puffer på dem, lar elevene få slippe til, støtter dem, ser dem og tar dem på alvor. Likevel mener læreren at selv i denne fasen er det viktig å utfordrer elevene i starten. Det er likevel viktig med rekkefølgen. Relasjonen kommer først, så utfordringen. Læreren mener det er også mange elevavhengige lærere. Lærerne har behov for å bli sett på lik linje med elevene. Lærere som liker seg best når elevene ser på han, beundrer han og spør om lov til alt. Mange elever kjenner det trygt i starten, men etter hvert gjennomskuer de maktforholdet. Undervisningen kan noen ganger bli et spill. De som er med på spillet, og er gode til spillet får størst uttelling. Å kunne spillet kan bidra til både ekstra hjelp og gode karakterer.
- Vi ber ikke elevene dekke bordet. Lærerne sier ikke hvilken mat som skal lages. Elevene blir spurt om hva de vil bidra med, hvordan de vil lage maten, hva som skal handles inn, hva vi har av ressurser. Hva skal gjøres i tillegg til rydding av bord, dekking osv. Etterpå blir de bedt om å dele erfaringer med medelever angående samarbeidet og det kokkefaglige. Hver enkelt sier noe om hva de har lært og hva de vil gjøre mer/mindre av neste gang. Læreren forteller de opplever suksess med denne måten å la elevene måtte tenke selv i arbeide i restaurant og matfagene. Dette er reell medvirkning.
- Elevmedvirkning kan være ansvarliggjøring. Elevene mine må lage en samarbeidsavtale for arbeidet i gruppa på lang sikt og for de enkelte arbeidsoppgavene på verkstedet. Å forplikte seg på denne måten er elevmedvirkning.
- Denne læreren differensierer gruppeinndelingen. Læreren bruk fargekoder. Rød gruppe må medvirke veldig, mye innsats. Hvit gruppe medvirker mindre. Grønn gruppe medvirker minst. Dette virker motiverende. Dette utfordrer til refleksjon og påvirker miljøet i klassen positivt.

- Rammene må være veldig klare både med henhold til ressurser, av materialer, rom, penger, tid og rådighet og ikke minst må målet være konkret. Elevene bestemmer både rammene selv og noen ganger i samarbeid med lærerne. Noen elever tåler godt å finne ut av det selv, mens andre trenger trangere rammer for å oppleve mestring.

Refleksjoner over samtalene

Det var spennende å høre lærernes fortellinger. Elevmedvirkning utfra deres egne erfaringer og beskrevet ut fra situasjoner de mente elevmedvirkning hadde vært en suksess for dem. Det var mange forskjellige meninger om hvor mye medvirkning som skulle til for at dette kunne kalles medvirkning. Det variert fra *å gjøre selv* til *få lov til å komme med forslag og innspill*. Det den ene mente var medvirkning ville kanskje den andre mene ikke kvalifiserte til medvirkning.

For mange av lærerne var medvirkning en naturlig og reflektert del av deres arbeidshverdag. De hadde både et reflektert forhold til sin praksis før handling, i handling og over handling. Andre hadde medvirkning, men var ikke vant med å snakke om det²⁰. For noen var det uoverkommelig å svare på disse spørsmålene og gi eksempler på suksesshistorier. Det er en utfordring å snakke om det en gjør i det daglige. Dette er en egen form for kompetanse det må trenes på i likhet med alle andre aktiviteter. Handal og Lauvås²¹ får frem dette tydelig i sin bok *Veiledning og praktisk yrkesteori*. De henviser både til Schön og andre og viser til hvordan det er en egen kompetanse å artikulere sine praktiske erfaringer. For lærere som er gode praktikere er det ikke sikkert de er vant med å ordsette praksisen. I studieplanen for studiet²² vi her omtaler, *Yrkespedagogisk utviklingsarbeid*, er det ikke bare snakk om å at studentene skal drive utviklingsarbeid i egen arbeidsvirksomhet, men det skal også kunne dokumenteres. Dette krever trening i systematisk ordsetting av egen praksis. Å fortelle suksessfortellinger fra egen praksis kan sies å være et svar på dette. Noen av lærerne syntes dette var en ny utfordring.

²⁰ Her er vi inne på Schön og den reflekterte praktiker.

²¹ Boka er fra 2000. Særlig i den første delen av boken drøfter de dette temaet.

²² Studiet er både forskningsarena og utviklingsarena med alle de plusser og minuser dette gir til maktforholdene i gruppa. Vi har tidligere diskutert dette og har erfaringer med at utviklingsarbeid uten gjensidig forpliktende handlingsforpliktelser ikke bidrar til gode utviklingsprosesser. Studiet kan derfor i denne sammenhengen sees på som en samarbeidskontrakt og en avtale for handlingsforpliktelse knyttet til utviklingsarbeid. At vi fra høgskolen er sensorer er selvsagt en maktutfordring som krever stor åpenhet.

I en hver medvirkningssituasjon med elever gjør de fleste lærerne noe som er mer eller mindre gjennomtenkt. Dette *noe* representerer derfor en mening, en tanke eller et svar om en vil. Spørsmålet er om det som skjer i praksis samsvarer med det den enkelte lærer tenker er yrkesfaglig og pedagogisk riktig. Spørsmålsstillingen som vi forela studentene mente vi som en hjelp i denne refleksjonen. Det er likevel urimelig å forvente ferdige gjennomtenkte svar på alle spørsmålene. Det kan vel ses på som utviklingsarbeid i seg selv å finne svarene fort i seg selv ...

Vi tok utgangspunkt i suksessfortellingen og spurte nå lærerne hva de ønsket seg fremover av utvikling i egen praksis. Nå hadde lærerne fått sett et utvidet landskap av muligheter. Dette var en måte å utvide fantasien for å kunne ønske seg større utvikling en de hadde kunnet se for seg selv. Lærerne kunne bidra til at ønskene gikk i oppfyllelse. Var det noe lærerne opplevde som inspirerende og motiverende av det de hadde hørt? Var det noe de kunne tenke seg å forplikte seg til?

