

Ansvar for egen læring

Ansvar for egen læring

Intensjoner og realiteter ved en norsk
videregående skole

Aud Torill Meland



© *Aud Torill Meland*, 2011
ISBN 978-91-7346-703-2
ISSN 0436-1121

Fotograf: Jeanette Larsen

Akademisk avhandling i pedagogik, vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik

Avhandlingen finns även i fulltext på

<http://hdl.handle.net/2077/24957>

Distribution: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS
Box 222
SE-405 30 Göteborg, Sweden

Tryck: Geson Hylte Tryck, Göteborg, 2011



Forord

Når eg no skal skriva siste side i avhandlinga, vil eg gjera det på nynorsk fordi nynorsk er, slik eg ser det, eit språk for høgtida. Og det er nett det eg kjenner no. Det største og absolutt mest krevjande arbeidet eg nokon gong har gjennomført, skal slutførast. Denne siste sida er slik sett ein tekst som fortel meg at eit langsiktig og lærerikt arbeid er over.

Dette prosjektet ville ikkje latt seg realisera utan stor openheit og velvilje frå leiinga og lærarar ved Solberg vidaregåande skule. Takk til rektor som opna opp skulen sin. Ein stor takk til lærarane som gjorde det mogleg for meg å få innsyn i kvardagens små og store hendingar, og til elevane som meir enn gjerne delte sine erfaringar med meg. Utan alle dykk hadde ikkje dette forskingsprosjektet vore mogleg å gjennomføra.

Mine to rettleiarar, professor Rolf Lander og dosent Björn Hasselgren, fortener ein stor takk for tydelegheit og oppriktigheit. Eg vil likevel retta ein ekstra stor takk til Rolf Lander som med sine fantastiske kunnskapar, grundige tilbakemeldingar og hjelp bidrog til at avhandlingsarbeidet ikkje berre blei interessant, men også ei utfordrande reise. Tusen takk!

Takk til Universitetet i Stavanger for at eg fekk eit år med forskingspermisjon og to år med 50 prosent FoU-tid. Takk også til kollegaer ved humanistiske fakultet.

Sist, men ikkje minst, vil eg retta ein varm takk til Cato, til mi mor og syskena mine og familien elles for oppmuntring og konstruktive bidrag. Tusen takk til dykk alle!

Stavanger, mai 2011

Aud Torill Meland

Abstract

Title: Pupils' responsibility for their own learning. Intentions and realities in a Norwegian upper secondary school

Language: Norwegian

Keyword: case study, ethnography, responsibility, school organization, school improvement, self-regulation, disciplining techniques, self-discipline, individualization.

ISBN: 978-91-7346-703-2

Education policy in Norway is currently emphasizing personal flexibility, responsibility and freedom of choice for learners. Concepts are modern, but also derive from traditions of progressive education. Pupils' responsibility for own learning relies on self-regulation theory. Self-regulation skills are vital not only to guide one's own learning during school, but also to educate oneself and up-date one's knowledge after leaving school. The purpose of this work is to investigate how responsibility in learning and work is talked about and constructed in a context where pupils are invited into such activities. The empirical study was conducted during a period of 1 year. Data were collected by a case study and ethnographic research involving participant observation in two classes in one school. Data were also obtained through document analyses, field notes and individual interviews with pupils and teacher, and group-interviews with pupils.

The thesis demonstrates how new education policies were reflected in both architecture and the schools' curriculum. Teachers were invited to influence the planning process by working collaboratively in teams, but much of the decisions and activities were described as centrally controlled planning. In spite of heavy leadership

investment in architecture and pedagogical vision building, teachers' work organization did not manage to find a common improvement strategy for a vision teachers found both right and impossible at the same time. The school's official ideology emphasized pupils' own responsibility. This constructivist view of learning has implication for teaching because it suggests an active role for pupils. Teachers were required to offer an environment that stimulates pupils' to take responsibility for their own learning and skills. Pupils' perceptions of learning environments were related to their motivation and use of self-regulation skills. About one third of them managed to show responsible own learning with most tasks. I call their capacity a general self-regulative orientation. The others, the majority, only succeeded with this under special circumstances, thus I call it a specific self-regulative orientation. Within that group some did not manage the demands on responsibility at all, in sum 15 per cent.

The result shows that not all teachers were well equipped to create conditions in order to foster the development of effective self-regulative skills. The learning context did not stimulate pupils to create their own goals; instead the learning tended to be steered by teachers' goals. These goals did not always capture the pupils' interest, or activate prior knowledge or steer the learning process. Pupils' perception for taking responsibility for their own learning were related to their appreciation of learning tasks and self-efficacy. Pupils' autonomy is an important condition for active self-regulated learning. Lack of support, expectations and engagements from teachers had great influence on pupils' attitudes and motivation. Teachers' behaviors are essential to create a self-regulated environment. Since many pupils had difficulties in managing their studies and cope with the learning environment, disciplinary actions from the teachers were necessary.

Innhold

KAPITTEL 1.0. BAKGRUNN OG AKTUALISERING.....	1
1.1. Innledning – interesse for feltet og overgripende syfte	1
1.2. Pedagogisk progressivisme og postmoderniteten	2
1.2.1. Det postmoderne samfunn, selvstyrende arbeidsformer... 4	
1.2.2. Læreplanens generelle del, ansvar for egen læring betones 4	
1.3. Behov for forskning på ansvar for egen læring.....	5
1.4. Studiens syfte	6
1.6. Avhandlingens disposisjon	7
KAPITTEL 2.0. SELVREGULERT LÆRING	9
2.1. Teoretisk utgangspunkt.....	9
2.1.1. Det sosio-kulturelle perspektiv.....	10
2.1.2. Det sosial-kognitive perspektiv	11
2.2. Hva er selvregulert læring?.....	11
2.2.1. Definisjon av begrepet.....	12
2.2.2. Sykliske faser	12
2.3. Selvregulert læring – og dets underfunksjoner	13
2.4. Selvbestemmelsesteorien og forventning om mestring	15
2.4.1. Ytre og indre motivasjon.....	16
2.4.2. Forventning om mestring	17
2.5. Lærerens betydning for utvikling av autonomi	19
2.6. Oppsummering.....	21
KAPITTEL 3.0. FRA TUKT OG DISIPLIN TIL FORHANDLING OG SELVDISIPLIN	23
3.1. Disiplineringens historiske utvikling.....	23
3.2. Den usynlige disiplineringen	24
3.3. Arkitekturens usynlige disiplinering	25

3.3.1. Ytre og indre ambisjoner	25
3.3.2. Nye veier i skolebygningen.....	26
3.4. Maktens mikrofysikk.....	28
3.5. Disiplinerings teknikker innen kunnskaps- og informasjonssamfunnet	28
3.5.1. Disiplinering gjennom læreplan og målstyring.....	29
3.5.2. Disiplinering gjennom klokketiden som administrativ teknikk	29
3.5.3. Disiplinering gjennom IKT – en maktforskyvning skjer..	31
3.5.4. Disiplinering gjennom arbeidsplan og arbeidsoppgaver...	31
3.5.5. Disiplinering gjennom valg, innflytelse og motivasjon	32
3.5.6. Disiplinering gjennom atferd	34
3.5.7. Disiplinering gjennom synliggjøring	35
3.6. Oppsummering	37
KAPITTEL 4.0 ARBEID OG FORANDRING I SKOLEN SOM ORGANISASJON	39
4.1. Praksis som et kontekstuelt begrep	41
4.2. Lærerpertoar.....	41
4.3. Koder.....	43
4.4 Skolekultur.....	44
4.5 Rammefaktorer	46
4.6. Praksisarkitektur.....	47
4.7 Mikropolitisk teori.....	48
4.8. Utviklingsarbeid: å bryte med og bygge nye institusjoner.....	50
4.9. Oppsummering.....	51
KAPITTEL 5.0. METODE.....	53
5.1. Forskningsstrategi: kasusstudier.....	53
5.2. Presentasjon av studien	55
5.2.1. Utvalg av skoler og prestudiet.....	55
5.3. Hovedstudien	56
5.4. Innhenting av det empiriske materialet.....	58
5.4.1. Dokumenter.....	58

5.4.2. Observasjon.....	58
5.4.3. Tid i felten	59
5.4.4. Forskerrollen – nærhet og distanse.....	60
5.4.5. Feltsamtaler	62
5.4.6. Feltnotater	63
5.4.7. Intervjuer	64
5.4.8. Utvalgskriterier for intervjustudiet.....	66
5.4.9. Gruppeintervju	68
5.5. Analyse og tolkning av det empiriske materialet.....	69
5.5.1. Teorianvendelse.....	72
5.6. Studiens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.....	74
5.7. Etske overveielser	78
5.8. Oppsummering.....	80
KAPITTEL 6.0. SKOLEHUSET OG DETS PULS.....	81
6.1. Skolens intensjoner med utforming og profil	82
6.1.1. Arkitektonisk utforming og organisatorisk struktur	82
6.1.2. Skolens undervisningsprofil.....	84
6.2. Lærernes reaksjoner på trekk i skolens arkitektur og organisasjon.....	86
6.2.1. Arkitekturen: transparent påvirkning.....	86
6.3. Reformen og organisering av utviklingsarbeid.....	90
6.3.1. Visjonens tilblivelse, en maktdemonstrasjon	91
6.3.2. Motstand og tilpasning	92
6.3.3. Manglende operasjonalisering av profileringsområder.....	94
6.3.4. Stadige nyheter, ingen tid for vurdering og refleksjon	96
6.4. Den daglige driften av skolen.....	98
6.4.1. Ledelsens rolle.....	98
6.4.2. Administrative gjøremål	100
6.5. Lærernes samarbeid	102
6.5.1. Team som tvang og støtte.....	102
6.5.2. Å lære av hverandre	104
6.6. Noen sammenfattende kommentarer.....	105

KAPITTEL 7.0. ELEVBLDER	108
7.1. Utvikling av elevbildene.....	108
7.2. Ulike elevtyper i møte med ansvar for egen læring.....	112
7.2.1. Elever som er generelt selvregulerende.....	112
7.2.2. Elever som er spesifikt selvregulerende	114
7.3. I hvilken grad er forholdningssettene sammenfallende med andre eksisterende forskningsstudier?	116
7.4. Noen sammenfattende kommentarer.....	119
KAPITTEL 8.0. FELLESUNDERVISNING: REPERTOARER OG DOMINERENDE ARBEIDSFORMER.....	120
8.1. Feltobservasjon av fellesundervisning basert på instruksjon. 120	
8.1.1. Elevenes erfaring med fellesundervisning basert på instruksjon.....	121
8.2. Feltobservasjoner fra fellesundervisning basert på dialog.....	126
8.2.1. Elevenes og lærernes erfaring med dialog som undervisningsstrategi	127
8.3. Feltobservasjon: Fellesundervisning basert på instruksjon og dialog, rettes inn mot alle og gir mulighet for dominans.....	130
8.3.1. Fellesundervisning når ikke alle	132
8.3.2. Elevene dominerer hverandre.....	133
8.3.3. Lærerne dominerer	135
8.4. Mulighet til å påvirke?	136
8.4.1. Læreplanen begrenser lærernes repertoarer	137
8.5. Noen sammenfattende kommentarer.....	140
KAPITTEL 9.0. ELEVSTYRT AKTIVITET: REPERTOARER OG DOMINERENDE ARBEIDSFORMER.....	142
9.1. Fra feltobservasjoner: betoning av eget ansvar.....	142
9.1.1. Definisjon av eget ansvar slik elevene erfarer det.....	143
9.1.2. Plikten til å gjøre, men med frihet til å utføre	145
9.1.3. Meningsløse oppgaver og mangelfull forståelse.....	148
9.2. Ulike typer oppgaver	150
9.3. Fra feltobservasjon: tidens betydning.....	152

9.3.1. Tiden og ansvaret	153
9.4. Feltobservasjoner: elevenes arbeid med oppgavene.....	156
9.4.1. Tradisjonelle instrueringsoppgaver.....	156
9.4.2. Arbeid med åpne oppgaver eller læringsoppdrag.....	157
9.4.3. Oppgaver og læring.....	159
9.5. Fra feltobservasjoner: hvordan foregår veiledning?	162
9.5.1. Å være pådriver og støttespiller	164
9.5.2. Når lærerne og elevene melder seg ut	168
9.6. Fra feltobservasjon: kontroll med friheten	171
9.7. Elevenes manglende motivasjon for ansvar for egen læring..	173
9.8. Noen sammenfattende kommentarer.....	175
KAPITTEL 10. DISKUSJON	180
10.1. Lærernes erfaringer med den lokale skolekulturen.....	181
10.1.1. Disiplinering gjennom innsyn	185
10.1.2. Kontroll med friheten.....	186
10.1.3. Implementeringsprosessen	187
10.1.4. Er handlingene blitt institusjonalisert?.....	190
10.2. Lærernes tilretteleggelse for ansvar for egen læring	191
10.2.1. Elevenes påvirkning reguleres av læreplanens fagmål...	193
10.2.2. Et spørsmål om å ta seg sammen	194
10.2.3. Autonomistøttende lærere	197
10.3. Konklusjon.....	198
10.3.1. Undersøkelsens generaliserbarhet.....	200
SUMMARY IN ENGLISH	201
LITTERATURLISTE.....	213

Kapittel 1.0. Bakgrunn og aktualisering

Denne avhandlingen omhandler en feltstudie i en videregående skole i skoleåret 2006-2007. Skolen, som jeg har valgt å kalle Solberg, har gjennom skolearkitektur og policy lagt til rette for eget ansvar. I dette kapittelet vil jeg kort gjøre rede for hvilke faktorer som medvirket til min interesse for ansvar for egen læring, før studiens syfte¹ presenteres. Jeg trekker frem noen sentrale trekk ved det postmoderne samfunn som kan være med å forklare hva som betinget fremveksten av ansvar for egen læring, fleksible arbeidsformer og selvregulert læring. Hvordan dette fremmes i et nasjonalt policydokument vises gjennom en kortfattet analyse av den generelle delen av Læreplanen.

1.1. Innledning – interesse for feltet og overgripende syfte

Gleerup og Petersson (1999) hevder at ansvar for egen læring utover 1990-årene ble spredt med lynets hastighet. Uttrykket ble nedfelt i utredninger, læreplan og visjonsdokument. I Norge forbindes prinsippet med Reform 94², selv om ansvar for egen læring ble lagt til grunn på alle nivå innenfor opplæringssystemet (Foros, 2006; Lyngsnes, 2003). Siktemålet var å utvikle elevene som selvstyrende individer som kunne ta ansvar, ikke bare for seg selv og sin egen læring, men også overfor andre medmennesker og samfunnet.

Min interesse for ansvar for egen læring ble stimulert av at departementet åpnet opp for forsøksvirksomhet innenfor grunn- og

¹ I teksten vil det fremkomme noen svenske ord og begreper for eksempel *syfte*, *förhållningssett*, m.m. *Syfte* skal forstås som *hensikt*, *formål*. Begrepet anvendes fordi jeg skriver min avhandling innenfor en svensk kontekst. *Förhållningssett* fremstår umiddelbart som en uvanlig norsk term, men Google viser at begrepet anvendes.

² Reform 94 er en rettighetsreform, en strukturreform og en innholdsreform. Rettighetsreform betyr en lovfestet rett til opplæring i 3 år for aldersgruppen 16-19 år. En strukturreform dvs. en sammenhengende opplæringsløp med mulighet for valg og overgang mellom studieløp. En innholdsreform med dvs. et nytt læreplanverk med en felles generell del for grunn-, videregående og voksenopplæring.

videregående skole (Rundskriv F 58-99, 1999)³. Skoleledere ble invitert til å søke kreative løsninger for å bedre elevenes opplæring og motivasjon. Forsøksparagrafen stimulerte til nytenkning både hva angikk skolers arkitektur, arbeidsmåter, fleksibilitet m.m. Bakgrunn var å finne i Skola 2000, som forfektet ny pedagogikk, ny organisering, ny lærerrolle, nytt lederskap og nytt arbeidsmiljø (Wallin, 2001). Spesielt skolebygningers arkitektoniske utforming ble ansett for å være av betydning for operasjonalisering av læreplaners intensjoner.

Samtidig kunne PISA, PERLS og TIMSS dokumentere svake elevresultat. I kjølevannet av dette ble det stilt spørsmål om hvorvidt ansvar for egen læring fungerte optimalt for alle (Kjærnsli, 2004; Sjøberg, 2005). Medienes kritiske søkelys, var medvirkende til mitt ønske om å undersøke hvordan ansvar for egen læring har bidratt til endring i skoleorganisasjon og i læreres og elevers arbeid. En annen grunn var også at jeg gjennom praksisbesøk fikk kjennskap til ulike løsningsvarianter av ansvar for egen læring. Titt og ofte ble det ikke satt inn vikar ved lærerfravær begrunnet i ansvar for egen læring.

Men hva innebærer det å ha selvregulerte egenskaper? Har elevene slike kunnskaper og ferdigheter, og er de i så fall villig til å bruke dem? Jeg ønsket å undersøke hvordan selvregulert læring håndteres av elever og lærere innenfor en skoleorganisasjon som tilrettelegger for dette.

1.2. Pedagogisk progressivisme og postmoderniteten

Læreplaner i Skandinavia har lenge vært influert av den pedagogiske progressivismens ideer, spesielt slik de ble formulert av Dewey. Han diskuterte selvregulering og disiplinering i en og samme sammenheng. Dewey (2005) vektla kommunikasjon, argumenterte for åpne kommunikasjonskanaler, flate makthierarkier og å søke felles forståelse – rekonstruksjon av kunnskap. Mangler dette, vil

³ Skoler kunne søke om tidsavgrensede pedagogiske eller organisatoriske forsøk. Dette innebar et avvik fra gjeldende læreplanverk, det vil si målområdene for de ulike fag.

1. BAKRUNN OG AKTUALISERING

kommunikasjonen lett bære preg av at noen må innordne seg ulike maktpersoners tanker og meninger, de med makt vil ha liten interesse av å ta lærdom av noen som står lavere i rang.

I synet på disiplin stilte Dewey seg kritisk til en oppfatning om at elevene skal disiplineres av voksne inntil selvdisciplin oppstår. Så lenge disiplin gjennom ytre faktorer ikke er i person, vil ikke disiplinen ha noen indre effekt. Disiplin er ikke en egenskap ved personen, men ved handlingen. Disiplin knyttes til mestring, rasjonelle handlinger og klart formulerte mål, og hos Dewey står ikke disiplin og interesse i motsetning. Derimot kan interessen virke disiplinerende like mye som disiplinen interesserer (Løvlie, 1989).

For Dewey ble det viktig at lærerne skulle lede elevene til ønsket atferd ved å ta utgangspunkt i de disposisjoner som elevene allerede hadde. Lærerne måtte skape situasjoner som elevene kunne finne det meningsfullt å delta i, slik at de forstod hvorfor de skulle tilpasse seg fastsatte regler. Når mennesker oppdager noe de ikke skjønner, vil en iboende nysgjerrighet og et ønske om forståelse medvirke til søken etter mening. Av den grunn fremholdt Dewey at gjennom elevenes delaktighet i formulering av egne mål, utvelgelse av innhold og arbeidsmåter vil en reflekterende tenkning kunne utvikles.

Dewey (2000), som var en av de første som påpekte den manglende sammenheng mellom ideer i det demokratiske politiske system og skolens organisering og pedagogiske tilnærming, argumenterte med at frihet burde være grunnlaget for all pedagogisk virksomhet. Det demokratiske i samfunnet måtte reflekteres i skolen gjennom både institusjonelle prosesser og pedagogisk tilrettelegelse. Å skape et godt læringsmiljø skulle man gjøre gjennom demokratiske samfunnsordninger der alle skulle sikres innflytelse, debatt skulle oppmuntres og samarbeid i beslutningsprosesser på ulike plan skulle ivaretas. Av den grunn måtte skole, lærere og elever få rammer og frihet til å ta beslutninger om egen virksomhet.

Deweys ideer kom til å sette sitt preg på den pedagogiske debatt og praksis, på ny gjennom 1990-tallet. Progressivismen ble også utsatt for vitenskapelig kritikk, noe jeg vil komme tilbake til i kapittel 3. Men på slutten av århundret fikk lignende ideer om selvregulering et sterkt feste i debatten, men nå i forbindelse med at man formulerte ideer om postmodernismen.

1.2.1. Det postmoderne samfunn, selvstyrende arbeidsformer.

A. Hargreaves (1996) hevder at dagens samfunnsideal har beveget seg i retning av det han kaller postmoderniteten. Andre kaller det senmoderniteten (Giddens, 1996) eller det refleksivt moderne (Beck, 2004). Kjentegn er helhet i økonomisk aktivitet, politiske relasjoner, informasjon, kommunikasjon og teknologi.

Harrison (2000) hevder at effektivitet og kvalitet er faktorer som kan forklare samfunnets rasjonale for den økende interessen for fleksible systemer. Innenfor skolesystemet mener A. Hargreaves at samfunnets ønske om fleksibilitet kommer til uttrykk gjennom betoning av ansvarsfølelse, individualisering og tilpasningsdyktighet. Lyngsnes (2007) hevder at ansvar for egen læring og selvreguleringsteori er tidstypisk for postmoderniteten. Krejler (2004a), påpeker at læring i dag tilrettelegges ut fra prinsippet om individuelt arbeid og ansvar for egen læring. Muller (2000) hevder at ideen om det selvregulerte individ er en styringsform som passer for tiden vi lever i, det postmoderne. Bråten (2002) ser dette i sammenheng med samfunnets satsing på livslang læring, dette fordi individene må lære å takle en uforutsigbar verden og et ustabilt arbeidsmarked. Utvikling av selvregulerte ferdigheter er dermed intensjoner som kom til å sette sitt preg på læreplanreformer i mange land (Boekaerts, 1999b; Muller, 2000; Popkewitz, 1998).

1.2.2. Læreplanens generelle del, ansvar for egen læring betones

Det er ikke min hensikt å bestemme hva i den norske læreplanen som bygger på den eldre progressivismen eller hva som har sitt opphav i

1. BAKRUNN OG AKTUALISERING

nye kilder. Imidlertid fremstår den i takt med sin tid. I læreplanens generelle del (L94)⁴ blir selvregulering og ansvar for egen læring betraktet som grunnleggende ved livslang læring: ”Skolen skal gi en bred forberedelse for livet...De unge må gradvis få øket ansvar for opplegg og gjennomføring av egen læring (ibid., s. 29-30)”. Evne til selvregulering fremkommer gjennom målformuleringer som: ”Utdanningen skal ikke bare overføre lærdom – den skal også gi elevene kompetanse til å skaffe og vinne ny kunnskap” (ibid., s. 25). Troen på ansvar for egen læring som læringsstrategi fremmes: ”God undervisning skal gi elevene erfaringer i å lykkes i sitt arbeid, gi tro på egne evner og utvikle ansvar for egen læring og eget liv” (ibid., s. 29).

Læreplanens betoning av motivasjon, elevmedvirkning og ansvar for egen læring innebærer at elevene skal ha innflytelse over planlegging av fag, fastsettelse av mål, tidsforbruk, vurdering av om målene nås, samt utvikle tiltro til egne evner i å mestre skolens arbeidsoppgaver. Elevene tildeles ansvar for å organisere, strukturere og planlegge egen læring ikke bare i nuet, men også ut fra et langtidsperspektiv. Dette forutsetter at elevene blir i stand til å lede egne læringsprosesser.

1.3. Behov for forskning på ansvar for egen læring

Skagen (2004) har ved flere anledninger etterlyst forskning som retter søkelyset mot hva skolers omlegging har å si for elevenes læring. Sentralt for Skagen er at skoler ukritisk har satt i gang forsøk uten at det foreligger dokumentasjon på hvordan ting fungerer. Mitt forskningsprosjekt kan kaste lys over hvordan ansvar for egen læring praktiseres og forstås.

I Norge er det i første rekke Lyngsnes' (2003) studie og Monsens (1997a, 1997b, 1998) evalueringsstudier av Reform 94 som har rettet søkelyset mot ansvar for egen læring. Klette (2003) og Dale og

⁴ Den generelle delen av læreplanen – som analysen omhandler – er videreført i Læreplan av 2006. Prinsippet om ansvar for egen læring gjelder fremdeles.

Wærness (2003) har gitt perspektiv på arbeidsformer, men ikke på fenomenet eksplisitt.

Situasjonen er noe annerledes i vårt naboland Sverige, hvor forskning på eget arbeid, ansvarsproblematikk, fleksitid har vært mer fremtredende (Bergqvist, 2001; Carlgren & Hörnquist, 1999; Dovemark, 2004; Forsberg, 2000; Permer, 2002; Westlund, 1996, 2003; Wistedt, 1987; Österlind, 2005a). Også det svenske forsøksprosjektet Utan timplan (SOU 2005:102), der en gruppe forskere fikk i oppdrag fra regjeringen å undersøke problematikken rundt skoler som var fritatt for de nasjonale bestemmelser om tid per emne, er eksempel på utviklingsarbeid knyttet til eget ansvar og elevene som selvregulerte.

1.4. Studiens syfte

I denne studien studeres altså ansvar for egen læring. Jeg vil belyse elevers og læreres holdninger til og oppfatninger av fenomenet innenfor en begrenset kontekst i en videregående skole.

Studien er prosessorientert, der det overgripende syfte er å studere hvordan fenomenet ansvar for egen læring forstås, operasjonaliseres og erfares av elever og lærere innenfor to studieprogrammer. Studien legger til grunn en oppfatning av at ansvar for egen læring kan ses i lys av elever som selvregulerende.

Min ambisjon vil være å vise hvordan elever og lærere svarer mot perspektivet i den praktiske skolevirkelighet. Jeg vil forsøke å forklare hvordan elever og lærere håndterer og forholder seg til selvregulert læring (eget ansvar) på den måte de gjør, ved å undersøke skolen som en kontekst for studier og lærerarbeid.

Med disse overgripende intensjoner vil jeg kunne beskrive og analysere:

- Hva er det elever og lærere sier og gjør med ansvar for egen læring?

1. BAKRUNN OG AKTUALISERING

- Hvilke rom gis det for elevenes oppfatninger og erfaringer, og hvordan håndteres de mulighetene som ansvar for egen læring medbringer?
- Finnes det variasjoner blant lærernes tilretteleggelse av, innstilling til og handling til ansvar for egen læring og hvordan svarer elevene på dette?
- På hvilken måte gis det rom for lærernes oppfatninger og erfaringer med ansvar for egen læring innenfor den lokale skolekulturen?

Jeg bestreber meg ikke på å gi en vurdering av de nasjonale politiske intensjoner som ligger til grunn for ansvar for egen læring. Dog kan mitt arbeid likevel betraktes som et innlegg i diskusjonen om reformen. Kjønnsproblematikken eller sosial bakgrunn inngår ikke som en del av syftet. Jeg er oppmerksom på at sosial bakgrunn og kjønn er av betydning for elevers håndtering av eget ansvar. Imidlertid valgt jeg ikke å ha søkelys på dette i feltarbeidet. Jeg kommer heller ikke til å diskutere ”accountability” teoretisk, selv om lærerne er opptatt av dette.

1.6. Avhandlingens disposisjon

Søkelyset rettes mot hva selvregulert læring er og kan forstås utifra et sosial-kognitivt perspektiv (kapittel 2) og utifra disiplineringsteori. Selv om samfunnsperspektivet ikke utgjør en del av mitt syfte, og følgelig ikke er noe som blir undersøkt empirisk, vil jeg likevel peke på noen teknikker dagens samfunn anvender og hvilke maktforhold som kan forekomme i skolen. Den teoretiske drøftelsen i kapittel 2 og kapittel 3 danner bakgrunn for analysen av elevenes forholdningssett til selvregulert arbeid (elevbilder), som presenteres i kapittel 7. Kapittel 4 omhandler teori om lærernes arbeid og skoleorganisasjon. I kapittel 5 behandles metodevalg, valg av skole, datainnsamling m.m. Valg av de tre teoretiske perspektivene diskuteres. Spørsmålet er hvordan en psykologisk individorientert teori, kan kombineres med et sosiologisk

perspektiv som organisasjonsteorien representerer. Kapittel 6 beskriver skolen ut ifra policydokument, feltobservasjon og intervju med lærerne. Kapittel 8 og 9 er orientert mot undervisningens to hovedmønstre: fellesundervisning og elevstyrt aktivitet. I kapittel 10 foretas en avsluttende analyse og diskusjon.

Kapittel 2.0. Selvregulert læring

Formålet med dette kapittelet er å vise hvordan selvregulert læring gir nytt perspektiv på læring. Selvregulert læring vil bli drøftet og satt inn i en teoretisk sammenheng. Relevant teori som det sosio-kognitive, sosio-kulturelle og selvbestemmelsesteorien, løftes frem. Det sosio-kognitive læringssyn presenteres fordi perspektivet anses som et av de viktigste bidragene innen selvregulert læring (Bråten, 2002). Forventning om mestring (self-efficacy) drøftes fordi dette er en viktig bestanddel innen selvregulert læring (Bandura, 1991, 1996; Schunk, 2007; Schunk & Ertmer, 2000; Zimmerman, 1989). Både sosio-kognitiv teori og selvbestemmelsesteorien gir bakgrunn for å forstå hvordan utvikling av autonomi kan gå over i motivasjon og dermed selvregulert læring. Kapittelet løfter også frem hvilken betydning lærerne har.

2.1. Teoretisk utgangspunkt

Ifølge Schunk (2007) retter både kognitive og konstruktivistiske læringsteorier søkelyset mot det mentale plan i læringsprosessen, dog skiller de seg fra hverandre i synet på kunnskap. Mens noen kognitive teorier ser på kunnskap som noe som kan overføres til den lærende, legger et konstruktivistisk perspektiv vekt på at kunnskap konstrueres på nytt av det enkelte individ. En retning innenfor det konstruktivistiske, den sosialkonstruktivistiske, betoner at kunnskap konstrueres innenfor rammen av et samspill mellom kultur og språk som sosialt redskap. Selv om det sosialkonstruktivistiske perspektivet betrakter individene som aktive medkonstruktører av egen kunnskap, erkjenner også kognitive teorier de sosiale omgivelsers betydning. Bjørgen (2000) hevder at ansvar for egen læring har rot i kognitiv læringspsykologi. Ideen om en aktiv elev og elevens ansvar for å ta

regien i eget skolearbeid er et fellestrekk ved de kognitive teoretiske tilnæringsmåtene.

Både sosial-kognitiv teori og sosio-kulturell teori retter søkelyset mot internalisering av sosial interaksjon som en sentral komponent i utviklingen av selvregulert læring (Schunk, 1999; Schunk & Zimmerman, 1997). Det som varierer mellom teoriperspektivene er hvor stor betydning den sosiale komponenten gis, og hvor den er med på å regulere læringen.

2.1.1. Det sosio-kulturelle perspektiv

Det sosio-kulturelle perspektivets syn på selvregulert læring er sterkt influert av Vygotskys tenkning, tilknyttet både språk og metakognitiv teori (Bråten, 1996; Schunk & Ertmer, 2000). Vygotsky omtales også som sosialkonstruktivist (Imsen, 2005). Vygotsky ser selvregulering som en generell egenskap som barn utvikler i forbindelse med den selvdirigerte indre tale som innebærer å være selvstyrende i egen læringsprosess. Den indre talen bidrar til kognitiv utvikling. Det sosiale miljøet og den kognitive utviklingen drives fremover ved at barnet bruker kulturelle objekt og språk i sosial interaksjon med andre. Gjennom internalisering av disse interaksjonene utvikles kognisjonen (Schunk, 1999). Vygotsky vektla den muntlige intersubjektiviteten som en primær kilde til selvdirigerende indre tale (Schunk & Zimmerman, 1997). Samspillet mellom det kollektive og individet er i fokus, dvs. hva elevene vil klare sammen med andre og hva de vil klare alene. Ved å anvende stillasbygningsprinsippet kan lærere og andre støtte den lærende i å mestre oppgaver som ligger over det man kan klare på egen hånd (Wood, Bruner & Ross, 1976). For å forstå læringen må man altså studere hvordan dette skjer i en sosial praksis der elevene agerer ved hjelp av verktøy (Säljö, 2001). Säljö hevder at læring og utvikling handler om et møte mellom mennesket og kulturens kunnskap, ferdighet og erfaring. De kulturelle redskaper lærer vi å ta i

2. SELVREGULERENDE LÆRING

bruk gjennom vår egen sosiale praksis. Læring anses som situasjonsbetinget, den er et sosialt fenomen.

2.1.2. *Det sosial-kognitive perspektiv*

Som vist innledningsvis anses sosial-kognitiv teori som det viktigste teoretiske grunnlaget for selvregulert læring (Bråten, 2002). Perspektivet betrakter selvregulering som en kontekstavhengig ferdighet. Sosial-kognitiv teori legger vekt på individets mulighet for å lære, handle og tilpasse seg skiftende omgivelser (Bandura, 1986). Det er individets selvregulerende og selvreflekterende kapasitet som gjør dette mulig. Sosial-kognitiv teori betrakter aktivitet som et resultat av gjensidig påvirkning mellom personlige, atferd- og miljømessige hendelser (ibid.). I denne interaksjonen er ”self-efficacy” en nøkkelvariabel. Elevenes forventning om mestring er avgjørende for utvikling av selvregulert læring og evnen til å fortsette på egen hånd (Zimmerman, 1989, 1990). Omkringliggende mennesker har betydelig innflytelse på læring gjennom å opptre som modell og ved å gi respons. Omgivelsenes tilbakemeldinger blir gjenstand for kognitive vurderinger. Tilbakemelding er av betydning for lært ferdighet.