Arbeidet vi gjorde disse dagene mener vi kan legge til rette for at lærerne videreutvikler sin kompetanse. Ønsket er at trening i å ordsette og dele på en systematisk måte og i tråd med utfordringene med det fellestema elevmedvirkning, på kortere og lengre sikt kan være et av mange grunnlag for å planlegge hvordan de ønsker å prioritere å utvikle i sitt elevmedvirkningssamarbeid fremover. Å dele ideer med hverandre disse dagen, tror vi, bidro til refleksjon. Loggene fra lærerne bekrefter dette. Vi hadde gitt hverandre innspill til egen utviklingsprosess og vårt eget utviklingsarbeid.

Vi fra høgskolen hadde også blitt utfordret disse dagene også. Mange diskusjoner og refleksjoner dukket opp både i forkant av verkstedene, under og etter. Spørsmål som kom til syne var: *Var det reell medvirkning i vår klasse? Hva mente de studerende og medforskende lærerne om det?* Noen av lærerne hadde sagt at endelig ble tiden brukt til noe fornuftig. Refleksjon over praksis og strukturert utviklingsarbeid i fellesskap med andre lærere var det som var viktig. Andre kunne tenke seg mer påfyll. Var det virkelig nødvendig å bruke så mye tid på refleksjonsprosesser. Prosess og prosess! Var det det de var kommet for? Var det så nyttig? Noen av lærerne syntes det kunne bli litt mye prosess av og til. Det var underlig og spennende og høre de ulike behovene. Dette er riktignok ikke fremmede innspill. Behovene er ofte forskjellige og behovene for avklaring i forhold til hva vi skal bruke tiden til er viktig også for oss på høgskolen. Samtidig er det ikke alle ønsker vi er villige til å underkaste oss. Vi

har stor tro på refleksjonsprosessene og opplever ofte at studenter som har vært frustrerte i begynnelsen, etter hvert trives i denne studieformen. Vi minner hverandre om at vi må tåle frustrasjonen til de som ikke er så vant med formen. Samtidig er det et dilemma dette med medvirkning. Kan vi tvinge studentene til refleksjonsprosesser når de sier at de ønsker noe annet? Kan vi *vite bedre til deres eget beste*? Dilemmaene ligner påfallende lærernes egne i deres skolehverdag. Vi er altså et fellesskap av lærere med felles utfordringer²³. Denne tanken og følelsen er lysende tilstede i små øyeblikk og glipper for oss i andre. Vi er forskjellige, på ulike steder og samtidig overraskende like med overraskende like utfordringer.

Vi hadde sammen reflektert over yrkespedagogiske og ideologiske sider ved medvirkning. Vi hadde utforsket de faktiske tiltakene vi igangsetter for at elevene skal medvirke. Vi hadde også fått reflektert og vurdert våre egen praksis og erfaringer opp mot læreplanverket både i forhold til generell del og prinsipper for opplæring med læringsplakaten. Entusiasmen og energien var ikke like sterk for alle. Under vil vi diskutere om slike erfaringsdelingsarenaer av og til kan virke umyndiggjørende for noen.

Erfaringsdeling som umyndiggjørende prosess

Dessverre tror vi at disse samtalene, for noen, virket mot sin hensikt. Noen opplevde det som truende. Jo mer og jo bedre kollegaene viste hvordan de fikk til medvirkning, og jo mer de fortalte om sine suksesser og gode resultater, jo større opplevdes spriket å være til det de selv fikk til. Innsikt en, i hvert fall der og da, gav mange følelsen av avmakt og utilstrekkelighet. For noen ble det et problem og deres egen praksis fortonet seg som betydningsløs. Våre gode intensjoner om verdien av å dele erfaringer hadde altså ikke bare rosenrøde konsekvenser i startfasen. For noen ble dette en slag konkurranse der noen de kanskje tidligere hadde ansett som mindre flinke enn seg selv plutselig fremsto som mye flinkere. Idémylldringen og delingen oppleves altså ikke som en hjelp, men mer som en avsløring av egne svakheter og styrkeforhold til de andre. En av lærerne uttalte at han i framtiden ville være forsiktig med å dele egne erfaringer.

²³ Vi la frem et paper ved aksjonsforskningskonferanse i Roskilde høsten 2008 med tittelen *Hvordan legge til rette for validering i aksjonsforskning gjennom strukturert refleksjon i gruppe?*. I dette paperet diskuterer vi blant annet utfordringene med å få til et reelt fellesskap av lærere innen for rammen av et studie.

Her blir vi minnet på John Dewey når han påpeker at når vår kontroll og våre vaner utfordres har det en tendens til å vekke uro og antipati²⁴. Motstanden er ikke vanligvis et tegn på at vi har med vanskelige mennesker å gjøre, men heller at det føles utrygt å få utfordret sin kontroll. I stedet da for at erfaringsdelingen blir en måte å åpne et landskap av muligheter, ble dette for noen i startfasen mer en avsløring av svakheter og utilstrekkeligheter.

Her har vi selv gjort en rekke oppdagelse. Vår praksis i YPU studiet, hvor vi bruker mye tid på å sette ord på våre erfaringer, bidrar ikke nødvendigvis til mestring. Det er utfordrende å skulle reflektere over de verdiene som ligger til grunn for den enkeltes egen undervisningspraksis dersom en ikke er vant til det. Erfaringene denne dagen viser at det kan bidra til en skeptisk holdning til egne evner, egne verdier og egen praksis. Arbeidskrav i studiet, som er ment som kollektive avtaler om strukturert arbeidsdeling i læreprosessen, kan fort oppfattes som kontrollmekanismer for å avsløre svakheter og synliggjøre det en bør forbedre. Dette er i sterk kontrast til våre intensjoner. Vi ønsker at verkstedsarenaen skal være et sted, et frirom, der lærerne skal kunne dele og utvikle seg i et fellesskap av jevnbyrdige. Relasjonen kommer før saken²⁵. Vi vet det og glemmer det eller tror vi har ivarett relasjonsaspektet. Uttalelsene fra noen av lærerne synliggjør at her er det fortsatt en vei å gå.