2.2. **Hva er selvregulert læring?**

Zimmerman (2000) hevder at den viktigste evnen et menneske har, er evnen til selvregulering. Den amerikanske forskeren Teresa Garcia (1996) er opptatt av hva selvregulering er. Hun henviser til en generell oppfatning orientert om hvordan individet kontrollerer og leder egne handlinger på. Kontroll og handling fremstår som sentralt. Uten kontroll anses ikke individet som *selv*regulert og uten handling er det ingen *selvregulering*. Forskning på selvregulering, mener Garcia kan relateres til dette skillet. Vektlegges *selv*regulering, er det individets rolle som fokuseres. Selvregulering innebærer selvstendig læring, der individet har tillit til egne evner og ressurser. Individet betraktes som autonomt og selvstyrende når valg foretas. Garcia trekker frem Deci og Ryan som representanter for denne retningen. *Selvregulering*

vektlegger individets mål og handling som styrer mot måloppnåelse. Perspektivet som tar utgangspunkt i sosial-kognitiv teori, er av relativt ny dato.

2.2.1. Definisjon av begrepet

Det er ikke så lett å gi en klar definisjon av *selvregulering*, siden begrep anvendes innen både psykologi, medisin og pedagogisk psykologi. Interessen fra ulike fagområder har bidratt til bred bruk av begrepet (Boekaerts, 1997, 1999b). Min forståelse av selvregulert læring baserer seg på Pintrichs (2000) definisjon:

an active, constructive process whereby learners set goal for their learning and then attempt to monitor, regulate, and control their cognition, motivation, and behaviour, guided and constrained by their goals and the contextual features in the environment (ibid., s. 453).

Mitt valg av definisjonen tar utgangspunkt i den lærende. Den lærende er aktiv i egen læreprosess, samtidig som eleven har mulighet til å kontrollere sentrale prosesser som er av betydning for læring eller prestasjon. Den lærende setter mål, overvåker og regulerer egen forståelse, motivasjon og handling. Dette betyr at eleven er i stand til å generere og lede læringserfaringer. Han eller hun vil i mindre grad være avhengig av å handle ved hjelp av ekstern kontroll. Den lærende evaluerer fremskritt i lys av mål, samt justerer atferden gjennom selv vurdering. Prosessen muliggjøres og begrenses av mål og omgivelsene. Den lærendes forsøk på å overvåke og regulere læringskonteksten er viktig for selvregulert læring (Pintrich, 2000).

2.2.2. Sykliske faser

Zimmerman (1989, 1990) hevder at sosial-kognitiv teori beskriver selvregulering som en syklisk prosess fordi tilbakemelding fra tidligere prestasjoner brukes for å gjøre endringer under en pågående innsats. Endringer er nødvendig fordi personlige, atferdsmessige og miljømessige faktorer er i konstant forandring. Disse endringene

2. SELVREGULERENDE LÆRING

observeres av den lærende og overvåkes av tre selvorienterte tilbakemeldingsloops, dvs. en syklisk prosess bestående av ”forethought”, ”performance or volitional control” og ”self-reflection”. ”Forethought” fasen viser til prosesser som går forut for selve problemløsningen. Prosessene danner grunnlag for handling. Prestasjons- eller viljekontroll, ”performance or volitional control”, inkluderer prosesser som er aktive under problemløsningen. Oppmerksomhet og handling påvirkes. Den siste fasen, selvrefleksjon, ”self-reflection”, er virksom etter selve problemløsningen. Prosessen influerer på hvordan personen reagerer på problemløsningens resultat. Ved senere handling påvirker reaksjonene ”forethought”-fasen, dermed er sirkelen sluttet (Zimmerman, 2000).

Med den tredelte interaksjonsprosessen viser Zimmerman (2008; 1997; 1989) sitt sosio-kognitive ståsted med røtter tilbake til Banduras teori om gjensidig interaksjon. Teorien om en triadisk prosess kan forklare hvorfor en person er selvregulert i én situasjon og ikke i en annen (Zimmerman, 2000). En gjensidig påvirkning mellom personlige, atferdsmessige og miljømessige faktorer regulerer læringsaktiviteten mot de mål som er satt. Miljøet påvirker selvreguleringen, men eleven kan også influere på og endre læringsmiljøet. Elevenes overvåkning danner grunnlag for forhandlinger. Krav fra læringsmiljøet kan tilpasses eller endre læringsprosessen. Elevene tilpasser seg etter hva situasjonen krever (Bråten 2002; Pintrich 2000b).

2.3. Selvregulert læring – og dets underfunksjoner

Bandura (1991) skiller mellom tre underfunksjoner i selvregulert læring. Den ene er egen observasjon, ens mål og aspirasjon. Den andre er vurderingsfunksjonen som skal ta hensyn til egne preferanser og hvilken betydning læringsmålene har. Den tredje underfunksjon er tilbakemelding på egen handling.

Egen observasjon

Bandura hevder at skal selvregulering finne sted, må individet kunne observere seg selv, samt ha mulighet til å registrere egne impulser og handlinger innenfor den konteksten de opptrer i. Selvobservasjon har to viktige funksjoner i selvregulert læring. Én er å sette realistiske mål, den andre er å evaluere egen fremgang henimot de mål som er satt. Kvaliteten på selvobservasjonen er avhengig av hvor vedvarende oppmerksom elevene har på seg selv. Er det stor variasjon i oppmerksomheten, vil det være problematisk å få god informasjon om egne handlinger. I situasjoner der elevene tror muligheten til å innfri er liten, kan innsatsen reduseres. Prosessen med å sette mål og vurdering av handlingens resultat vil indirekte virke motiverende når elevene tror de kan innfri. Elever som ikke setter mål, overgås av dem som gjør det. Verdien som tillegges handlingen vil influere på gleden av å nå målet. Selv om elevene har bestemte mål og evaluerer resultatet i lys av egne handlinger, er ikke denne informasjonen nok til at en selvstyring kan skje. Elevene må vite hvor godt arbeidet er, dvs. at de er avhengig av tilbakemeldinger.

Vurderingsfunksjonen

I skolen blir elevene kontinuerlig evaluert av lærere og medelever. Mangel på fullgode referanser, mål og kriterier betyr at elevene må ty til sammenligninger for å vurdere egne prestasjoner. Vurdering og tilbakemelding kan bidra til at elevene setter seg nye mål for læringen. Elevens vurdering av egne mål og handling er avhengig av hvor viktig atferden er. Sannsynligvis vil elevene prøve å nå målene hvis handlingen er viktig. Tilbakemelding bidrar til en økning i elevenes selvregulerende læring (Schunk, 2007).

Tilbakemelding på egne handlinger

Den siste underfunksjonen i Banduras forståelse av selvregulert læring er selvreaktiv innflytelse. Egne reaksjoner er vesentlig for elevenes fremtidige atferd. Dette er også en sentral bestanddel i Zimmermans

2. SELVREGULERENDE LÆRING

(2000) ”forethought”, eller planleggingsfasen. Standard eller kriterier anvendes for å vurdere egne handlinger og omgivelser. Elevenes reaksjon på seg selv er avhengig av hvordan handlingen vurderes. Vurderingen må relateres til en standard. Bandura hevder at elevenes reaksjon på seg selv eller insentiver kan være belønning de gir seg selv. Elever som anvender selvinsentiver er ofte dyktige til å motivere seg selv. Evne til selvinsentiver kan forklare en elevs suksess. Selvregulering er dermed en komplisert prosess som krever mål og motivasjon. Uten evne vil selvregulering vil individet ”behave like weather vanes, constantly shifting direction to conform to whatever momentary influence happened to impinge upon them” (Bandura, 1996, s. 5515).

2.4. Selvbestemmelsesteorien og forventning om mestring

Deci, Ryans og Williams (1996) forskning har bidratt med et selvbestemmelsesteoriblikk på selvregulert læring. Også Schunk og Zimmerman (1997) hevder at selvbestemmelsesteorien gir et nyttig perspektiv på selvregulering. Schunk (1999), Grolnick, Kurowski og Gurland (1999) og Deci, Ryan og Williams (1996) hevder at selvbestemmelsesteorien betrakter selvregulering som et spørsmål om internalisering av verdier og normer. Elevenes søken etter kompetanse og selvstendighet er viktige elementer (Deci & Moller, 2005). Reeve, Ryan, Deci og Hang (2007) påpeker at selvbestemmelsesteorien kan bidra til en forståelse av hvorfor selvreguleringen betoner at valg, kompetanse gjennom utfordringer, selvevaluering og bruk av tilbakemelding, er viktige for effektiv intervensjon. Forskerne anbefaler en integrering av selvreguleringsteori og selvbestemmelsesteori. Et annet aspekt er at hvis eleven skal kunne regulere egen læringsaktivitet på en effektiv måte, foreslås det at ”students to put the skills to use and take greater responsibility for their learning, they will need to develop autonomous motivation to do so” (ibid., s 239).

2.4.1. Ytre og indre motivasjon

Med indre motivasjon vil Deci og Ryan (1985) poengtere at energien som fører til handling, finnes i eleven. Elever som er indre motivert vil handle ut fra en indre glede eller interesse, dvs. autonomt, frie fra ytre press i form av kontroll og belønning når de opplever seg selv som årsak til handlingen.

Ytre motivasjon omhandler ytre faktorer. Skolens krav og forventning oppleves nok mer som ytre motivert enn indre. Den ytre motivasjon er instrumentell så lenge den ikke er en integrert del av personligheten. Dette gjør selvreguleringen vanskelig. Verdsattes aktiviteten, vil elevene bruke tid på å planlegge og utføre arbeidet (Wigfield, Hoa & Kluda, 2008). Ryan og Deci (2000) stiller spørsmålet om hvordan elevene kan motiveres til å verdsette og selvregulere skolens aktivitet uten å føle ytre press. Selvbestemmelsesteorien beskriver dette som internalisering og integrering. Internalisering er en prosess der elevene overfører og tilpasser ytre belønning til indre psykologiske behov (Deci & Ryan, 1985, 1991; Deci, Ryan & Williams., 1996; Grolnick, Kurowski, gurland, 1999; Schunk & Zimmerman, 1997). Internalisering omhandler hvordan motivasjon har en spennvidde fra amotivasjon til aktiv forpliktelse. Internalisering kan beskrives som ytre verdier elevene tar opp i seg og gjør om til egne verdier og selvreguleringer. Det skjer en identifikasjon med verdiene som ligger bak aktiviteten, handlingen eller ansvaret (Deci & Ryan, 1991, 1995). Ytre motiverte handlinger vil kunne oppleves som selvbestemte og valgte når begrunnelsen skjer i relasjon til egne mål og verdihierarki. Opplevelse av autonomi forutsetter mulighet for valg, erkjennelse av følelser og selvdireksjon. Dette vil kunne øke den indre motivasjonen (Deci & Ryan, 1985, 1994). Decis og Ryans selvbestemmelsesteori kan relateres til hvordan individ ser på seg selv som årsak til forandring i miljøet. Hvis elever tror at de kan styre egne handlinger, vil de oppfatte ansvar for egen læring på en annen måte enn elever som

2. SELVREGULERENDE LÆRING

betrakter seg styrt av andre. Autonome elever vil i større grad forstå hvorfor de skal lære å ta ansvar, mens elever med en ytre styrt selvforståelse vil ta ansvar fordi læreren pålegger dem dette. Elever som er indre styrt, oppfatter de har innflytelse over situasjonen. I lys av dette argumenterer Deci og Ryan for elevenes medbestemmelse. Medbestemmelsen må omhandle både innhold og arbeidsmåter (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Ames (1992) hevder at medbestemmelse i lærings situasjonen er en forutsetning for elevers utvikling mot læringsorientering. Mulighet for valg og beslutninger vil fremme motivasjonen, mens mangel på slikt, derimot, kan ha negativ effekt (Grinsven & Tillema, 2006).

2.4.2. Forventning om mestring

Forventning om mestring er selve nøkkelvariabelen innen selvregulert læring (Bandura, 1991, 1996; Schunk, 2007; Schunk & Ertmer, 2000; Zimmerman, 1989). Self-efficacy er også et nøkkelbegrep hos Bandura. Bandura (1994, s. 71) definerer self-efficacy eller forventning om mestring, som: "people's beliefs about their capabilities to produce designated levels of performance that exercise influence over events that affect their lives". Eller som Schunk (2007, s. 105) sier: "Self-efficacy is a belief about what one is capable of doing". Forventning om mestring handler om elevenes forventning om å være i stand til å planlegge og utføre bestemte oppgaver. Forventning om mestring har betydning for motivasjonen. Schunk og Ertmer (2000) hevder at selvregulering og "self-efficacy" henger sammen og påvirker hverandre gjensidig. Skal selvregulering fungere tilfredsstillende, må elevene utvikle forventning om mestring både med hensyn til det som læres, og med hensyn til en videre anvendelse av kunnskapen. Elevenes forventning om mestring utvikles gjennom fire typer informasjonskilder: *tidligere mestringserfaringer*, *vikarierende erfaringer* dvs. sammenligning med andre, ulike former for *overbevisning* og *reflekterte vurderinger* fra signifikante andre og *fysiologiske forsterkninger* og *reduksjon*

av stressfaktorer (Bandura, 1994, 1996; Schunk & Ertmer, 2000; Schunk & Zimmerman, 1997).

Bandura hevder at den mest effektive måten å styrke forventning om mestring på er at elevene erfarer mestring ved å lykkes. Når elevene tviler på egen kompetanse reduseres innsatsen eller de gir opp. Forventning om mestring påvirker elevenes tankemønster og følelsesmessige reaksjoner. Schunk og Zimmerman (1997) hevder at det ikke alltid er mulig å forutsi hvilke kilde som har størst effekt på forventning om mestring. Det kan være mange faktorer, som tidligere erfaringer, troverdighetskilder eller motivasjonell innflytelse.

Også forventning om resultatet påvirker elevenes atferd. Tro på egen kapasitet påvirker valg av oppgaver, ytelse og utholdenhet. Elevene unngår ofte oppgaver de tror de ikke klarer. Boekaerts og Niemivirta (2000) hevder at elevenes oppfattelse av oppgavens innhold og kontekstuelle forhold påvirker læringssituasjonen. Siden læringssituasjoner tolkes, resulterer dette i ulike handlingsmønstre. Fortolkning og verdiberegning av læringssituasjonen relateres til hvorvidt den oppleves nøytral eller truende. Verdiberegningen orienteres også mot hva som kreves, og om eleven kan klare det under gjeldende betingelser. Boekaerts og Niemivirta hevder at elevene kontinuerlig vurderer læringssituasjoner som gunstige, nøytrale eller truende. Verdiberegningen er en evalueringsprosess uten stans. Følelser og handlinger vil hele tiden være i beredskap.

Selvsikre elever med høy grad av forventning om mestring og resultat gjør bruk av effektive selvreguleringsstrategier (Pajares, 2008). Dette kommer til uttrykk gjennom overvåking av arbeidstiden. Tiden anvendes effektivt, samtidig som elevene kan fremvise utholdenhet i møte med faglige problemer. Pajares påpeker at når forventning om mestring er økende, vil selvevaluering av egen overvåking være mer presis. Effektiv selvregulering er avhengig av om elevene utvikler forventning om mestring med hensyn til både det å lære og det å anvende kunnskap på en god måte. Ifølge Schunk og Ertmer (2000)

2. SELVREGULERENDE LÆRING

og Zimmerman (2002) har forventning om mestring innflytelse på ”forethought”, ”performance” og ”self-reflection”. Orange (1999) fastslår at elever som har arbeid utenfor skolen kan ha vansker med å finne tid til å lære selvreguleringsstrategier. Lens og Vansteenkiste (2008) hevder at tiden elevene bruker på arbeidet, vil kunne påvirke utholdenhet og karakterer.

Interessenes betydning

Pintrich og Zusho (2002) dokumenter at interesser og verdier er av betydning for selvregulering. Elever som er interessert i et fagområde og verdsetter aktiviteten som viktig eller nyttig, bruker mange selvreguleringsstrategier. Hidi og Ainley (2008) hevder at personlig interesse er en relativt stabil orientering mot spesielle områder eller temaer, mens situasjonsinteresse er en følelsesmessig og forbigående tilstand som skapes av forhold i de umiddelbare omgivelsene. Interesse er av betydning for den indre motivasjonen. Dette mener Hidi og Ainley bidrar til å skape positiv opplevelse, som igjen påvirker forventning om mestring. Interesser bidrar til økt kunnskap, utvikling av kognitive evner og stimulerer motivasjonen. Når en elev engasjeres i en aktivitet, er de innledende vurderinger avgjørende for om de skal fortsette eller ikke. Interesser forenkler utviklingen og opprettholdelsen av selvregulering, samtidig som selvreguleringsstrategier er med på å øke interessen (Hidi & Ainley, 2008).

2.5. Lærerens betydning for utvikling av autonomi

Hvis undervisningens siktemål er å skape selvregulerende elever, bør elevene stimuleres til å ta ansvar for deler av læringsprosessen. Deci og Ryan (1994) nevner tre faktorer som er viktige for å fremme autonomi: (1) lærerne må gi en begrunnelse for læringen, elevene må forstå meningen med hva som skal skje; (2) elevenes må føle anerkjennelse; (3) en mellommenneskelig stil som vektlegger valg, heller enn kontroll, må utvikles. Når lærerne fremmer autonomi tas det hensyn til elevenes referanserammer. Forskning viser mer

nysgjerrighet, selvstendighet og høyere selvfølelse blant elever hvor dette vektlegges, enn tilfellet er i klasserom med mer kontroll (Deci & Ryan, 1994). Et støttende autonomt klasserom kan bidra til en økt indre interesse for læring. Dog, hevder Corno (2008), lærere har en tendens til å gi mer positiv tilbakemelding til elever som har gode arbeidsvaner og som fremviser selvdisiplin, enn til elever som ikke utviser slike egenskaper. Elevenes autonomi bør bygges opp hevder Reeve, Deci og Ryan (2004, s. 47-48). De mener dette best kan skje ved "Nurture inner motivational resources", dvs. at læreren vektlegger elevenes interesser, valg, kompetanse og preferanser heller enn ytre regulering i form av direktiver, deadlines og vurderinger. Den neste er "rely on informational, non controlling language", som omhandler lærernes språk. Når et informasjonsorientert språk anvendes, vil kommunikasjon fremmes. Et kontrollerende språk, derimot, vil presse elevene til å bli i overensstemmelse med lærernes agenda. "Communicate value in uninteresting activities and rationales for requested" betyr at lærerne må kommunisere verdiene som ligger til grunn for handlinger, oppgaver m.m. Enkelt sagt må lærerne gi begrunnelser for hvilke valg som foretas. Begrunnelser kan stimulere til identifikasjonserfaringer som vil kunne forenkle internaliseringen. Kontrollerende lærere neglisjerer ofte dette i undervisningen. "Acknowledgement and accept students expressions of negative affect" betyr at lærerne må erkjenne og akseptere elevenes negative følelser som en gyldig reaksjon på krav og uinteressante aktiviteter. Kontrollerende lærere har lett for å reagere på elevenes uttrykksmåte med mottiltak.

Lærerne må organisere læringsmiljøet på en slik måte at elevene oppmuntres til å starte læringsprosessen med å utvikle læringsmål fra eget målhierarki (Boekaerts, 2002). Boekaerts og Niemivirta (2000) stiller spørsmålet hvorvidt lærere er i stand til å skape læringssituasjoner som fremmer utviklingen av selvregulert læring. Elevenes og andre personers tradisjonelle oppfatning av lærerne kan

2. SELVREGULERENDE LÆRING

hemme utviklingen av selvregulerte ferdigheter. Problemet er at elevene ikke alltid føler behov for ny kunnskapstilegnelse. Lærerne må derfor overbevise elevene om den nye kunnskapens fortreffelighet. Når dette kommuniseres, frembringes et skjult budskap. Elevene oppfatter (1) at de må gjøre en innsats, (2) egne mål må settes til side til fordel for lærerbestemte (3) dette assosieres med lærerregulering og støtte. Dette betyr at elevene forventer at lærerne har kontroll med hva som skal læres, at de motiverer, finner frem læringsmateriell og tar ansvar for læringsprosessen. Selv om lærerne mener de har lagt til rette for selvregulert læring, er det ifølge Boekaerts og Niemivirta ingen garanti for at dette skjer. Dette kan uttrykkes er at elevene ikke tillegger den nye ferdigheten noen verdi, dvs. at kunnskapen føles ikke nødvendig. Elevene føler ingen behov for å gjøre en innsats på kommando.

2.6. Oppsummering

Kapittelet viser at selvregulert læring oppfattes som et komplekst og teoretisk sammensatt fenomen. Jeg har valgt å fokusere drøftingen ut fra et sosial-kognitivt perspektiv. Sosial-kognitiv teori er opptatt av den betydning sosial støtte kan ha for elevenes strategibruk, metakognisjon og motivasjon. Det antas at undervisningskonteksten kan spille en viktig rolle for utvikling av selvregulert læring. Sosial-kognitiv teori bygger på Banduras forskning. Den tar utgangspunkt i at læring foregår i en interaksjon mellom personlige, atferdsmessige og miljømessige faktorer. Zimmermans modell er presentert for å vise at selvregulering utvikles gjennom en triadisk prosess mellom disse tre faktorene. Jeg har også vist hvordan forventning om mestring er av betydning for selvregulert læring. Forventning om mestring påvirker individets utholdenhet og innsats. Dette påvirker igjen elevenes motivasjon. Selvbestemmelsesteorien forklarer motivasjon ut fra både indre og ytre motivasjon, der internalisering av verdier og normer står sentralt. Elever som lykkes i skolesammenheng kjennetegnes ved at de

tar i bruk effektive strategier. De har evne til metakognisjon og har motivasjonelle oppfatninger som er gunstig med tanke på prestasjoner og utholdenhet. Elever som har vansker med å lykkes, har i mindre grad disse egenskapene. Bruk av selvregulerende prosesser bygger på kunnskap om egen læring, samtidig som dette knyttes til motivasjon.

Å kvalifisere elever i selvregulerte ferdigheter er altså en strategi samfunnet ønsker å utvikle for å kunne møte fremtidige arbeidskrav. Elevene skal sosialiseres, de skal læres opp og trenes i selvregulerende prosesser, autonomi og utøvelse av selvdisiplin. Men hvordan skal elevene formes for å oppfylle et slikt kvalifikasjonskrav? Teori om disiplinering og ulike disiplinerende teknikker som samfunn og skole har anvendt og anvender for å styre individene i ”riktig retning”, er tema som løftes frem i neste kapittel.

Kapittel 3.0. Fra tukt og disiplin til forhandling og selvdisciplin

Som vist i kapittel 1 og 2 er behovet for selvstyrte individer ikke av ny dato. Imidlertid har betoningen av slike kvaliteter medvirket til en endring i synet på disiplin. Siktemålet med dette kapittelet er å vise hvordan disiplinen har beveget seg fra å være ytre orientert mot å fremstå som skjult og usynlig. Skolen er full av disiplinerende teknikker. Disse vil eksplisitt og implisitt virke styrende på elevs og lærers valg og handlinger.

3.1. Disiplineringens historiske utvikling

Foucault (2008) legger en litt annen betydning i begrepene disiplin og makt enn de som vanligvis brukes. I hans analyse av disiplinerende institusjoner påvises makt helt ned til de minste relasjoner. I denne maktens mikrofysikk utgjør alle menneskelige forhold et sett av maktrelasjoner, enten det så dreier seg om familien, skolen, organisasjon etc. Foucault er opptatt av å vise den usynlige disiplineringen som en maktteknologi, dvs. at individet slutter å tenke selv, slutter å stille kritiske spørsmål, noe blir sannhet og tas for gitt. Analysen rettes mot institusjoners historie (Aasen, 1992).

Disiplin har alltid vært en sentral del av undervisningsprosessen. Men hva disiplineringen har innbefattet har variert opp gjennom historien (Bernstein, Lundgren & Dahlberg, 1983).

Rose (1989) hevder at samfunnet så det som sitt ansvar og plikt å overvåke individenes liv. Individene skulle trenes til å kontrollere kroppen i form av selvransakelse, selvevaluering og selvregulering. Samfunnet innså at nye ideal som likhet, frihet og rettighet ville begrense makten over individene. Myndighetene måtte finne frem til nye mekanismer. Samfunnet antok at individene ville ha en indre trang

til selvregulert atferd og ansvar. Skolen fikk oppgaven med å oppdra elevene slik at disiplinen ble overtatt av den enkelte. Skolesystemet brukte ulike disiplinerende teknikker for å få elevene til å ta opp i seg sentrale dyder som underkastelse, lydighet og selvransakelse (Foucault, 2008). Individ med slike egenskaper ville være nyttig for samfunnet (Donald, 1992).

Disiplineringsformene utvikles over tid, de er dynamiske, sier Mathiesen (1978). De ytre normenes regulerende effekt kom etter hvert til å miste sin betydning til fordel for den enkeltes indre refleksjon. Opplevelsen av frihet ble forbundet med individuelle valg, selvbestemmelse, personlig selvrealisering og utvikling. Frihet og individets selvvirksomhet er blitt betonet i ulike læreplanreformer, sist i Reform 94 og læringsprinsippet ansvar for egen læring. Gjennom 1990-årenes læringsprinsipp skulle mangfold og egenart fremmes, mens likhetstanken, det kollektive ansvaret, mer skulle miste sin betydning (Foros, 2006; Illeris, 2002; Krejsler, 2007b).

3.2. Den usynlige disiplineringen

Mathiesen (1978) ser på disiplineringen som snikende, i og med at det ikke kommer noe forvarsel om når den setter inn. Disiplinen skjer ikke ved mobilisering av noe bestemt apparat som er offentlig styrt ovenfra, dermed kan individet ha problemer med å holde disiplinen på avstand fra sin egen moralske utvikling. Det er mulig å se disiplineringen som strukturell, fordi deltagerens posisjoner bestemmes ut fra faste relasjoner de har til andre enheter i systemet. Gjennom en slik systemplassering utsettes den enkelte for en rekke faktorer som bremser vedkommendes handlinger, og dermed også eventuelle overskridelser. Den skjulte disiplinerings gir inntrykk av å ikke finne sted. Den passiviserer mottagerne, samtidig som den gir inntrykk av en overensstemmelse mellom individ og institusjon. Begynner individene å stille spørsmål ved budskapet, vil systemet prøve å absorbere protestene slik at budskapet fremstår som passende.

3. FRA TUKT OG DISIPLIN TIL FORHANDLING OG SELVDISIPLIN

Avrundede mål er nødvendige for å oppnå aksept og unngå kritikk. Dette er en sentral del av statsstyringen.

3.3. Arkitekturens usynlige disiplinering

Foucault hevder at disiplinen anonymiseres og bygges inn i institusjonen gjennom bygninger. Det panoptiske⁵ virkemiddel gjør det mulig å overvåke uten stans. Bygninger trenger ikke lenger å dominere, men detaljert kontroll skal muliggjøres. De som befinner seg i Panoptikons synsfelt, skal aldri vite om de blir iakt tatt, men likevel erkjenne at overvåkning skjer. Det er sjansen for iakttagelse som gjør at individene underordner seg. Blikket blir et sosialt dressurmiddel, og muligheten til ”å se alt” en automatisert maktfaktor. Istedenfor å knytte makten til eksterne personer blir vokteren individet selv.

Forholdet mellom pedagogikk og arkitektur beskrives av Markus (1993, s. 94) som ”the marriage of pedagogy and design”. En pedagogisk arkitektur skal sikre at myndighetenes intensjoner realiseres gjennom skolebygningers struktur og materielle ordning. Innføring av læreplaner med vekt på endrede undervisningsmetoder, mener Markus, forsterkes av myndighetenes anbefalinger av hvilke arkitektoniske løsninger som passer for nye ideal.

3.3.1. Ytre og indre ambisjoner

Utdanningssystemets ekspansjon gjorde det nødvendig med bygninger som kunne dekke samfunnets nye behov. De ytre og indre ambisjonene bak et byggs arkitektur, kan avsløre hvilken pedagogikk og hvilke formål bygningen skal tjene (Figenbaum og Nielsen, 2005).

⁵ Panoptikon var et utkast til en fengselsbygning fremsatt av den engelske filosofen Jeremy Bentham i 1799. Bygningen skulle være sirkelrund med glasstak, fangene plassert i egne celler som var åpne for observasjon fra et sentralt punkt, vanligvis et slags tårn. På denne måten var det mulig å holde alle fangene under oppsikt som en gruppe. Foucault hevder at denne ideen blir det ideelle arkitektoniske uttrykk og prinsipp for en maktmekanisme. Prinsippet kan anvendes på mange områder, ikke bare i fengsel, men også i skoler.

Det arkitektoniske har endret karakter etter hvert som indre ambisjoner forandres.

Skolebygninger fra tidligere århundrer formidler ytre ambisjoner. Organiseringen skulle tjene samfunnets interesse med å skaffe arbeidskraft til fabrikk og industri. Skolen fremstod som anonyme ”skolemaskiner”. Disiplinen ble betraktet som en ferdighet individene trengte for å fungere som fremtidige arbeidstagere. Disiplinen var på den ene siden oppdragende, på den andre siden en nødvendighet for skolefremgang (Bjerg & Knudsen, 2008).

Synlig pedagogikk

Læring innenfor en slik arkitektonisk utforming, kjennetegnes ved sterk innramming og sterk klassifisering av *den synlige pedagogikken* med dets hierarkisk system og klare autoritetsforhold (Bernstein, 1977). Atferden disiplineres gjennom regler og klasserommets interiør. Pulter på rekke og rad indikerer elevene som tilhørere. Innholdet er klart, det vil ofte være et sterkt skille mellom fagene, dvs. en sterk klassifisering av kunnskap. Overføring av ferdigheter og lærestoff (pensum) vektlegges. Det tas lite hensyn til elevenes ulike evner og interesser. Lærerne har ”position determined authority” (Elstad, 2006), dvs. lærerne har makt og myndighet til å iverksette disiplinerende tiltak. Sanksjonene er ofte kollektive, samtidig som skolen og lærerne har metoder for å trette elevene slik at de blir slitne av egen opposisjon. Ifølge Bernstein (1977) er den synlige pedagogikken lett for elevene å avkode. Imidlertid gis der mindre rom for selvregulert læring (Boekaerts, 2002).

3.3.2. Nye veier i skolebygningen

Utover 1920-tallet medvirket barnesentrert pedagogikk til å humanisere skolebygninger (Donald, 1992). Dette kom til å bli forløper for senere tiders arkitektoniske utforminger. Utover 1970-tallet kom nye skolebygg til å bryte med tidligere tiders pedagogiske ideal. Skolene fikk benevnelsen ”åpne skoler”, ”fleksible skoler”, ”skolelandskap”

3. FRA TUKT OG DISIPLIN TIL FORHANDLING OG SELVDISIPLIN

og ”skoler uten vegger” (Telhaug, 1976). Elevene skulle ikke lenger underkaste seg lærernes autoritet. Lærerne skulle skape frirom for elevenes selvvirksomhet. Rom ble oppdelt i soner for fellesundervisning, konsentrasjon og avslapning, alt atskilt av skillevegger.

Den individualistiske samfunnsutviklingen med sine individuelle arbeidsformer endret den arkitektoniske utformingen (Wallin, 2001, 2002). I dag fremstår mange skoler som moderne it-bedrifter eller kjøpesentre (Figenbaum & Nielsen, 2005). Mye av dette har bakgrunn i Skola 2000 som forfekter en nyorientering, der lærernes arbeidslandskap integreres med elevenes og der ingen korridorer skal fremså som døde punkter. Siktemålet er lærernes tilgjengelighet og nærhet til elevene (Bjerg & Knudsen, 2008). Howlid (2004, s. 71) sier:

I den moderne skole er...alle arealer...pedagogiske arealer. Alle rom er fylt med forventning om arbeid, eller i hvert fall sunn aktivitet. Dette er selvdisciplineringens arkitektur.

En usynlig pedagogikk

Bernstein (1977, s. 72) omtaler 1970-tallets skoler slik: ”The inside of the institution has become visible”. En *usynlig pedagogikk* fremtrer når innramming og klassifisering er svak. Klasserommet kan være tilfeldig, tavle og kateter kan mangle. Det skal være vanskelig å orientere seg mot autoritetene. Overføring av spesifikke ferdigheter tones ned, og søkelyset rettes mot ”å lære å lære” (Bernstein, Poulsgaard & Enggaard, 1974). Læreboken erstattes av Internett. Kravene er mangeartede, samtidig som de kan være diffuse. Lærernes autoritet hviler ikke på skolen som institusjon (Carlgren, 1998), men baserer seg på en ”competence-based authority” (Elstad, 2006). Elev- og lærerrolle knyttes til personlig egenart og samspill.

3.4. Maktens mikrofysikk

Lærere og elever tvinges gjennom den nye skolearkitekturen til å tre frem på ulike scener, noe Kofod (2008) omtaler som iscenesatt praksis. Overvåkning skjer, men den fungerer på en annen måte. Den erstattes av aktørenes innbyrdes kontroll over hverandre. Disiplinen vil således fabrikke aktøren, og suksessen er, som Foucault påpeker, virkemidlenes enkelhet. Aasen (1992) hevder at det skapes et mikrostraffevesen. Det gjelder å hindre at individene glemmer seg unna, er fraværende eller fremviser uønsket eller negativ atferd. Disiplinærstraff har som mål å redusere avvikelsene. En ytre grense for det anormale markeres. Skolen som en disiplinærinstitusjon vil kontrollere, sammenligne, differensiere, hierarkisere og utelukke. For å bruke Foucaults ord: Den normaliserer. Normalisering blir på samme måte som overvåkning et maktmiddel som tvinger frem homogenitet gjennom en ubevisst selvsensur. Individet vil ikke havne utenfor ”det gode selskap”. Dette betyr ifølge Cuban (1988) at aktører som av ulike grunner har problemer med å tilpasse seg skolens rutiner, presses til å innordne seg skolens marginale grenser for ikke å bli stigmatisert. På det viset blir individet en del av systemet (Mathiesen, 1978).