Gjennom deling av erfaringer og skriving av og deling av logger kan det lett bli slik at de som allerede har et reflektert forhold til yrkespedagogikk og yrkesfag legger premissene for diskusjonene i gruppa. Dette kan faktisk være til hinder for at de som opplever seg truet av det som deles. Usikkerhet kan gjøre at enkelte av lærerne trekker seg tilbake. Noen få deltar ikke i diskusjonene. Det er en tilbakevendende utfordring. Det vet vi av erfaring ikke trenger å bety mangel på interesse. Vi vet at dette ofte stammer fra usikkerhet. Nettopp derfor er vi opptatt av at samtalene våre skal være systematisk ledet og synlig strukturert. Vi har tidligere diskutert dette med å lede og strukturere samtale og hvordan vi tenker at dette kan være med å bidra til den enkeltes mestring²⁶. I forskningsrapporten fra 2007/2008²⁷ viste vi hvordan vi gjennom en rekke systematiske grep forsøkte å inkludere så mange som mulig i refleksjonsprosessene. Enkelte tegn kan tyde på at vi kanskje ikke i like stor grad har lyktes med dette fokuset inneværende studieår.

²⁴ John Dewey 1927. *The public and its problems*. Athens: Swallow press/Ohio University Press

²⁵ Lars Helle 1997. *Rom for handling*. Oslo: Tano Ashehoug

²⁶ Hartviksen og Kversøy 2008. *Samarbeid og konflikt – to sider av samme sak*. Bregem: Fagbokforlaget

²⁷ Hartviksen, Stålhane og Kversøy 2008. *Om å ta folk på alvor – Kunnskapsløftet fra ord til handling*. Kjeller: Høgskolen i Akershus

Refleksjon over egen praksisteori²⁸ i tråd med hvordan dette beskrives i boken *Veiledning og praktisk yrkesteori* er ment å være en vei å gå for å få eierskap til egne erfaringer gjennom å sette ord på dem og videre bygge bro over til andres undervisningserfaringer gjennom å snakke om dem. Dette er en sentral idé innenfor det yrkespedagogiske feltet. Tanken er at teori er systematiserte, artikulerte og strukturerte praksiserfaringer²⁹. Det er et tankekors at terskelen for dette ikke uten videre er lette å krysse. I vår gruppe blir det refleksjonen og erfaringsdelingene rundt elevmedvirkning ikke det faglige spennende og utviklende møtet vi håpet det skulle være. Diskusjonen i gruppa stoppet nesten helt opp og syntes å bli hindret av usynlig mur av taushet.

Samtidig må vi påpeke at for mange i klassen var tilbakemeldingene at de opplevde det utviklende og inspirerende. Mange mente det ville være enkelt å prøve ut mange av de gode ideene de hadde mottatt. En lærer sa han opplevde dagen som den viktigste på hele studiet³⁰. Vi tror at det er lett å overføre ny kunnskap hvis læreren vet han kan og er seg bevist hvordan han/hun gjør ting til daglig. Da er det betydelig enklere å overføre nye arbeidsmåter og tenkemåter til de jeg allerede har. Bare med små eller få ideer kan jeg utvikle et bevist og begrunnet undervisningsplanleggingsarbeid med fokus på medvirkning mange skritt fremover.

Hva kan vi oppdage gjennom medvirkning?

Lærerne har arbeidet med en rekke aspekter ved medvirkning. En av utfordringene vi har gitt lærerne har vært å synliggjøre effektene av medvirkning. God elevmedvirkning er noe langt mer enn et spørsmål om i hvilken grad elevene skal myndiggjøres i skolen. Når elevene medvirker i planleggingen, gjennomføringen og vurderingen av undervisningen så skjer en rekke effekter vi ikke alltid er like bevisste. Her er noen av erfaringene lærerne påpeker:

Dette oppdager elevene når de medvirker:

- Hvordan han/hun ligger an i forhold til kunnskapsmål og nøkkelkvalifikasjoner
- Hva han/hun må vektlegge videre for å utvikle kompetanse

²⁸ Handal & Lauvås 2000.

²⁹ Her er det mange som sier lignede ting om dette. I vårt miljø på HiAk vil det være naturlig å løfte frem teoretikere som Hilde Hiim, Else Hippe eller Bjørg Johnsen. Dewey skriver også om beslektede tema i *Democracy and Education* allerede i 1916.

³⁰ Logg fra 24/3-09

- Hvordan han/hun lærer mest/best
- Hvor viktig han/hun er for klassens læring, trivsel og samhold
- Hvor mye elevene kan lære av hverandre

Dette oppdager lærerne i situasjoner der elevene medvirker:

- Elevenes forutsetninger både faglig og personlig i forhold til læringsmål
- Hvilke områder den enkelte elev har behov for ekstra undervisning og veiledning.
- Hvordan undervisningen kan endres for å ivareta/møte den enkelte elevs ønsker og behov.
- Hvordan den enkelte elevs helhetlig kompetanse er.
- Hvordan medvirkning (selv lite) legger til rette for økt engasjement
- Hvor godt/dårlig han/hun tåler å gi fra seg makt/kontroll til elevene.

Flere av lærerne hevdet at for medvirkning skal fungere, må lærerne, ledelse og elever være villige til å sette medvirkning på timeplanen tidlig, være villig til endring og være åpen for å diskutere hvordan det best gjøres i forhold til det som skal læres. Medvirkning som prinsipp fremheves tydelig flere steder i kunnskapsløftet. Lærerne mente at det læreplanen uttrykker ikke alltid er like entydig og klart. Ofte er det mer ment som prinsipper, som det forventes at den enkelte lærer og det enkelte skolemiljø skal gjøre til gjenstand for fortolkning. Praksis blir derfor å få til møtepunkter mellom det læringsplanmålene og forskriftene uttrykker, og de selv opplever som utfordringer i undervisningen.

Vi kom frem til at først måtte den enkelte avdeling/skole drive lokalt læreplanarbeid. Det må gå klart frem hva skolen/avdelingen mener er av særlig betydning for egne elever. Vi må ha i fokus hva elevene skal lære i skolen, og hvorfor vi mener de skal lære dette. Det gjør en forskjell, hevdet en av lærerne, om medvirkning har til hensikt at elevene skal karriereveilede seg selv, eller om medvirkning også handler om utviklingen av sosiale relasjoner for læring. På noen skoler har medvirkning en tendens til å være et karriereveiledningsprosjekt mer enn en inkluderende arbeidsmåte i det daglige læringsarbeidet. En oppdagelse for mange var at medvirkning først trenger å være et relasjonsbyggeprosjekt før det kommer til syne et godt rom å medvirke i.