3.5. Disiplinerings teknikker innen kunnskaps- og informasjonssamfunnet

Når elevene skal styre eget læringsarbeid, indikerer dette at grader av kontroll forskyves fra en ytre lærerstyrt disiplinering til elevenes indre selvdisiplin (Bergqvist, 2001, 2005; Carlgren & Hörnquist, 1999; Österlind, 1998). Eget arbeid er et resultat av et regimeskifte i synet på individets handlinger (Carlgren, 2005). Jedeskog og Nissen (2004) hevder at elevene har overtatt mange av lærernes ansvarsområder; elevene får oppgaven med å sette opp egne læringsmål, velge innhold og oppgaver, rapportere og vurdere, ikke bare i nuet, men også ut fra et langtidsperspektiv. Bergqvist mener at den enkelte gjøres ansvarlig for realisering av egne planer. Læreren får en mer indirekte rolle i å

3. FRA TUKT OG DISIPLIN TIL FORHANDLING OG SELVDISIPLIN

kontrollere læringsprosessen (Carlgren, 1998). Selv om elevene er blitt mindre avhengig av lærerne, er disiplinering like sentral.

3.5.1. Disiplinering gjennom læreplan og målstyring

Poenget med målstyring er at myndighetene definerer overordnede mål, mens lokal handlefrihet gis til å konkretisere og bestemme hvordan målene skal nås (Engelsen, 2006; Aasen, 1999). Målstyring betyr at alle skal oppleve innflytelse samtidig som skolen blir mer kontrollert. Det er lærerne som får oppgaven å forene ansvar for egen læring med målstyringsprinsippet (Monsen, 1997a). Problemet er at målene fungerer disiplinerende for hvordan lærerne kan gi elevene innflytelse over læreplanmål, siden det er målene elevene blir målt etter til eksamen. Dilemmaet er at elevene skal ha innflytelse over alle faser av opplæringsløpet samtidig som ansvar for egen læring avgrenses til å omfatte kun arbeidsprosessen (Solhaug, 2003). Ansvar for egen læring får dermed et instrumentelt innhold fordi det fortrenses av læreplanens sterke målfokusering. Solhaug hevder at ansvar for egen læring fremtrer som en maktstrategi, det skal gi inntrykk av demokratisk medvirkning, men uten at elevene opplever denne som reell.

3.5.2. Disiplinering gjennom klokketiden som administrativ teknikk

Tiden er en del av makten som benyttes i disiplineringens navn, hevder Foucault (2008). For Giddens (1984, s. 135) fremstår skolen gjennom disiplinering av elevenes tid, som en "power container". Klokken blir målestokk for aktivitet. Skolen som institusjon har en abstrakt oppfattelse av tid. Westlund (1996) hevder at lærerne styres av den temporale konvensjon som "grundar sig på en oppfatning om en yttre, måtbar, värdefull och objektiv tid i en kultur som värdesätter en systematisk och regelbunden livsföring" (ibid., s. 52). Skoleledere, lærere og elever sosialiseres inn i skolens institusjonaliserte tidsstruktur gjennom timeplaner, arbeidstidsavtaler og timeskjemaer. Westlund hevder at lærerne fremviser et tidsorientert forholdningssett, ettersom

tiden ofte bestemmes av dem, både innhold og oppgaver rettes etter tiden. Klokketiden fungerer både kontrollerende og disiplinerte (Carlgren & Hörnquist, 1999; Wistedt, 1987; Österlind, 1998).

Carlgren og Hörnquist hevder at tiden har vært overordnet pedagogisk praksis og innhold. Jo mindre den ytre kontroll er, desto mer erstattes den av en egen indre subjektiv bevissthet om hvordan tiden brukes (Bergqvist, 2005). Westlund trekker frem at noen grupper vil kunne tilpasse seg institusjonens temporale tidsoppfattelse, mens andre, derimot, må lære seg skolens tidsregler. Dette innebærer at noen elever vil få problem med å tilpasse seg skolens tidssosialisering. Forskning viser at den dyktige eleven anvender tiden mest effektivt (Hayes, Mills, Christie & Lindgard, 2006; Pajares, 2008; Österlind, 1998).

En teknisk-rasjonell forståelse av tid legges ofte til grunn av myndigheter og skoleledelse (A. Hargreaves, 1996). Motsatsen er lærernes fenomenologiske subjektive oppfattelse av tid. Skoleledelsens monokrone tidsoppfattelse er tiden knyttet til det å gjøre en ting om gangen i en lineær progresjon der øyeblikkets behov neglisjeres. Planer skal iverksettes og prioriteres, det forventes av lærerne å bruke tid på møter og utviklingsoppgaver. Arbeidet kolonialiseres når skoleadministrasjonen legger beslag på lærernes tid. Feiman-Nemser og Floden (1986) hevder at en opphopning av administrative oppgaver hemmer lærerne. Den polykrone tidsoppfatning, derimot, formes av lærernes mange oppgaver og gjøremål. Flexibilitet, kontekstbevissthet og et ønske om å anvende tiden til å opprette relasjoner. Dette anses som viktigere enn å overholde stramme tidsplaner.

Jo lenger borte fra klasserommet man er, desto langsommere synes endringer å ta. Ut ifra lærernes polykrone tidsforståelse kan endringene gå for raskt. Konsekvensene er at lærerne forenkler ledelsens intensjoner. Lærernes subjektive tidsforståelse kan medføre

3. FRA TUKT OG DISIPLIN TIL FORHANDLING OG SELVDISIPLIN

at myndighet og skoleledelse oppfatter lærerne som gjenstridige mot endringstiltak (A. Hargreaves, 1996).

3.5.3. Disiplinering gjennom IKT – en maktforskyvning skjer

Lærernes vertikale autoritet blir utfordret av elevenes kunnskap om og umiddelbare omgang med IKT-teknologien. Når IKT og Internett er sentrale verktøy, er lærernes mulighet til å kontrollere klasseromsaktivitet avhengig av egne og elevenes ferdigheter. Jedeskog og Nissen (2004) hevder at IKT kan medvirke til at lærerne har mer søkelys på søkealternativer, enn på selve læringsinnholdet. Læringen kan dermed endre karakter fra innhold til form. Naeslund (2001) og Jedeskog og Nissen påpeker at IKT har bidratt til at elevenes ansvar for å disiplinere egen læring er blitt forsterket. Både Naeslund og Elstad (2006) hevder at elever som ikke er selvregulert, eller som finner skolen kjedelig, kan unngå krav. Fri tilgang til Internett kan sette selvdisciplinen på prøve. Krav om restriksjoner, sanksjonsmuligheter og retningslinjer ved bruk av PC etterlyses. Lærerne vil ha makten tilbake (Dåstøl, 2008; Tollaksen, 2008). Mangel på regelverk innebærer at elevene ikke lenger er redd for represalier. Dette skyver lærernes makt mot avmakt.

3.5.4. Disiplinering gjennom arbeidsplan og arbeidsoppgaver

En disiplineringstrategi er å invitere elevene til å løse oppgaver. Å skape velbehag og lyst er en maktstrategi for å redusere elevenes motstand mot skolens styring. Ved å la elevene avgjøre gangen i arbeidet skapes et inntrykk av et frirom. Wittrock (1986) mener at tiden som tildeles oppgaver ikke trenger å være en målestokk på elevenes tankeprosess. Læringen vil alltid være avhengig av hvordan elevene bruker tildelt tid. Woodhead (2002) hevder at vektleggelse av arbeidsplaner⁶ har bidratt til at elevene arbeider uengasjert. Siktemålet

⁶ Omtales også som ukeplan. Skal hjelpe eleven til å skaffe seg oversikt over de arbeidsoppgaver som skal utføres i en fastsatt periode.

er å bli raskt ferdig. Lavt engasjement i fag, til arbeidsplan eller oppgaver omtales som prosedyreengasjement. Ifølge Wistedt (1987) innebærer dette at elevene arbeider med et problem som er viktig for skolen, men som er av liten betydning for eleven selv. Elevene utfører arbeidet i lys av den vurdering som finner sted i etterkant. Alexander (2006) hevder at det er en sammenheng mellom elevenes oppgaverrelaterte atferd og hvilken lengde og struktur timene har. Læringsøkter kan bidra til rastløshet og kjedsomhet. Å gi mye arbeid skal stimulere til at elevene holder seg i ro. Ekstraoppgaver gis til elever som er tidlig ferdige. Slike oppgaver kan oppleves som straff fordi elevene allerede har gjort det de ble bedt om (Grepperud, 1999).

3.5.5. Disiplinering gjennom valg, innflytelse og motivasjon

Som vist i kapittel 3.5.1. finnes det en konflikt mellom læreplanens konkrete fagmål og de allmenne intensjonene om elevenes eget ansvar. I undervisningen legger lærerne mest vekt på fagmål. Nordahl (2001) hevder at lærerne velger undervisningsform som opprettholder kontroll og innflytelse over egen posisjon. Gjennom faglig makt kollektiviseres læringen. Siden alle elever gjør det samme begrenses innflytelsen. Kontroll utøves både faglig og sosialt. Av den grunn skjer det en reproduksjon av lærernes posisjon i skolen.

Lærerne pålegges å samarbeide med elevene om å lage skiftlige arbeidsplaner. Samarbeidet skal fungere som en dokumentasjon og garanti for innflytelse. Ved å gi elevene valg kan lærerne leve opp til normen ”den gode lærer”, dvs. de gjør det riktige ut fra hva som forventes. Ifølge Bergqvist (2005) oppmuntres elevene til å velge interesseområder, men frihet og valg er vilkårlige, da disse er begrenset av uuttalte regler. Hun hevder at valgene ofte består i å velge det som har betydning for fremgang, men hva dette er, bestemmes av skolen. Friheten til å velge beskriver Bergqvist som en indirekte sosialisering, dvs. elevene skal lære å styre og overvåke egen fremgang i lys av det skolen foreskriver. Wistedt (1987) antyder at

3. FRA TUKT OG DISIPLIN TIL FORHANDLING OG SELVDISIPLIN

elevenes disiplinering av egen læring er å lære det lærerne peker ut som verdifull kunnskap. Dette betyr å akseptere et utvalg gjort av andre. For elevene fremstår lærestoffet som selvlegitimerende. I den grad begrunnelser gis, skjer det under henvisning til karakterer og læreplan eller pensum. Konsekvensene er opplevelse av maktesløshet. Budskapet elevene oppfatter er ”å løse oppgaver” istedenfor ”å lære seg” dette (Madsen, 2002). Opplevelsen av rutineoppgaver bidrar ikke til økt kompetanse hos elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Krejsler (2001) spør hva som kan bestemmes innenfor en institusjon som i høy grad preges av å være en tvangsforanstaltning. Lærerne vil i kraft av sin profesjon ha et asymmetrisk forhold til elevene. Det er lærerne som spør, som sitter inne med svaret og som får snakke. Organisering av lærestoff i fagdisipliner utgjør også en asymmetri når det gjelder makt og kontroll. Spørsmålet er hvordan skolen og lærerne skal lære elevene ”å bestemme selv” på den ”riktige” måten. Krejsler mener tidligere disiplineringsstrategier løste dette gjennom belønning, karakterer, straff etc. I dag, derimot, risikerer man å bygge opp en undervisningspraksis bestående av gjensidig manipulasjon. Selvbestemmelse praktiseres ved å lære elevene ”teknikker for å få det til at se ud som om, at de er meget medbestemmende” (ibid., s. 52). Lærerne gjør bruk av en rituell samtaleteknikk hvor samtalen tappes for sin opprinnelige hensikt, dvs. en form for rituell språkspill for å avlede elevene (Solhaug, 2005). For elevene betyr dette en skinmedvirkning. Både Dale (1999) og Krejsler (2001) påpeker at lærerne må etterstrebe symmetriske relasjoner orientert mot gjensidig forståelse. Som demokratisk dialogpartner er poenget å søke etter mening med hensyn til egne og felles interesser.

Ved hjelp av motivasjon prøver lærerne å få elevene til å gjøre gjennom vennlig snakk. På den ene siden skal lærerne få elevene selv til å påta seg en del av autoriteten, samtidig som lærerne har makt å beskrive, straffe og vurdere elevene når de ikke gjør som forventet.

Makt utøves ved at ”ulykkene” påpekes gjennom individuelle samtaler, brev til foreldre m.m. Dette betyr, hevder Dahl (1989), at lærerne ikke har gitt fra seg makt, den er bare blitt tilslørt. Det er vanskelig for elevene å yte motstand mot en slik makt. Motstand er også en forutsetning for selvstendighet og utvikling. Bjerg og Knudsen (2008) hevder at når elevene ikke tar ansvar for sin egen disiplinering, kan læreren ikke lenger gripe til tradisjonelle sanksjonsformer. Å straffe elevene passer dårlig med å stimulere viljen til å ville. Lærerne må isteden få elevene til å ta ansvar ved å knytte forventninger til seg selv. Dette mener Bjerg og Knudson er nødvendig for å ansvarliggjøre elevene. Autoriteten er ikke lenger knyttet til en tradisjonell posisjon. Den tildeles gjennom elevenes anerkjennelse av hvilken vurderingsevne og dømmekraft lærerne har.

Individualistisk læring gjennom frie valg og mulighet til å påvirke innholdet skal fremme motivasjonen, samtidig som friheten fungerer disiplinerende (Österlind 1998). Schunk og Ertmer (2000) påpeker at motivasjon er avhengig av hvilke mål som settes for arbeidet. Generelle mål av typen ”gjør ditt beste”, enkle eller for vanskelige mål vil kunne influere på motivasjon og arbeidsinnsats. Læreplanmålene peker langt inn i tid, de er først nådd når elevene fremviser en kompetanse i et senere yrkes- og samfunnsliv (Monsen, 1996). Dilemmaet er hvor langt lærerne kan tillate elevene å påvirke et innhold som angår skolens kjernevirksomhet på kort sikt, når de langt frem i tid skal utvikle kompetanse som ansvarlige samfunnsborgere.

3.5.6. Disiplinering gjennom atferd

Ikke-verbal kommunikasjon og læreratferd fungerer regulerende. Gester, øyekontakt, ansiktsuttrykk, berøring, stillhet og tonen i stemmen er faktorer som formidler et budskap. Den non-verbale kommunikasjonen har ifølge Adalsteinsdóttir (2004) mye større betydning enn muntlig tale. Goodlad (1988) påpeker også dette når han hevder at lærerens språkbruk og væremåte er med på å forme

3. FRA TUKT OG DISIPLIN TIL FORHANDLING OG SELVDISIPLIN

elevenes oppfatninger av seg selv. Elevene lærer mer eller mindre bevisst noe om egne egenskaper og muligheter i forhold til medelever.

Dale og Wærness (2003) hevder at det forekommer en forhandling mellom elever og lærere. Lærerne lover at kravene er små, samtidig som elevene forsikrer at de ikke skal skape problemer. Konsekvensene er at elevenes innsats, ytelse og utholdenhet reduseres. Mangel på faglige krav bidrar til at listen legges lavere enn nødvendig. Slit i yrket, elevenes urealistiske forventninger og manglende interesser tvinger lærerne til å beskytte seg selv. Lærerne utvikler en sikkerhetssone der de ikke konfronteres med nederlag. I stedet kan elevene holdes ansvarlige hvis de ikke forstår eller deltar. Dale og Wærness kaller dette for ettergivenhet, dvs. lærerne gir opp å undervise. Når verken lærere eller fag fungerer disiplinerende, oppstår et tomrom. Tomrommet fylles gjennom en maktkamp som domineres av elevene (Nielsen, 2004). Elevene blir de nye makthaverne, som overtar lærernes posisjon. Konsekvensene er at noen får makt på bekostning av andre.

3.5.7. Disiplinering gjennom synliggjøring

Dagens ideal om at elevene skal lede seg selv, kombineres med en forpliktelse til å redegjøre for sin egen læring. Elevenes fremstilling fremstår som en slags selvstyring og selvdisiplinering etter fastlagte normer (Krejsler, 2004a,b). Arfwedson (1994) hevder at jo mer sammensatt den sosiale arenaen er, desto større behov vil det være for lærerkontroll. Krejsler (2001) hevder at lærerne sikrer elevenes autonomi ved bruk av loggbok. Dette mener Carlgren (2005) og Granath (2008) ikke er uproblematisk. De anvender metaforen Panoptikon for å beskrive hvordan elevene observeres uten selv å ta del i observasjonene.

Mens bevegelse og sosial kontakt i den tradisjonelle skolen var et problem, er det i dag dette som gjelder (Klette, 2003). Elevene som behersker bevegelse, som velger aktivitet og som samtaler med

medelever under gitte betingelser, blir betraktet som fremgangsrike (Bergqvist, 2005). Elevene må ikke være anonyme verken i møte med lærerne eller i diskusjoner.