Elevene skal bli seg bevist egne læringsprosesser for å kunne ha innflytelse på dem. Det er noe mer enn bare karriereveiledning. Rekkefølgen her er viktig viktig. Eleven trenger en trygg sosial plattform å arbeid ut i fra før de tåler å arbeide med saken. Relasjonen kommer før saken³¹. Dette vil danne grunnlag for å reflektere og kunne ta valg i forhold til yrke. Mange elever sliter med å velge. Det forhindrer ikke elevmedvirkning. Det gjelder å skape rammer og handlingsrom. Vi som lærere vet programmålene, men det er utfordring å la elevene oppdage dem og oppleve at de kan medvirke i å utføre dem på en måte som oppleves relevant og motiverende.

Det lærerne var enige om var at de måtte lage egne bruksanvisninger. Det gjelder å selv lage planer for hvordan de skulle få til medvirkningen. Da både sett som relasjonsbyggestrategier, karriereveiledningsutfordringer og metoder for reell elevmedvirkning i klasseromshverdagen. Lærerne mente at hvordan-spørsmålet ikke var enkelt. Alle klasser og enkeltelever er forskjellige. Her må det tilpasses. Lærerne aksepterte etter hvert tanken om hvor viktig det var at de som kom fra ulike yrkesfag delte ideer, meninger og erfaringer. Selv om dette for noen opplevdes utrygt leser vi i loggene at flere tåler dette delingsarbeidet bedre med litt trening. Dette er en måte å kunne utvikle/utvide eget handlingsrepertoar.

En av lærerne mente at de overordnede måtene sjelden står som en lysende rettesnor i hverdagen. De overordnede målene om elevkvalifisering som nøkkelkompetanser kan lett komme helt ut av syne i hverdagens strev om yrkeskvalifisering og yrkeskompetanse. På denne bakgrunn synes det som viktig det som ble slått fast den dagen at det er viktig å være opptatt av såkalt kvalitetssikring både i planlegging, gjennomføring og vurdering. Glemmer vi å drøfte konsekvensene av arbeidet på disse feltene for elevenes reelle mulighet for medvirkning i egen læring så er ikke kvaliteten i skolen sikret.

³¹ Lars Helle 1997:223

KAPITTEL 4 – Drøftinger og refleksjoner over medvirkning

Innspill fra KIP-konferansen 2009

Den 6. mai 2009 hadde hele aksjonsforskningsgruppa ved høgskolen i Akershus konferanse med 128 påmeldte deltagere. Det var samlet mange lærere som både er YPU-studenter og masterstudenter ved høgskolen. I tillegg var det deltagere fra Utdanningsetaten, NHO, Utdanningsforbundet, Utdanningsdirektoratet, Fafo, Akershus fylkeskommune og Fornyings- og Administrasjonsdepartementet, Roskilde Universitetscenter, Arbeidsgiverforeningen Spekter og Oslo Kommune Utdanningsetaten. Hovedvekten var lærere fra videregående skole program for yrkesfag.

Formiddagen gikk med til en spennende presentasjon fra Fafo³² der en rekke spørsmål ble stilt i forhold til utfordringer med Kunnskapsløftet. Fokus var muligheter og hindringer for yrkesrelevant utdanning på ulike nivåer i videregående skole. Lederne for forskningsgruppen vår, Hilde Hiim og Grete Haaland Sund gjorde oppsummeringer fra våre aksjonsforskningserfaringer og funn så langt i prosjektet. Disse bekreftet mange av utfordringene Fafo påpekte og samtidig ga et konstruktivt svar på noen av dem. Det var fra et forskersynspunkt særlig interessant å merke seg hvordan Fafos kvalitative tilnærming og høgskolegruppens aksjonsforskningstilnærming bekreftet og utfylte hverandre.

Etter lunsj ble den store gruppen inndelt i mindre grupper ut fra det utdanningsprogram den enkelte lærer tilhører eller utfra hvilke gruppe de øvrige deltagerne ønsket å følge. Her var det presentasjoner av erfaringer fra noen YPU-studenter og noen masterstudenter. I den sammenheng vil vi særlig trekke frem en presentasjon vi opplever er særlig relevant for drøftingen i denne rapporten.

Masterstudent André Rondestvedt³³ forteller i sin presentasjon at hans erfaring med medvirkning er at det setter elevene i stand til å gjøre valg og gir elevene tid til å reflektere. Han opplever det gir større rom for å koble yrkesfagene mot fellesfag som norsk og engelsk og mener at aktiv bruk av medvirkning på en god måte tar hensyn til elevenes forkunnskaper. Han ser at presentasjoner som gjøres av elevene der dokumentasjonsformer som bilder, video

³² Fafo var representert ved Anna Hagen. Hun tok utgangspunkt i rapporten *Prosjekt til fordypning – mellom skole og arbeidsliv- Delrapport 1 – Evaluering av Kunnskapsløftet*. Den er skrevet av Marianne Dæhlen, Anna Hagen og Dagfinn Hertzberg

³³ Rondestvedt arbeider med Teknisk og Industriell produksjon ved en videregående skole i Nordland.

og tekst brukes og gjerne kombineres, gjør at elevene lettere medvirker. Rondestvedt påpeker at erfaringsdeling mellom elevene bidrar til selvtillit. Selv de elevene med størst utfordringer rent faglig er villig til å dele sine erfaringer bare de får vise bilder, ha litt tekst og fortelle om det de har prestert. Han innrømmer samtidig at medvirkning er tidkrevende for lærerne

Rondestvedt opplever dilemmaer med medvirkning. Han har forsøkt å spørre sine elever hva de kunne tenke seg å arbeide med. Han har stor tro på at det å medvirke i å bestemme arbeidsoppgaver virker motiverende. Noen av elevene takler spørsmål om ønsker. Blant annet har flere av elevene laget en gokart nesten uten støtte fra læreren. Arbeidsformen har bestått i innsamling av brukte deler, heftige diskusjoner innad i elevgruppen, prøving og feiling og kontakt med læreren når de har stått fast. Arbeidet ble avsluttet med vellykket testkjøring på flystripa. Rondestvedt påpeker at for noen av elevene oppleves spørsmålet om ønsker usikkert. De vet ikke hva de vil. De klarer ikke håndtere slike spørsmål. Noen av elevene ser ikke engang hva de kan velge mellom. De ser ikke mulighetene. Rondestvedt har forsøkt å håndtere dette med å ha idémyldringer med klassen. For mange av elevene har dette frembrakt kreativitet og utvidet handlingsrommet og gitt flere elever anledning til å se mangfoldet av mulige prosjekter de kan gjøre. For enkelte elever er selv dette for usikkert og krever for stor grad av selvstendighet. Alternativet i møte med disse elevene har da vært å vise bilder av enkle gjenstander og la dem velge oppgaver på den måten. For enkelte elever er dette så mye medvirkning de takler den første perioden de er på videregående.

Medvirkningsbegrepet inneholder for denne erfarne læreren et stor spenn i forhold til hva elevene kan håndtere. Noen kan altså klare å lage en komplisert gjenstand som en kjørbar gokart, med både motor og bremses og med minimalt med støtte og hjelp, mens andre i en startfase har mer enn nok med å lage enkle gjenstander med få deler og få bearbeidinger som for eksempel et feiebrett. Læreren snakker om å begynne der eleven er. Han forteller at når han klarer det så utløserer det energi hos eleven. Noen ganger krever det tålmodighet å ikke overvurdere eleven. Andre ganger er det bare å slippe elevene løs.

Rondestvedt lister opp noen utfordringer³⁴ i forhold til medvirkning. Her er noen av dem:

- På klassenivå:

³⁴ Fra powerpointpresentasjon 6. mai 2009. Presentert og skrevet av André Rondestvedt.

- Læreren ønsker i større grad å legge til rette for at elevene klarer å se sammenhengen mellom fagene gjennom å integrere fag som engelsk og norsk i arbeidet som gjøres på verkstedet. Han ser behov for kompetanseutvikling for å kunne være en ressurs for elevenes valg mellom mangfoldet av yrker innenfor det enkelte utdanningsprogram.
- På skolenivå:
 - Han ønsker seg mer fleksible timeplaner og utnytte ressursene i å la VG1 elever hospitere på VG2. Han har gode erfaringer med dette både på vegne av VG1 elevene og VG2 elevene. Begge elevgruppene vokser på dette. Han ønsker seg mer utstyr, kompetanseheving av lærerne og bedre samarbeid med bedriftene. Han ser gjerne større grad av samspill mellom fellesfag og programfag.
- På systemnivå:
 - Naturfaget er vanskelig å yrkesrette. Han ser behov for økt pedagogisk kompetanse og ønsker seg eksamensformer som i større grad passer til måten han arbeider på.

Refleksjoner over medvirkning

Vi har altså gjennomført et studie, *Yrkespedagogisk utviklingsarbeid*, og brukt to av samlingene som verkstedsarena for å arbeide med medvirkningsbegrepet. På disse verkstedene har lærerne reflektert over begrepet, sett det i sammenheng med grunnlagsdokumentene i skolereformen og delt egne erfaringer med hverandre fra skolehverdagen. Medvirkning har i denne sammenheng blitt et tema med flere fokus. Her følger noen av de fokus vi ser vi har arbeidet med og gjort erfaringer med:

- Medvirkning som begrep utfra hva den enkelte lærer assosierer det med.
- Medvirkning i læreplanverket for skolereformen Kunnskapsløftet og andre grunnlagsdokumenter
- Erfaringsdeling rundt hvordan medvirkning foregår i den enkelte lærers klasser.
- Medvirkning som utfordring på studiet de selv er deltagere på
- Erfaringsdeling om medvirkning som både myndiggjørende og umyndiggjørende prosess.

- Likheter og forskjeller mellom lærernes egne erfaringer i rollen som lærere i klasserommet og i rollen som studenter ved høyskolen.

Medvirkning som begrep utfra hva den enkelte lærer assosierer det med

Å reflektere over begrepet medvirkning i gruppe synliggjør forforståelsen den enkelte har av begrepet. En masterstudent fortalte på en samling at hans elever hadde arbeidet et semester med å reflektere over praksis. Han hadde likevel en uro over svarene han fikk og bestemte seg for å spørre elevene hva de assosierte med ordet refleksjon. Påfallende mange svar handlet om refleksvester.

Vi har erfaring med at øvelser der deltagerne får diskutere, reflektere og fortelle hverandre hva de assosierer med et begrep synliggjør forforståelsen. Det både får frem og utvikler felles forståelse for innhold i begrepet³⁵. Hensikten er å ha dette som en myk igangsettelsesprosess slik at alle skal få snakket seg inn i temaet.

Vi startet samlingen med å fortelle at medvirkningsfokuset både var et resultat av studentenes egne ønsker de foregående to samlingene og at det også passet bra i forhold til at medvirkning er et av tre kjernebegreper i forskningsprosjektet. I etterkant kan vi kanskje se at denne delen av prosessen skulle vært utvidet. Vi opplevde masse engasjement, men er ikke i ettertid sikre på at alle var med. Uroen vi opplevde senere i de to samlingene kan tyde på det.

Medvirkning i læreplanverket for skolereformen Kunnskapsløftet og andre grunnlagsdokumenter

Arbeidet med grunnlagsdokumentene var viktig påfyll for mange. *Prinsipper for opplæring*, og det denne delen av læreplanen beskriver som medvirkning, er lite utforsket for mange av lærerne. De vet det står der, men de har ikke nødvendigvis arbeidet systematisk med det. I paneldebatten på slutten av KIP-konferansen i år påpekte en av representantene fra Karlsenutvalget at *Prinsipper for opplæring* ønskes et økt fokus i årene som kommer. Vi opplever selv at grunnlagsdokumentene kan gi verdifull drahjelp i forhold til endringsarbeid i skolen. Vi opplever at mulighetene ligger i grunnlagsdokumentene, men at de må belyses og settes ut i livet. Lærerne bekrefter at arbeidet med både *Prinsipper for opplæring*, *Generell*

³⁵ Hartviksen og Kversøy 2008:101

del i læreplanen og stortingsmeldingen *Kultur for læring* var nyttig. I en hektisk lærerhverdag er det ikke alltid tid til å arbeide systematisk med grunnlagsdokumenter.