Österlind (2005a) og Bergqvist (2001, 2005) hevder at elevene ikke alltid forstår rekkevidden av individuelle arbeidsformer. Manglende elevkompetanse kan medvirke til vansker med å avkode forventninger om hvordan elevene skal manøvrere seg i skolen (Ahl m.fl., 2005). Problemet kan forsterkes gjennom lærernes abstrakte samtaler. Österlind antyder også at kommentarer som ”jeg er i klasserommet hvis dere trenger hjelp” kan signalisere at det ikke er nødvendig å gå dit. Dette mener hun kan influere på søken etter hjelp. Carlgren (2005) hevder at det å kunne planlegge forstås som skolens nye normalitet. Den normale eleven får nye identiteter og vil dermed kunne oppfattes som dyktige eller mindre dyktige, eller som modne eller umodne (Bergqvist, 2001, 2005).

Popkewitz (1998) hevder at lærerne i dagens skole har behov for å kjenne elevene og deres bakgrunn for å legge til rette for å utvikle elevenes potensial. Elevene på sin side må være villig til å uttrykke indre tanker, følelser og holdninger for å kunne oppleve tilfredsstillende og selvrealisering. ”Pastoral care” er en teknologi eller strategi som ikke primært bidrar til at elevene blir selvregulerte, men isteden skaper et normativt system som posisjonerer elevene på et kart der individuelle forskjeller blir synlige. Ved hjelp av slike kart kan noen elever bli ekskludert fordi de beskrives som annerledes (Popkewitz, 1998).

I lys av dette hevder Westlund (2003, 2005) at mange elever ender opp som vandrere. Selv om det alltid har vært slike elever i skolen, blir de innenfor dagens system synlige. Noen elever vandrer fordi de ikke har samme mål som andre. Å bytte aktivitet ”eller förflytta sig försöker de undgå lärarnas uppmärksamhet eller kontroll – ’escaping by walking around’ ” (Westlund, 2003, s. 84). Jo større frirom disse elevene får, desto større sannsynlighet er det for at de ikke kommer i

3. FRA TUKT OG DISIPLIN TIL FORHANDLING OG SELVDISIPLIN

gang eller avbryter arbeidet. Westlunds slutning er at elevene ikke takler skolens svake innramming.

Synliggjøring knyttes til redegjørelse for oppgaver. Elevenes rapportering av læringsarbeidet gjør det vanskelig å unnsnippe overvåkingen. Siden elevene skal styre og lede seg selv gjøres ambisjoner, aktiviteter og kunnskap om til et offentlig skue (Carlgren, 1994, 2005). Gjennom lærernes observasjon og medelevenes observasjon av hverandre deltar alle i prosessen med å overvåke hverandre. Når elevene får velge hvem de vil arbeide sammen med, kan overvåking og kontroll influere på hvem elevene knytter ulike preferanser til: hvem tar ansvar, hvem sluntrer unna, hvem er dyktig, m.m. Ingen ønsker å samarbeide med noen som ikke bidrar til fellesskapet. I slike situasjoner er det elevene som har definisjonsmakt, ettersom lærerne innehar en annen rolle. Elevene blir selv ansvarlig for å definere situasjonen, de skal styre arbeidsprosessen og hverandre. Uklar rolledifferensiering og de ulike betydning elevene tillegger hverandre, vil kunne medføre dominans ved at noen tar på seg lederroller på bekostning av andre.

Disiplinens normaliserende funksjon bidrar til å regulere forskjellene, samtidig som den også individualiser (Foucault, 2008). Gjennom blikket kan elevene og lærerne ”måle” avvik, bestemme nivå, fastsette spesialiteter og dra nytte av forskjellene ved å tilpasse seg hverandre. Når elevene ikke får kontroll på hverandre og dette går utover arbeidet, kan manglende lærerkontroll være en gyldig forklaring på hvorfor ting går galt. Mangel på lærerdisiplin innebærer imidlertid at læreren mister autoritet i elevenes øyne.

3.6. Oppsummering

Skolen som system har over tid utviklet rutiner for å nå bestemte mål. Kapittelet har rettet søkelyset mot hvordan disiplineringen har utviklet seg i takt med endringer i samfunnet, fra tidligere vekt på tukt og sosial kontrollperspektiv til vår tids selvdisciplin. Disiplinen har en

oppdragsmessig funksjon. Elevene skal trenes i en indre selvkontroll, selvransakelse og selvregulering. Jeg har beskrevet hvordan disiplinen er en maktteknologi som baserer seg på makthavernes ønske om sosial kontroll og regulering av menneskene. Hvordan disiplinen bygges inn i og usynliggjøres i arkitektur, er eksempel på hvordan overvåkingen skjer.

Når selvstendighet, ansvar og selvdisiplin vektlegges, skjer en maktforskyvning. Mens lærerne tidligere la vekt på at elevene skulle overholde og følge reglene, skal de i dag styre dette selv. Lærerne skal ikke ”straffe” i tradisjonell forstand, derimot skal lærerne etablere en egen, personlig autoritet i møte med elevene. Elevene skal påta seg autoriteten. Lærerne mister direkte kontroll over elevene.

Bakom skolens betoning av frihet og selvstendighet finnes et annet kontrollapparat. Maktens mikrofysikk viser hvilke maktstrategier som samfunn, skole og lærere gjør bruk av. Arkitektur, læreplan, arbeidsplaner, individuelle samtaler m.m. er disiplinerte teknikker.

Skole og klasserom er i dag organisert på nye måter. Tidligere tradisjonelle institusjonelle og organisatoriske rammer er løst opp. Læringsarenaer, fleksible og tilpassede læringsformer fremstår som ”det nye”. De siste tiår har samfunn og utdanningsmyndighet vært sterke pådrivere i endring av læringsarbeidet i skolen. Spørsmålet er om dette skaper spenningsforhold mellom det tradisjonelle og ”det nye”. Ofte fremkommer påstander om at skolen og lærere er motstandere av endringskrav som kommer utenfra. Cuban (1990) trekker også frem at reformer kan komme og gå uten at lærerne ”get marks”. Prege skoler og lærere av en defensiv motstand som hindrer forandring? Dette er imidlertid spørsmål som peker frem mot neste kapittel.

Kapittel 4.0 Arbeid og forandring i skolen som organisasjon

Siden mitt søkelys i de tidligere kapittel har vært rettet mot individets selvregulerende prosesser og selvdisiplin, vender jeg nå min interesse mot skolen som system. Skolen som institusjon har strukturerende egenskaper. Den utgjør et rammeverk for aktørene. Strukturene, rammeverket, kan begrense eller muliggjøre handlinger. I tidligere forskning så man gjerne institusjoner som store og omfattende fenomener, type skole, kirke, staten. Selv mindre sammenhenger kan institusjonaliseres som vaner og rutiner og til dem knyttes normer og motiv, som mer eller mindre bevisst er akseptert som gyldige. Dette gjelder undervisning, men også organisering av betingelser rundt undervisningen.

Giddens (1984) ser institusjoner som spesielt slitesterke strukturer. Strukturene skapes gjennom en reproduksjon og produksjon av regler og ressurser knyttet til dem. Regler er det som aktørene orienterer seg etter. Dualitet som eksisterer mellom struktur og praksis, betyr at strukturene er medier for handling samtidig som strukturene utgjør handlingens resultat. Innenfor skolekonteksten vil lærere og elever altså handle etter allerede eksisterende strukturer, de vil reproducere handlinger, samtidig som de også kan endre strukturene gjennom felles handling. Praktisk bevissthet kan forstås som ofte taus kunnskap, som igjen styrer aktørenes rutinaliserte handlinger. Å forstå den praktiske bevisstheten er viktig for å forstå den sosiale praksisen. Imidlertid er det den diskursive bevisstheten som er i stand til å endre individenes handlingsmønster. Dette skjer gjennom diskusjon og refleksjon over egne og andres handlinger.

Utviklingsarbeidet forsterker dualismen mellom etablerte strukturer og nye strukturer man forsøker å få innført.

Giddens dualitet opponerer mot tanken om institusjoner som kun langtidsvirkende ”fastfryste” ideologier” (Berg, 1999). Säljö (2006) sier at siktemålet til institusjoner som skoler, helseforetak og produksjonsbedrifters er å infiltrere og besette individets bevissthet gjennom rutiner, tradisjoner og aktiviteter. Säljö hevder at institusjoner ikke er en statisk ting. Siden individet er omgitt av og inngår i en mengde sosiale praksiser, bidrar dette til at de lærer seg å handle og tilegne seg ulike kunnskaper og ferdigheter. Gjennom individenes agering vil den institusjonaliserte virksomheten endres og omformes. Den vil således være i bevegelse.

Scott (2001) påpeker at forskere ikke er enige om hvordan man skal forstå institusjoner, men hevder likevel at de fleste samles omkring tre faktorer som utgjør institusjonens grunnpilarer: regulative, normative og kognitive. Disse tre grunnpilarene danner et sammenhengende kontinuum som går fra det bevisste til det ubevisste, ”from the legally enforced to the taken for granted” (ibid. , s. 51). Dette innebærer at det regulative vil være bevisst, det kognitive ubevisst for aktøren, og det normative befinner seg et sted mellom det bevisste og det ubevisste. Dette kontinuum mellom hva som er forstått og ikke forstått, bevisst og ubevisst i institusjonen skaper dynamikk i virksomhetens prosess og forandring. De fleste teoretikere, mener Scott, er samstemt i at institusjoner begrenser og regulerer atferden, selv om de betoner ulike aspekter ved hvordan begrensingen kommer til uttrykk. Termen institusjon innebærer stabilitet, dog er de utsatt for gradvise eller hurtige forandringer.

Jeg gjør i de kommende kapittel nedslag i undervisningens prosesser, elevenes og lærernes forholdningssett i arbeidet. Det jeg ser, er resultatet både av en tidligere forandringsprosess og av andre faktiske omstendigheter som betinget arbeidet der og da. En vanlig term for det hverdagslige arbeidet er praksis. Jeg kommer til å

diskutere institusjonaliseringen av praksis som repertoarer, koder, kultur, rammefaktorer og praksisarkitektur.

4.1. Praksis som et kontekstuel begrep

Mange forskere peker på hvordan praksis er innvevd i en ytre og indre kontekst (Cuban, 1993). Den ytre kontekst omfatter holdninger fra omgivelsene om hva kunnskap er, hva undervisning og læring skal innebære, hva som nedfelles i læreplaner, m.m. Det kan eksempelvis være foreldrenes syn på utdanningens mening og nytte. Skolesystemet er satt under press av de politiske intensjonene, også ved Solberg videregående skole. Utviklingstrykket kan influere på relasjoner og maktforhold mellom lærere og leder, og lærernes forventning til leder.

Den indre kontekst omfatter skolen og klasserommet, hvordan tid, rom og oppgaver blir organisert, lærernes holdninger og verdier m.m. Lærere er en del av en kollektiv kunnskap kodifisert gjennom teorier og tradisjoner. I møte med et fellesskap skjer det en kontinuerlig dannelse og omdannelse som et resultat av egne og andres erfaringer (Kemmis & Grootenboer, 2008). Konteksten (både ytre og indre) utgjør en omfattende, delvis synlig og usynlig vev av innflytelse som influerer på lærernes praksis. Begreper for å analysere konteksten er kultur, rammefaktorer og praksisarkitektur. Konteksten samspiller med lærernes repertoarer og koder.

4.2. Lærerrepertoar

Gjennom erfaring vil lærerne lære å vurdere hvilke disposisjoner som til enhver tid er mest egnet. Disposisjonene regner Kemmis og Grootenboer ifølge Aristoteles å tilhøre tre ulike kategorier, evne til å reflektere over teoretiske, kunnskap om virksomheten (episteme), evne til teknisk innsikt (techne) og skjønn eller praktisk visdom (phronesis), med tillegg av en fjerde fra Habermas – en kritisk disposisjon innenfor urettferdighet og lidelse. Disposisjonene omformes over tid med hensyn til kulturelle, sosiale, økonomiske og materielle forhold.

Kemmis og Grootenboer (2008) henviser til Schatzki, som betrakter undervisning og læring som integrerte praksiser som involverer mange praksiser og aktiviteter arrangert i et større mønster. Handlinger henger sammen som bunter av beslektede ”sayings” (tanker og språk), ”doings” (handling) og ”relatings” (relasjoner). ”Sayings,” ”doings,” og ”relatings” er deler av personens levde relasjon med andre. Ofte er de så dypt grunnfestet i den enkeltes erfaring at de tas for gitt, de blir usynlige. De kan altså være institusjonalisert.

Selv om Kemmis og Grootenboer ikke anvender begrepet *repertoarer*, kan det ifølge Lander (2008) være nærliggende å tolke deres ”sayings”, ”doings” og ”relatings” som dette. Lærernes repertoarer beskrives som måter lærerne velger ut lærestoff på, og hvordan dette formidles i undervisningssituasjonen (Hägglund & Lander, 1989; Linde, 1986). Lærernes hele repertoar er som en verktøykasse med visse rutiner som han eller hun har lært seg å anvende fleksibelt etter det situasjonen krever. Lærerne har selvfølgelig repertoarer for hvordan de organiserer arbeidet utenfor undervisningen og i relasjoner til andre voksne.

Leinhardt og Grenno (1995) omtaler lærernes handlingsrepertoarer som rutiner. Lind (1986) hevder at rutiner består av mange potensielle repertoarer som tilpasses den gjeldende undervisningssituasjon. De fremstår som et stabiliserende mønster i lærernes undervisning. Stigler og Hiebert (1999, s. 87) omtaler dette som:

One of the reasons classrooms run as smoothly as they do is that students and teachers have the same script in their heads: they know what to expect and what roles to play.

Elever og lærere utvikler en felles forståelse av hvordan undervisning skal foregå. Således internaliseres lærernes rutiner i elevenes atferd og arbeid, samtidig som elevene også ønsker å holde fast ved og følge rutine (Alexander, 2006). Når en lærers

4. ARBEID OG FORANDRING I SKOLEN SOM ORGANISASJON

rutinerepertoar fremtrer fleksibelt, brukes lite energi i utøvelse av undervisningsvirksomheten (Leinhardt & Greeno, 1995). Rutinene vil dermed effektivisere undervisningsarbeidet. Hægglund og Lander (1989) fastslår at rutiner rasjonaliserer og bidrar til sikkerhet i arbeidet. Browns og McIntyres (1993) forskning viser at erfarne lærere har et større handlingsrepertoar enn uerfarne, noe som tilkjennegis i situasjoner der timer holder på å falle fra hverandre, og der et rikt handlingsrepertoar vil kunne bringe timen tilbake på skinner. Needels (1991) påpeker at lærernes handlingsrepertoar kommer til uttrykk i planleggingsfasen. Erfarne lærere planlegger raskere fordi de klarer å identifisere viktige egenskaper ved ulike oppgaver, samtidig som de lettere er i stand til å ta utgangspunkt i elevenes erfaringer og interesser. D. Hargreaves (1982) hevder at når lærerne mestrer det å undervise i fag og vet hvordan elevene best kan kontrolleres, kan undervisningen bli forutsigbar. Entusiasmen for å undervise kan forsvinne og erstattes av kjedsomhet.

Tre kriterier synes å bli anvendt av lærere når de velger hvilke repertoarer som etableres som rutiner: De behøver (1) å være effektive for elevenes læring på en eller annen måte; (2) å tilfredsstillere lærernes selvbilde når det gjelder kvaliteten på eget arbeid; (3) å rasjonalisere arbeidet slik at innsatsen motsvarer kostnaden i samsvar med kriterier for resultat og selvbilde (Lander, 2008). Utfallet av valget er et spørsmål om forhandlinger, blant lærerne selv og normen på arbeidsplassen og hva man kjenner til fra andre skoler.

4.3. Koder

Arfwedson (1984) introduserer begrepet *skolekode* for å kunne beskrive forskjellen skoler imellom. For ham er skolekoden et sett av synlige og usynlige regler som fungerer stabiliserende på lærernes undervisning og skolers virksomhet, samtidig som den også regulerer hvordan aktørene velger å organisere arbeidet. Skolekoden påvirkes av forhold fra systemnivå (påbud fra stat og kommune), ytre kontekst (faktorer i

nærmiljø), indre kontekst (skolens egne tradisjoner, historie, arkitektur, utskiftning av personalet og rutiner). Den enkelte lærer vil ha sitt eget perspektiv og standpunkt definert i forhold til de bærende prinsipp i skolekoden. Goodlad (2004) hevder at elevene er lite delaktige i arbeidet med å tilrettelegge for egne læringsbetingelser.

Skolekoden er selvbeskyttende og motstandsdyktig mot endring i skolens indre liv. Kodebryter kan enten åpenlyst eller stilltiende opponere mot endring og utvikling. Siden alle vet at det dreier seg om bevisste kodebrudd, blir avvikende meninger uskadeliggjort som ugyldige argument. Kodebryterne er likevel aksepterte kollegaer som gjennom sine meninger bidrar til å understreke hva som ikke tilhører skolekoden. Koden er en måte å disiplinere hverandre på innen en skoleorganisasjon.

Innenfor skolekoden kan det utkrystalliseres ulike delkoder. Ofte, mener Arfwedson, kan disse delkodene stå i konflikt med den eksisterende koden. Sprukken kode brukes for å beskrive den konflikt eller motsetning som kan oppstå innenfor en skole.