Erfaringsdeling rundt hvordan medvirkning foregår i den enkelte lærers klasser

Erfaringsdelingen var en større utfordring en vi hadde ventet. Mange av lærerne delte med stor entusiasme og kom med gode eksempler. Andre opplevde dette som truende. Det kom frem en rekke gode eksempler på medvirkning og det ble påpekt i loggene at her var det mye til ettertanke og inspirasjon. De som opplevde det som frustrerende sa noe om at de følte at deres egen praksis fremstod puslete i lys av det de andre fortalte. Noen opplevde det som direkte umyndiggjørende. Vi har reflektert mye over dette i ettertid. Vi tror at vi kunne arbeidet mer med både relasjonsarbeidet mellom lærerne og med å klargjøre hensikten med erfaringsdelingen. Vi kan selvsagt ikke ta ansvar for lærernes opplevelse, men mener vi kunne lagt til rette på en slik måte at alle lærerne i større grad hadde opplevde erfaringsdelingen som myndiggjørende fremfor umyndiggjørende. Dersom vår praksis ikke bidrar til mestring er det grunn til å stille spørsmålsteget til denne praksisen.

Medvirkning som utfordring på studiet de selv er deltagere på

Vi har hele tiden ønsket å ha et studie og en verkstedsarena som skulle være preget av medvirkning. Vi har spurt deltagerne om ønsker og hva de vil ha som fokus på samlingene. Vi har forsøkt å ta hensyn til disse så langt som mulig. Lærerne har svært forskjellige behov, så alle kan ikke tilfredstilles samtidig. Noen ønsker påfyll, mens andre ønsker større grad av erfaringsdeling og refleksjon i gruppe. Vi har erfaring med at begge deler må til, men at verksteder med erfarne lærere må legges opp slik at nettopp lærerne egne erfaringer blir tatt på alvor. Denne balansen er utfordrende. Vi må nok innse at uansett hva vi gjør så vil ikke alle behov kunne tilfredstilles. Det er likevel grunn til å stille spørsmål om hvorvidt vi har avklart innholdet i verkstedene tydelig nok. Det er også grunn til å spørre om vi som har ledet og strukturert disse samlingene i stor nok grad har vært kalibrert og strukturert i forhold til innhold og fokus. Dette er velkjente dilemma når mange lærere fra høgskolen er inne og skal ha biter av et studie. Vi har kvalitetsikret samlingen gjennom logger fra hver samling. Her har vi brukt spørsmål knyttet til oppdagelse, fremtidige ønsker, tanker, følelser og opplevelser knyttet til den enkelte samling. Vi opplever at vi i stor grad har justert samlingene etter dette. Samtidig har ikke alle høgskolelærerne anledning til å delta på alle samlinger, så noen grad av overlapp vil kunne forekomme. Når det skjer vet vi at studentene blir frustrerte.

Erfaringsdeling om medvirkning som både myndiggjørende og umyndiggjørende prosess.

De to samlingene som danner utgangspunkt for denne rapporten ble kommentert av deltagerne gjennom logger. Her var det store forskjeller i forhold til opplevelse. En lærer forteller om den første samlingsdagen om medvirkning: *Mest interessante og medvirkende samling så langt i dette studiet. Medvirkning er vanskelig for mange. Tror det kan komme av at mange ikke tør. Jeg opplever at jeg i egen praksis har kommet langt med medvirkning.* Læreren er vant med stor grad av medvirkning i egen klasse og er vant med å sette ord på det. Læreren opplever det både naturlig og inspirerende å delta så aktivt i verkstedet vi hadde denne dagen.

En annen skriver: *Dette startet nye tanker og nye refleksjoner. Hvordan gjør jeg ting egentlig?* Læreren forteller at mye av det vi har arbeidet med denne dagen er nye tanker og nye refleksjoner. Læreren stiller seg spørsmål om hvordan egen praksis fungerer. Å stille seg kritiske spørsmål til egen praksis er en krevende øvelse. Disse to lærerne vil dermed har svært ulike opplevelser av en slik samling.

Enda en annen lærer skriver: *Disse samlingene veksler mellom engasjerende og frustrerende.* Dette er en gjenkjennelig reaksjon på deltagelse i slike verksteder. Noen opplever det å dele og reflektere over egen praksis som utviklende i seg selv, men andre kunne tenke seg mer ”påfyll”. Sett i lys av lærernes innspill tidligere i rapporten virker det som at lærerne som er vant med å sette ord på egen praksis og vant med å dele opplever verkstedene med erfaringsdeling som særlig engasjerende og utviklende. Det kan se ut som at lærerne som ikke er vant med dette opplever erfaringsdelingen som truende og avslørende. De synes både det er skummelt å sette ord på egen praksis samtidig som de uttrykker at verkstedene virker avslørende på hvor mye bedre alle de andre er i forhold til dem selv.

Reaksjonene stemmer godt overens med John Deweys påstander om hva som skjer når vår kontroll utfordres³⁶. Det vi er uvant med å gjøre utfordrer vår kontroll. Når vår kontroll utfordres vekker det lett både uro og antipati. Det betyr ikke at vi skal la hver å utfordre. Vi må bare være klar over at det vekker reaksjoner. Som erfarne lærere har vi innarbeidet vaner. Disse vanene er et gode som gir oss kontroll i hverdagen. Samtidig har vanene en skyggeside. Vanene kan være fangenskap. De samme elementene som gir oss mestringsfølelse, frihet og

³⁶ Dewey 1927:61

kontroll kan over tid bli til rigiditet, rutine og fangenskap³⁷. Når det er snakk om at vår kontroll utfordres så er det ikke bare måten vi gjør noe i det daglige, altså lærernes undervisningspraksissom trues. For mange av lærerne er det også snakk om trening i forhold til å sette ord på egne erfaringer. Å representere egne erfaringer med ord er for mange en relativt uvant øvelse. Det er altså ikke bare innholdet som kan gi uro, altså hvor god eller mindre god den enkelte opplever å være i forhold til de andre, men også selve det å sette ord på sin praksis. Handal og Lauvås³⁸ påpeker i sin bok fra 2000 at det å sette ord på egen praksis er en krevende prosess der individet stilles ovenfor store utfordringer. De påpeker i likhet med Lars Helle at systematisk veiledning der både sak og relasjon vektlegges er viktig for å få dette til³⁹. Relasjonsbyggingen fremheves som særlig viktig for at prosessen skal lykkes.