4.4 Skolekultur

Kultur er et bredere begrep, som retter oppmerksomheten mot en organisasjons ånd og relasjoner. Når koder er konservative blir kulturen også slik. Mange forskere hevder at dette er vanlig (Boekaerts, 1997; Cuban, 1988, 1993; D. Hargreaves, 1982; Klette, 2003; Lortie, 2002, Sigler og Hiebert, 1999). Lortie sier at lærerkulturer, foruten å være konservativ, også er individualistisk og nåorientert (presentisme). Nåorientering knyttes til usikkerhet som i undervisningssammenheng omhandler forholdet mellom mål og midler, mens individualisme knyttes til usikkerhet og angst. Lortie påpeker at siden skoler ofte mangler en uttalt policy, vil dette være medvirkende til at lærere kjenner seg usikker i kontakt med sine kolleger. Usikkerheten forklares med at lærere har ulike intensjoner

4. ARBEID OG FORANDRING I SKOLEN SOM ORGANISASJON

med klasseromsarbeidet, de har ingen felles kunnskapsbase for å forklare hva som skjer.

A. Hargreaves (1996) identifiserer fem former for lærerkultur som individualisme: påtvunget, balkanisering, bevegelig mosaikk og samarbeid. Han knytter også individualisme til usikkerhet. Undervisning anses som en ytterst privat foreteelse der det ikke er vanlig å hjelpe hverandre, og hvis dette skjer, strekker det seg sjelden lenger enn til å dele undervisningsmateriell og ideer. Dog kan individualisme være personlig valgt. Nyere forståelse av læreres individualisme hevder A. Hargreaves i mindre grad kan betraktes som personlig tilkortkommenhet. I stedet anses dette som en rasjonell økonomisering og prioritering av krefter under stressende og stramme arbeidsforhold. Selv om lærerne ikke samarbeider på alle nivå er dette ikke tegn på en unormal arbeidssituasjon. Dog, påpeker A. Hargreaves kan dette gjøre det problematisk for nye lærere å få tilgang til fellesskapets praksiserfaringer.

Et frivillig lærersamarbeid er preget av spontanitet, samtidig som det er utviklingsorientert. Det oppstår fordi lærerne vil oppnå noe sammen, og der behovet for utvikling og kunnskaper er sentralt. Påtvunget samarbeid oppstår av administrative reguleringer, obligatorisk deltagelse, skjemabelagt tid til planlegging og utviklingsarbeid. Den balkaniserende kulturen kjennetegnes ved at lærerkulturen er organisert i undergrupper. Undergruppene er stabile over tid, lærerne ser på seg selv som matematikklærere, norsklærere etc. Beherskelse av fagkulturen medfører tilegnelse av tradisjon, status i forhold til fag og klassetrinn, samt makt og innflytelse overfor fellesskapet, ofte basert på egeninteresser. Den balkaniserte kulturen har lav gjennomtrengelighet ettersom gruppene er isolert fra hverandre.

4.5 Rammefaktorer

En forskningstradisjon har formulert teori om rammefaktorer for å beskrive kontekstens rolle. De overgrepene rammer utgjør samfunnets syn på skole og undervisning, for eksempel sentralt gitte mål, regelverk, innhold, timetall m.m. De proksimale eller nære rammene dreier seg om virksomheten i skole og undervisning. Disse rammene omfatter seks kategorier: Personrammer utgjør læreres og elevers holdninger. Organisatoriske rammer omfatter beslutninger vedrørende klassestørrelse, sammensetning av elever, grupper, eksamensordninger m.m. Tidsrammen omfatter disponibel tid, hvordan tiden fordeles på ulike emner eller temaer. Innholdsrammen angår mål, stoffutvalg, progresjon, læremidler. Fysiske rammer omhandler lokaler, undervisningsmateriell. Restrammer er faktorer som kan påvirke undervisningen, men som det likevel er vanskelig å identifisere (Kallós, 1973).

Allerede fra starten av ble det diskutert hvilken frihetsgrad lærerne har innenfor rammene. Tidligere forskning så på rammer som noe som begrenser handlingsrommet i skolen (Lundgren, 1979). Lundgren hevder at lærerne og skolen kan utnytte handlingsrommet bedre. Selv om rammene regulerer, fastslår han at undervisningsmønsteret reguleres mer av lærernes egne tolkninger og grunnsyn, enn av rammefaktorene. Det er ikke nødvendigvis slik at de definerte og rådende rammene er deterministiske hinder for hva som kan foregå i en skole.

Lindblad og Sahlström (1999) hevder at undervisning vil være en sosialt konstruert prosess som bygger på aktørenes forhandlinger og konstruksjoner av virksomheten i søken etter mening. Rammene er ikke bare en ekstern påvirkning, men også en konstruksjon av deltagerne selv og interaksjonen mellom dem.

Westlund (2003) hevder at lærere som aktivt søker å utvide de oppfattede rammene, vil kunne ha et stort handlingsrom som opplæringen kan tilrettelegges innenfor. Rammenes betydning vil også

4. ARBEID OG FORANDRING I SKOLEN SOM ORGANISASJON

være avhengig av lærernes syn på seg selv og sin profesjon. Hvorvidt lærere opplever seg som ofre for eller som en konstruktør av arbeidets rammer, vil kunne variere mye (Carlgren & Marton, 2002). I lys av dette deler Carlgren og Marton lærerne inn i hvordan de forholder seg til rammene. Den ene gruppen lærere forholder seg til rammer som om disse ikke fantes, dermed underordner de seg rammene og blir et offer for dem. Den andre lærergruppen benytter rammene som utgangspunkt for planlegging og som middel for sitt formål. Den tredje og siste lærergruppen konstruerer rammene etter egne hensikter. Dette innebærer at de reflekterer over rammene slik at det blir anledning til å skape nye. Disse lærerne forvalter og skaper sin virksomhet. Lærerne har altså mulighet til å være en aktør, men ikke alle velger å være det.

4.6. Praksisarkitektur

Skolen som organisasjon består av regler og rutiner, som skaper betingelser for repertoarene i yrket og de bakomliggende disposisjoner. Disse kan kalles praksisarkitektur, foreslår Kemmis og Grootenboer (2008). Begrepet kan betraktes som et forsøk på å forene de ulike resonnementer, som ovenfor ble ført om institusjonalisering, dets form og betingelse. Liksom bygningsarkitektur, prefabrikerer praksisarkitektur hva som er mulig å gjøre innenfor dens grenser. Visse deler av praksisarkitekturen er bevisst skapt for å muliggjøre spesifikke design for undervisning, dette kan benevnes som metapraksis. Metapraksis kan eksemplifiseres med utdanningspolicy, skoleutvikling, forskning, vurdering, tradisjoner og undervisning. Som det fremgår av denne oppramsningen finnes praksisarkitektur og dens metapraksis både innenfor og utenfor den enkeltes skoles vegger. Også politikere, læreplanutviklere, lærebokforfattere m.fl. legger føringer for hvilken pedagogikk som utøves i skolen. Det finnes også metapraksis som er mindre bevisst skapt, dit tilhører undervisningstradisjonen.

Kemmis og Grootenboer (2008) trekker inn både lærere, ledelse og elever i praksisbegrepet, men dette er ikke det vanligste, hevder Kvernebekk (2005). Hun vender seg mot tendensen til å personliggjøre praksisbegrepet kun ut i fra lærerne. Det gir ingen mening å snakke om pedagogisk praksis uten elever, mener hun. Fuglestad (2007) støtter opp om dette ved å hevde at pedagogisk praksis er en sosial praksis der grunnelementene må være lærer, elev og fag. Fuglestad oppfatter praksis som samhandlingssituasjoner.

4.7 Mikropolitisk teori

Berg (1999) slår fast at forskning innen skolekultur, skolekode, atmosfære, etos, er å betrakte som mikropolitisk forskning. Grøterud og Nilsen (2005) anvender begrepet *mikropolitisk perspektiv* for å beskrive skolen som en politisk organisasjon. Organisasjonsteorien er i høy grad blitt sittende fast i et systemperspektiv som ikke er i stand til å dekke betydelige motsetninger, hevder Salo (2002). Problemet at ”aktörernas intressen, strävanden och handlingar samt konflikter påverkar organisatoinprocesser på såväl individ-, grupe- som organisationsnivå, och i slutändan organisationsstrukturen” (ibid. s. 86), er blitt oversett.

Ledere som erfarer at lærere mobiliserer til motstand mot utviklingsprosjekter, kan tolke dette som mangel på motivasjon. I et mikropolitisk perspektiv vil samarbeid og kollegialitet være et resultat av en ledelse som ønsker makt og kontroll. Imidlertid kan dette, i lærerkollegiet, oppleves som pålegg fra ledelsen, et pålegg som for øvrig gjør lærerne medansvarlig for at administrative mål og krav utenfra blir fulgt opp. Ledere, mener Grøterud og Nilsen (2005), bør av den grunn legge opp til meningsbrytninger i organisasjonen. Målet bør ikke være konsensus, men å utvikle prosesser der meninger kan brytes. Siden alle skoler har et frirom som gir mulighet for fortolkning av det sentrale mandat, vil det være en leders oppgave å bidra til en kollegial fortolkning og aksept av læreplaners krav og intensjon og

4. ARBEID OG FORANDRING I SKOLEN SOM ORGANISASJON

således komme frem til et grunnlag for den pedagogiske praksis. Forskere har diskutert én særskilt måte å håndtere motsetninger på innen en organisasjon som iblant kalles den usynlige kontrakt.

Salo (2002) mener at makt- og autoritetskultur utgjør to delsystemer som kan beskrives som en privat og en offentlig arena. På den private arenaen, som omfatter undervisning og samspill med elevene, har lærerne makt. På den offentlige arenaen har lærerne få muligheter til å utøve innflytelse ettersom denne utgjør ledelsen og administrasjonen. Det oppstår lett en uskreven overenskomst om at forvaltningen betjenes av leder under forutsetning av at leder ikke blander seg bort i undervisningens innhold og form (Berg, 1999, s. 193). Denne overenskomsten kaller Berg for den usynlige kontrakten. Berg hevder at den usynlige kontrakten begrenser skoleleders rolle til å handle på områder som ikke direkte har med den pedagogiske virksomheten å gjøre.

Blossing (2000) hevder at elever og lærere kan inngå en kontrakt for å opprettholde stabiliteten og kulturen. For å anskueliggjøre dette viser Blossing til en studie hvor lærere prøvde å innføre nye arbeidsmåter. Selv om lærerne brukte tid på å argumentere for det nye, var elevene lite interessert. Grunnen var at elevene erfarte manglende samsvar mellom ny arbeidsmåte og vurderingsform. Siden elevene var lærernes viktigste responskilde og de lærerne tilbrakte mest tid sammen med, bidro misnøyen til at lærerne valgte å gå tilbake til tidligere arbeidsmåter noe som ut fra elevenes ståsted, var mer i samsvar med vurderingsmåtene og den usynlige kontrakten som eksisterte. Lærernes valg bidro til at relasjonen mellom elever og lærere igjen kunne stabiliseres. Med dette som bakteppe fastslår Blossing at den usynlige kontrakten som eksisterte mellom elever og lærere ikke bare vanskeliggjorde lærernes arbeid, den fungerte også som en hemsko for utvikling og fornying av undervisning og læring. Den usynlige kontrakten opprettholdt dermed kulturen.

4.8. Utviklingsarbeid: å bryte med og bygge nye institusjoner

De fleste skolereformer i etterkrigstiden har inneholdt manifeste eller latente krav om forandringer i lærerrollen. Cuban (1988, 1993) og Tyack og Cuban (1995) fastslår at til tross for reformers intensjoner fremviser skolesystemet en svært stabil struktur. Dette har medvirket til at reformer har kunnet komme og gå uten alltid å ha etterlatt seg tydelige spor. Enda er den strategi som utvikles for skoleutvikling eller implementering av reform av forskningen, blitt utpekt som forsøk på å bryte med eller bytte ut institusjoner. Det nye som skal utvikles eller innføres skal institusjonaliseres, dvs. bygges inn i arbeidet og strukturen som en akseptert og regulær del, men det forutsetter ofte at noe tidligere akseptert må tas bort eller læres om. Dette krever vanligvis at institusjonaliseringen av det nye må forsvares i lengre tid. Av spesiell betydning anses introduksjonen av nye medarbeidere å være, slik at de blir lojale overfor forandringen (Lander, 1994). Tidligere har man overbetonet de planmessige rasjonelle trekk i dette. Fullan (1991; Lander, 1994 s. 3597) sier: "the generation of innovations is after all a political and entrepreneurial process. Therefore they are less a source of rational ideas, and more an array of possibilities..." "Louis and Milnes (1990; Lander, 1994) studerte skoler som startet med antagelsen om rasjonell planlegging, men som for å kunne lykkes måtte skaffe seg en annen strategi og foreta dype inngrep i organisasjonen for å støtte endringene. Det handlet om dynamiske prosesser: "evolutionary planning", "vision building", "resource management" og "problem coping". "Evolutionary planning" innebærer at det arbeides med mindre endringstiltak for å øke sikkerheten og motivasjonen før større endringer introduseres. Poenget er at lærer trenger å komme i læremodus. "Vision building" betyr at det etableres en forbindelse mellom planlegging og implementering. Skal visjoner lykkes må endringstiltak gradvis utvikles og tolkes i lys av hva som skal være en skoles fremtid:

4. ARBEID OG FORANDRING I SKOLEN SOM ORGANISASJON

Contrary to much of the business management view, Louis & Miles claim, successful vision building within schools is not dominated by the leader's charisma, and is not an act of one-way persuasion. It rather evolves when themes of change gradually and informally are integrated into interpretations of the specific school and its future... Contrary to what textbooks often say, persuading people to accept a vision is not especially dependent on communication skills, but on power-sharing. That is, persuasion occurs by expanding leadership roles and stimulating cross-role interaction, by rewards for taking part and by not putting opponents aside (ibid., s. 3601).

”Resource management” viser til at endringstiltak er ressurskrevende, noe det ofte ikke tas hensyn til, ”Problem coping” omhandler å mestre problemer før de oppstår. Endringstiltak er en kompleks prosess som krever koordinering. Ofte vil det være nødvendig å ha en ansvarlig person som har til oppgave å forutse problemer og ta hånd om disse før de eventuelt måtte oppstå.

4.9. Oppsummering

Strukturene legger føringer for skolers og aktørers virksomhet. Dette kapittelet har rettet søkelys mot strukturer og skolen som et sosialt system, der aktører sammen vil reprodusere og produsere sin kunnskap om for eksempel ansvar for egen læring. Stabile strukturer kan kalles institusjoner. Repertoarer som rutiner, koder som etablerte tenkesett er blitt løftet frem som de midler som strukturene består av. De motsvarer hva Giddens kaller struktureringens regler og normer. Rutiner og koder er kontekstsavhengig, dvs. samspillet med ytre og indre krav i skolens praksisarkitektur. Den sistnevnte består dels av bevisst, dels av ubevisst metapraksis, dvs. etablerte modeller og tradisjoner for arbeidsdeling og metoder med formål å støtte kjernevirksomheten. Praksisarkitektur tolkes gjennom kulturen, dvs. relasjoner og tone i en organisasjon, inkludert kodene. Mikropolitisk forskning har spesialisert seg på å studere kamp og konflikter, forhandlinger og underforstått overenskomst i kulturens hegn.

Tidligere forskning tenderer å se rammefaktorer (deler av metapraksis som på kort sikt ikke kan endres) som temmelige determinerende, dvs. om rammene er på en bestemt måte, så følger derav en viss undervisningspraksis. Med tiden har man mer betonet at lærere kan, om de vil, forandre synet på og bruk av rammer. Giddens tanke om dualitet i strukturene kan ha hjulpet til, dvs. at strukturene visseilig finnes der fra begynnelsen og betinger handlingen, men at felles handling også på sikt forandrer strukturene. Slik forandring er nødvendig for å innføre nyheter i skoleorganisasjonen, allerede institusjonaliserte koder og repertoarer må læres om til nye og i sin tur institusjonaliseres.

Kapittel 5.0. Metode

I dette kapittel rettes søkelyset mot metodiske implikasjoner knyttet til forskningsdesign, feltarbeid, analyse og anvendelse av teori. Det teoretiske perspektivet som ligger til grunn må samsvare med den metodiske tilnærmingen. Forskningsspørsmålene styrer valg av metode, hvilket for denne studien betyr en kvalitativ innretning. Min intensjon er å fremskaffe en dypere forståelse av elevers og læreres oppfatninger og arbeid innenfor den konteksten de befinner seg i. Lee og Yarger (1996) hevder at vesentlige trekk i lærernes yrkestilværelse er kompleksitet og kontekstavhengighet. Som avgjørende kvalitet streber jeg etter å oppnå det Larsson (2005, s. 23) kaller for "innebördsrikedom". Innebördsrikedomens dilemma er at den kan komme i konflikt med en enkel og klar struktur. Ambisjonene vil således være å forene disse delvis motstridende krav. Observasjon, individuelle samtaler og gruppesamtaler er de mest sentrale innsamlingsmetodene. Jeg ønsket å se ting fra flere perspektiv, for å gi en bedre tolkning av fenomenet.