Vi har hele tiden ønsket at verkstedformen skulle ha elementer av veiledning slik både Helle, Handal og Lauvås beskriver. Litteraturen er både en bekreftelse og en videre utfordring til vår rolle som verkstedsledere i et aksjonsforskningsarbeid. Noen av lærernes opplevelse av frustrasjoner, uro og usikkerhet kan tyde på at vi har undervurdert hvor utfordrende slikt arbeid kan være. Vi har selv vært inne på dette flere ganger i forskningsperioden både i rapportene fra 2007⁴⁰ og 2008⁴¹ og har utforsket utfordringer med det å lede og strukturere samtale i samarbeid og konflikt i boken fra 2008⁴².

Likheter og forskjeller mellom lærernes egne erfaringer i rollen som lærere i klasserommet og i rollen som studenter ved høghskolen.

Når vi ser lærernes opplevelser av medvirkning i sammenheng med elevenes erfaringer slik lærerne beskriver det, er det likehetstrekk. Å medvirke krever både innsikt og trening. Både lærere og elever har ulike grader av erfaringer med medvirkning. Det er en utfordring å bli kjent med begrepet og det er en utfordring å se hvordan medvirkning kan settes ut i praksis. Det blir ikke enklere av at deltagerne i varierende grad ser ut til å tåle medvirkning. Dette gjelder særlig en del av elevene. Noen elever opplever spørsmål om, for eksempel hva de kunne tenke seg å arbeide med, som forvirrende. Det finnes elever som trenger stramme rammer for å oppleve mestring i medvirkningssituasjoner. De trenger rammer som synliggjør

³⁷ Dewey 1985:177 og 53-57

³⁸ Handal og Lauvås 2000:19

³⁹ Helle 1997:223

⁴⁰ Hartviksen, Kversøy og Stålhane 2007

⁴¹ Hartviksen, Kversøy og Stålhane 2008

⁴² Hartviksen og Kversøy 2008

handlingsrommet. Andre elever tåler medvirkning i slik grad at de nærmest kan overlates til seg selv bare de arbeider med noe de opplever er inspirerende. Disse elevene trenger bare læreren som en støttefunksjon når de en sjelden gang står fast. Slike elever, og spesielt dersom de tilhører en velfungerende elevgruppe, kan finne ut av det meste selv.

Medvirkning dreier seg også om å kunne sette ord på egen praksis. Igjen ser vi de samme tendensene. Det krever trening å se muligheter, det krever trening å sette ord på praksis og det krever trening å reflektere over egen praksis. Det er en utfordring å legge til rette for å arbeide systematisk med refleksjon over egen praksis. Veilederlitteratur, lærernes erfaringer og våre egne erfaringer med lærerne bekrefter hverandre. Noen av lærerne opplevde det inspirerende og utviklende å dele sine erfaringer og sammen reflektere over medvirkningsutfordringer i skolehverdagen. Andre lærere opplevde det å dele erfaringer som avslørende. De følte seg uthengt når de sammenligner seg med de andre. Selv om vi ikke på noen måte hadde dette til hensikt opplevde noen av lærerne dette. Det var ikke slik at de ble hengt ut, men de opplevde at deres svakheter ble synlige i møte med de andre. Dette var altså opplevelser disse lærerne hadde av seg selv. Vi har ikke funn på at lærerne opplevde noen av de andre lærerne ”hengte dem ut”. Det kom ikke kommentarer av om at disse lærerne var ”dårligere”, ”svakere” eller ”inkompetente”. Opplevelsene var opplevelser disse lærerne hadde om seg selv. Dette gjaldt først og fremst noen få i forhold til opplevelsen av at de opplevde egen praksis som ”dårligere” enn de andres.

Likhetene i forhold til medvirkning synes å være større enn ulikhetene. Både lærerne og elevene har behov for å bli sett og tatt på alvor. Medvirkning krever innsikt i hva det er og hvordan det kan gjøres i praksis. Denne innsikten er på mange måte en avgjørende faktor for vellykket medvirkning. Det er stor enighet om at når først medvirkning fungerer, så er det pedagogiske gevinster å hente. Medvirkning bidrar til selvstendighet, kritisk tenkning, refleksjon og evnen til å håndtere ukjente utfordringer. Spørsmålet blir heller i hvilken grad alle tåler og takler friheten innenfor medvirkning.

Her kommer Rondestvedt med nyttige innspill. Han hevder at i en begynnelsefase vil enkelte elever trenge mye støtte og klare rammer for medvirkning. Faktisk trenger noen elever så trange rammer at det kan diskuteres om dette er medvirkning. Rondestvedt mener det er fortsatt medvirkning vi snakker om. Han mener det er avgjørende å forstå det. Det kan virke

som han beskriver noe som ligner Vygotsky's proksimale utviklingssone⁴³ når han snakker om de elevene som trenger mest støtte. Samtidig kan det virke som at noen elever har en stor utviklingssone som trenger minimalt med støtte. Rondestvedt hevder at noen elever får øket sin utviklingssone drastisk bare de mestrer de første små stegene. Kunsten er å tåle at utviklingen begynner med små steg fra der eleven er, uansett hvor det måtte være.

Vi opplevde noe av dette sammen med lærerne. Det virker som vi ikke i tilstrekkelig grad hadde tatt hensyn til lærernes ulike ståsteder. Medvirkning var ikke noe problem for de som hadde arbeidet med det en stund, men det ble utfordrende og ubehagelig for de av lærerne som var mer i en begynnende fase av arbeidet med medvirkning. Verken for lærerne eller elevene tyder dette på noe annet enn at de fleste av oss har behov for trening og bevisstgjøring utfra det stedet den enkelte er. Dette er ikke en overraskende pedagogisk konklusjon eller en ny læringsoppdagelse. Likevel kan denne innsikten være vanskelig å praktisere og lett å undervurdere og overse.

Medvirkning i skolehverdagen kan være ”avslørende” på en positiv måte også. Lærerne fortalte at en av fordelene med medvirkning var nettopp at elevene oppdager hva de trenger å vektlegge for å utvikle sin kompetanse fremover. De ser hva de andre kan og ser hva de selv kan. Ofte kan elevene mer enn de tror. Medvirkning kan åpne for å finne ut av hvordan den enkelte lærer best, hvor viktig den enkelte er for klassens trivsel. Kanskje viktigst, gjennom medvirkning kan elevene oppdage hvor mye de kan lære av hverandre. Lærerne kan gjennom medvirkning i større grad få synliggjort behovet for tilpasset opplæring. I mange tilfeller er medvirkning for mange en type tilpasset opplæring i seg selv.

Medvirkning synliggjør elevlandskapet i forhold til utfordringer samtidig som det synliggjør elevlandskapet i forhold til muligheter og ressurser. En lærer som klarer å gjøre medvirkning til en arena der alle kan ha tillit til at de ikke vil bli hengt ut vil samtidig få tilgang til en arena med store pedagogiske ressurser. I vårt møte med lærerne hadde vi lignende erfaringer. Medvirkning synliggjorde ressurser samtidig som det viste hvor lett en slik åpen og delende

⁴³ Vygotsky 1978

arena kan virke truende og avslørende på noen av deltagerne. Vi ser at det med stor sannsynlighet er slik i elevenes skolehverdag også⁴⁴.

⁴⁴ Vi har i tidligere rapporter (Hartviksen, Kversøy og Stålhane 2007) sett på behovet for forventningsavklaringer og klare kontrakter mellom deltagere i et arbeidsfellesskap. Se også om SØT-modellen og behovet for kontrakt i Hartviksen og Kversøy (2008:51-66).

LITTERATURLISTE

- Andersen, Tom 1996. *Reflekterende prosesser: samtaler og samtaler om samtalerne*. København: Dansk psykologisk Forlag.
- Bae Berit 1988. *Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse*. Særtrykk av: Norsk pedagogisk tidsskrift nr 4 1988
- Bateson, G. 1972. *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine Books
- Bateson, G. 1979. *Mind and Nature – a necessary Unity*. New York: Bantam Books
- Halvor, Bjørnsrud 2005. *Rom for aksjonslæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Carr W. og Kemmis S. 1986. *Becoming critical*. London/Philadelphia: The Falmer Press
- Dewey John 1927 (Trykket 1991 som reprint av utgaven fra 1927. Etterordet er fra 1946). *The public and its problems*. Ohio: Ohio University Press
- Dewey John 1997. *Democracy and Education* New York: The Free Press
- Egan, Gerrard 1986. *The skilled helper: a systematic approach to effective helping*. Pacific Grove, California: Brooks/Cole
- Eide H. & Eide T. 1996. *Kommunikasjon i relasjoner* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Ekelund, Torill 2007. *Yrkesdidaktikk for grunnutdanningen i helse- og sosialfag. Om bevisstgjøring av yrkesvalg og utvikling av nøkkelkvalifikasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Freire, Paulo 1999. *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Gadamer, Hans-Georg 1989. *Truth and Method*. London: Sheed & Ward
- Grenstad, Nils Magnar 1986. *Å lære er å oppdage*. Oslo: Didakta Norsk Forlag
- Hartviksen, Marit og Kversøy, Kjartan Skogly 2008: *Samarbeid og konflikt: to sider av same sak*. Bergen: Fagbokforlaget
- Hartviksen Marit, Kversøy Kjartan og Stålhane Jan 2008. *Om å ta folk på alvor – Kunnskapsløftet fra ord til handling. Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av kunnskapsløftet i videregående skole med særlig fokus på relevans, mening og medvirkning*. Kjeller: Forskningsrapport for KIP-AF registret i ForskDok og lagt ut på www.fiff.no
- Hartviksen Marit, Kversøy Kjartan og Stålhane Jan 2007. *Ny kurs ... eller bare nytt kurs? Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av kunnskapsløftet i videregående skole med særlig fokus på relevans, mening og medvirkning*. Kjeller: Forskningsrapport for KIP-AF registret i ForskDok og lagt ut på www.fiff.no

- Hartviksen Marit, Kversøy Kjartan og Stålhane Jan 2008. *Hvordan legge til rette for validering i aksjonsforskning gjennom strukturert refleksjon i gruppe?*. Kjeller: Paper registret i ForskDok
- Helle Lars 1997. *Rom for handling* Oslo: Tano Aschehoug
- Hiim, Hilde og Hippe, Else 2001. *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Hiim, Hilde og Hippe, Else 2003. *Å forske i læreryrket*. Artikkel i "Norsk Pedagogisk Tidsskrift" 5-6/2003
- Innbjør, Harald og Kleiveland, Jostein 2007. *Operativt lederskap*. Bergen: Fagbokforlaget
- Johnsen, Bjørg 1984. *Yrkespedagogisk utviklingsarbeid. Fremgangsmåter og forutsetninger*. S.Y.H. Publikasjoner serie B. Oslo: Statens Yrkespedagogiske Høgskole
- Kunnskapsdepartementet 2008. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. ISBN 82-486-0397-0, h.
- Kversøy, Kjartan Skogly 2005. *Etikk – en praktisk vinkling*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kversøy, Kjartan Skogly 2004. *Om formidling og forståelse i den praktiskmorske diskursen*. Tilgjengelig som gratis fullversjonsdokument på <http://ask.bibsys.no>. Hovedoppgave i filosofi: Universitetet i Oslo
- Lauvås Per og Handal Gunnar 2000. *Veiledning og praktisk yrkesteori* Oslo: J. W. Cappelens forlag
- McNiff J. & Whitehead J. 2006. *Living Theory*. London: Routledge Falmer
- McNiff J. & Whitehead J. 2006. *All you need to know about Action Research*. London: Sage Publications
- Molander B. 1993. *Kunnskap i handling*. Göteborg: Daidalos
- Mælan Ingebjørg og Hauger Bjørn 2008. *Anerkjennende elevsamtaler: metoder for reell elevmedvirkning i arbeidet med karriereplanlegging og forebygging av frafall i opplæringen*. Drammen: Buskerud fylkekommune Sareptas
- Nilsen Sigmund Egil og Sund Grete Haaland 2008. *Læring gjennom praksis: innhold og arbeidsmåter i yrkesopplæringen*. Oslo: PEDLEX norsk skoleinformasjon
- Rondestvedt André 2009. *Hvordan legge til rette for yrkesrelevant læringsarbeid i faget Teknikk og Industriell produksjon*. Powerpointpresentasjon under KIP-konferansen 6. mai 2009 ved Høgskolen i Akershus.

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