5.1. Forskningsstrategi: kasusstudier

I dette forskningsprosjektet blir kasusstudier eller *case studies*, brukt som overordnet strategi. Fordi kasusstudier har til hensikt å undersøke ett eller få enkeltfenomener (cases) i dybden, blir de assosiert med de kvalitative metoder. Bryman (2004) hevder at kvalitative metoder, slik som deltagerobservasjon og forskningsintervju er godt egnet til å frembringe intensive og detaljerte undersøkelser, men han påpeker at forskere ofte er nødt til å kombinere en kvalitativ og en kvantitativ tilnærming. Yin (2007) og Stake (1995), derimot, regner kasusstudier som en forskningsstrategi innenfor kvalitative studier. Kasusstudier kan også ha en sentral rolle i evalueringsforskning (Lancy, 1992).

Merriam (1994) på sin side hevder at kasusstudier er en vitenskapelig metode, en metodologi som tar opp i seg både teoretiske og filosofiske perspektiv. Stake (2000) påpeker at kasusstudier ikke er et valg av metode, men et valg av studieobjekt. Maaløe (1996, s. 31) beskriver kasusstudier som dyptgående undersøkelser om hvordan personer agerer og påvirker hverandre innenfor egne rammer. Kasusstudier kan ifølge Yin gir svar på ”hvordan”- eller ”hvorfor” spørsmål. Yin (2007, s. 31) ser kasusstudier som studier av noe i dens virkelige kontekst. Dette er hensiktsmessig når grensene mellom fenomenet og konteksten er uklar. Det å studere noen få individuelle eller sosiale enheter, er Nunans (1992) definisjon av kasusstudier. Studien som er gjennomført kan betraktes som en kasusstudie av to klasser som en sosial enhet.

Min studie har også et etnografisk tilsnitt. Etnografien legger stor vekt på konteksten, samtidig som interessen rettes mot praksis og hvordan elever og lærere verbaliserer sin forståelse og foreteelser (Hammersley & Atkinson, 1996). Situasjoner som undersøkes er mest mulig naturlige ut ifra aktørers subjektive perspektiv. Creswell (1998) hevder at kasusstudier og etnografi overlapper hverandre ettersom begge vektlegger studier av systemer. Imidlertid må overlappingene mellom de to avklares. Mens etnografien vil belyse eller kartlegge hele kulturen eller et sosialt system, tar kasusstudier sikte på å belyse et avgrenset felt. Innenfor kasusstudier trenger ikke forskeren å undersøke ”alt”, men kan velge ut ett eller flere forhold ved situasjonen som studeres i dybden, ei heller behøver konteksten studeres slik en etnografisk tilnærming forutsetter. Av den grunn vil studien ikke etterstrebe ”thick descriptions” (Geertz, 1973). Dette innebærer at kulturelle forhold som skolens policy og lærer- og ledelseskultur, i min studie, kun er en del av den kontekstuelle rammen slik den oppfattes av lærere og elever, ikke som den etnografisk kunne blitt beskrevet som en kulturell helhet. Siktemålet er

5. METODE

å få frem kompleksiteten i en enkelt case (Stake, 1995) med dens generelle og unike aspekter.

Det er to klasser som inngår i feltarbeidet. Selv om to klasser kan utvikle egne kulturer valgte jeg å betrakte klassene som ett kasus. Det viste seg ikke å være noen merkbare forskjeller mellom klassene, verken når det gjaldt klassekultur eller undervisningspraksis. Selv om elevene gikk siste året i videregående skole, var de likevel ukjente for hverandre. De hadde ulike bakgrunn og kom fra forskjellige videregående skoler.

Styrken i kasusstudier ligger i muligheten for i detalj å trenge inn i det unike kasus og derigjennom fange mer av den komplekse virkeligheten. Kasuset avgrenses til elevenes og lærernes forholdningssett til undervisning og arbeidsoppgaver i en skole ved to studieforberedende program i én videregående skole. Vekten vil ligge på elevenes forståelse og håndtering av kravet om å ta ansvar for egen læring og samspill som foregår mellom elever og lærere.

5.2. Presentasjon av studien

5.2.1. Utvalg av skoler og prestudiet

Min tilnærming til feltet foregikk i ulike faser. Første fase bestod av utvikling av prosjektideen gjennom et preprosjekt våren 2006. Kriterier jeg la til grunn var å studere ansvar for egen læring i skoler hvor læreplanens visjoner var en sentral del av virksomheten samt at studieprogrammet skulle lede frem til studiekompetanse⁷. Fylkesdirektøren, som øverste leder for de videregående skoler, ble min første portvakt (Hammersley & Atkinson, 1996). Han gav formelt tilgang til feltet (Fangen, 2004). Direktøren oversendte min forespørsel til tre skoler, som etter hans vurdering passet til mine kriterier.

⁷ Gir adgang til opptak ved universitet og høyskoler.

Med henvisning til Cuban (1993) ble ytre faktorer eller kriterier vektlagt som tegn på et elevsentrert klasserom, dvs. utvalgskriteriene baserte seg på "theory-based sampling" (Patton, 1990). Skolene er også representative for det Patton kaller for "typical cases" ettersom de arbeider under samme rammevilkår som resten av skolene i regionen. To av tre rektorer tok kontakt. De to skolene ble valgt.

Ved den ene skolen observerte jeg en lærer i samtlige klasser vedkommende hadde undervisning i. Jeg fikk møte mange elevgrupper på tvers av trinn, oppleve ulike klassekulturer og erfare lærerens ulike tilretteleggelse for ansvar for egen læring. Undersøkelingsområdet kunne bli gransket i bredden, noe som åpnet opp for sammenlignende analyser. Ved den andre skolen ble observasjonene avgrenset til en klasse og dens lærere. Klassen utgjorde en naturlig sosial enhet. Jeg slapp å skifte elevgruppe og fikk kontinuitet i observasjonene. Jeg kunne se forskjellige læreres tilretteleggelse av ansvar for egen læring overfor samme elevgruppe, samtidig som jeg studerte elevenes erfaring med dette. En slik strategi gav mulighet for dybdeanalyse istedenfor breddeanalyse.

Hovedinnslaget i prestudien var feltobservasjon. Dette inngår ikke som en del av det empiriske materialet for avhandlingen. Grunnen er at elevene sluttet ved skolen våren 2006; følgelig var elevene nye da hovedstudien startet opp om høsten. Også endringer blant lærerne (noen sluttet eller byttet team) var medvirkende til at dette ble gjort. Selv om observasjoner fra prestudien ikke inngår i hovedstudien, var kunnskapen et verdifullt bidrag til hvordan ansvar for egen læring ble fortolket og praktisert. Prestudien gjorde det også klart for meg at hovedstudien måtte kompletteres med intervju.

5.3. Hovedstudien

A. Hargreaves (1986) fastslår i sin studie i engelske middle schools at det mest vanlige innenfor denne type studier er å holde seg til én skole. Fordi én skole vil kunne gi mer dybdekunnskap. I lys av A.

5. METODE

Hargreaves' anbefalinger valgte jeg å gjennomføre hovedstudien ved en av de to kontaktede skolene. Begrunnelsen for dette kan også gis med henvisning til Ball (1984). Hans intensjon var opprinnelig å studere to skoler, men han endret sine planer fordi:

it took only two or three visits to Beachside for me to realise that two full-scale, long-term ethnographies of large schools more than forty miles apart were beyond the capacities of a single research student (Ball, 1984, s. 70).

Valget av ett eller flere studiefelt skjer i skjæringspunktet mellom problemstilling og retning på studien, faktorer som tid og geografi m.m. (Hammersley & Atkinson, 1996). På en arbeidsplass som er delt opp i ulike avdelinger, vil det kunne oppstå lokale kulturer. I lys av dette ble det ønskelig å utvide feltarbeidet også med tanke på å ivareta breddeperspektivet. For ikke å sprengte feltarbeidets rammer, valgte jeg ut to studieprogram for nærmere analyse.

For å få innpass på ny valgte jeg å benytte meg av min tidligere portvakt ved skolen: avdelingslederen. Fangen (2004) hevder at relasjonen mellom forsker og portvakt i noen tilfeller får form av et slags vennskap. Forskeren får innpass, noe som kan bidra til deltagerens skepsis fordi forskeren "kjenner" en av aktørene privat. Portvakten var ikke en privat relasjon.

Nærkontakt med forskeren kan være avgjørende for villigheten til å delta (Thagaard, 2009). På et orienteringsmøte fikk lærerne anledning til å stille spørsmål, reservere seg for observasjon, noe én lærer gjorde. Grunnen var at rektor ikke personlig hadde orientert teamet om min forskning. Elevene ble informert i et eget informasjonsskriv.

Mitt utvalg bestod av elever og lærere ved to studieprogrammer: "allmenn påbygg" (almp) og "tegning, form og farge" (tff). Elevene i de respektive klasser fordelte seg jevnt fra by og nærliggende kommuner. "Tegning form og farge" bestod av 29 elever, derav 8 gutter og 21 jenter, mens "allmenn påbygg" bestod av 23 elever, 13 jenter og 10 gutter. Lærerstaben ved de to enhetene befinner seg i

aldersspennet fra nyutdannet til pensjonsalder. Alle er utdannet ved høyskole og universitet. Totalt 11 lærere, henholdsvis 5 ved studieretningen ”tegning, form og farge” og 6 ved ”allmenn påbygg”. Siden elevene var over myndighetsalder (18 år), var det ikke aktuelt å få samtykke fra foreldrene, men ettersom jeg skulle behandle personopplysninger, skaffet jeg tillatelse fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD, 2006). NSD er personvernombud for forskningsprosjekter gjennomført ved universitet og høyskole.

5.4. Innhenting av det empiriske materialet

Data stammer fra én skole Solberg videregående. Datamaterialet er samlet inn under høsten 2006 og våren 2007. Materialet består av observasjonsstudier og feltsamtaler, intervju med elever og lærere, gruppeintervju med elever, ulike dokumenter som personlige, offisielle og offisielle private.

5.4.1. Dokumenter

Siden min ambisjon er å tydeliggjøre elevenes ansvar for egen læring, ble offisielle dokumenter som læreplan og skolens handlings- og visjonsplan analysert. Offisielle private dokumenter ble samlet inn som halvårs-, periode- og semesterplaner, prøver, oppgaver og personlig dokumenter som den enkeltes lærers undervisningsmateriell.

5.4.2. Observasjon

Virkeligheten jeg observerte, er ikke fremmed. Skolen som system er velkjent, og nettopp det kan i kombinasjon med åpenhet, gi gevinst og innsikt. Jeg trengte ikke å bruke tid på å finne ut hva skole var, eller det Wadel (1991, s. 79) kaller for naiv observasjon: ”What’s it all about?” Klasseromomgivelsene er likevel mer ukjente. Siden jeg har liten erfaring fra praksisfeltet, skulle ikke dette bidra til ”hjemmeblindhet” (Skau, 1993) eller kulturblindhet (Wadel, 1991) – dvs. at det som hender, er så familiært at det tar tid å oppdage det åpenbare. Dette kan lett oppstå når forskeren forsker i eget miljø.

5. METODE

5.4.3. Tid i felten

Karakteriserende for etnografisk forskning er ifølge Hammersley og Atkinson (1996) at tid må tilbringes i felten.

Jeffrey og Troman (2004) deler feltarbeidet inn i ulike former. *Den kompakte formen* beskrives som en kort, intensiv periode, med varighet alt fra noen dager til opp mot en måned. Siktemålet er å leve med aktørene. Poenget er å produsere så mye data som mulig på kort tid. Fleksibilitet og det å ha ubegrenset tilgang til felten, kjennetegner *den periodiske formen*. Karakteriserende er dypstudier med økende fokusering over en sammenhengende periode. Forskeren bør være åpen for det som skjer, ha evne til å forfølge enkeltstående interesser, samt klare å legge bort områder som er av mindre betydning. *Den tilbakevendende formen* formaliserer de temporale fasene, f.eks. visse tidsbestemte perioder som studieoppstart, eksamensperioder m.m. Det gir mindre fleksibilitet når felten skal besøkes, samtidig som også fokuseringen er mindre.

Mitt forskningsprosjekt har sitt utspring i den periodiske formen, selv om den kompakte også gjør seg gjeldende. Den kompakte formen kan beskrive prestudien, der jeg ble oversvømt av informasjon og inntrykk og hvor det til tider var vanskelig å holde søkelyset rettet mot hva som skjedde til jeg mer ble i stand til å konsentrere meg om relevante aspekter i den periodiske fasen. Hammersley og Atkinson (1996) påpeker at summariske beretninger fra felten ikke er tilstrekkelig når analyse er formålet. I lys av dette anbefaler de at forskeren forholder seg til konkrete termer når atferd og gjengivelser av tale skal beskrives. I den periodiske fasen valgte jeg å gå systematisk tilverks i mine observasjoner. For å få kontinuitet og sammenheng i observasjonene valgte jeg å være til stede hver dag istedenfor å komme to til tre ganger i uken og således strekke observasjonene ut i tid. Jeg var tilstede hver dag kun avbrutt av naturlige pauser eller ferier⁸. De naturlige pausene bidro til en viss refleksjon, noe som

⁸ I den perioden jeg var der, hadde elevene én ukes høst- og vinterferie samt jul- og påskeferie

medvirket til at jeg ikke gikk blind eller ble mettet av inntrykk (Fangen, 2004). Det måtte også være en viss intensitet i observasjonene hvis jeg skulle rekke å intervjuere elevene før de avsluttet skolen.

Jeg forsøkte å dokumentere så mange forskjellige situasjoner som mulig i og utenfor klasserommet, i ressurscenter, grupperom, læreres pauserom etc. Til sammen har jeg ca. 230 timer med observasjoner fra hovedstudien. Observasjoner ble foretatt i alle fag bortsett fra ved det ene studieprogrammet hvor det var reservasjon mot observasjon. Dette resulterte i at fire sammenhengende timer i et fag pr. uke og to timer i et annet fag annen hver uke falt bort. Kroppsøvningsfaget valgte jeg ikke å observere. Jeg har ikke gjort bruk av videokamera eller båndopptager, men kun anvendt penn og papir. Dette har sine fordeler og ulemper. Ulempen er at det kan være vanskelig å rekke å beskrive et komplekst hendelsesforløp, samtidig som det også gir mulighet til å velge ut eller rette søkelyset mot visse situasjoner. Jeg skrev ned åpenlyst det som hendte. Dette betyr at både elever og lærere kunne se at jeg noterte. Mitt inntrykk er at ingen lot seg anfekte.

5.4.4. Forskerrollen – nærhet og distanse

Ved å være tilstede og høre får forskeren kunnskap om det sosiale system som studeres (Solberg, 1996). Hammersley og Atkinson hevder at forskeren bør bestrebe seg på å innta en "outsider" eller "insider" posisjon. Dette innebærer en distanse som gjør det mulig å se forhold som "insideren" tar for gitt, eller som det ikke reflekteres over, samtidig som den også understreker betydningen av å besitte kunnskaper om feltet. Hammersley og Atkinson skiller mellom ulike former for observasjon: fullstendig deltagende observatør, observerende deltager, deltagende observatør og fullstendig observatør. Ved deltagelse i møter ble rollen som fullstendig observatør valgt, mens min rolle i klasserommet bar preg av observerende deltager og deltagende observatør. Det ble god

5. METODE

anledning til å prøve ut og diskutere fortolkninger av det som skjedde med aktørene. Ved å plassere seg selv i felten hevder Wadel (1991), at forskeren oppnår en form for deltagelse. Forskeren må være bevisst eget rollerepertoar og hvilken rolle forskeren tar eller blir gitt av sine informanter. Samtidig må også forskeren kunne være sin egen informant og berike seg på de lokale roller vedkommende blir gitt eller tar (ibid., s. 59). Hammersley og Atkinson (1996) hevder at etnografen må oppdage forskningens refleksive karakter gjennom å erkjenne at ”man tar del i den sosiale verden” (ibid., s. 47). Refleksjonene skal føre til at ”forskningresultatene ikke blir påvirket av sosiale prosesser og personlig egenskaper” (ibid., s. 47).

Feltobservasjonene prøver å fange variasjoner i det daglige livet ved de to studielinjene. Jeg valgte å være tilstede ved skolen før læringsøktene startet og til siste time ble avsluttet. I forelesningssekvenser kunne jeg ta plass ved en ledig pult enten bak i klasserommet, midt i klasserommet eller langs sideveggene. I elevstyrt aktivitet gikk jeg rundt og skrev ned hvem som gjorde hva, under hvilke forhold, hva som ble sagt av lærer og elever. Overfor elevene og lærerne vekslet jeg også mellom ulike roller. Noen ganger var jeg tilskuer, andre ganger en nysgjerrig utenforstående som fikk ta del i oppgaver eller betoelser.

Min rolle i klasserommet var ikke å fremtre som lærer for elevene, men det hendte at elevene henvendte seg til meg for å be om hjelp i situasjoner der læreren ikke var tilgjengelig. I den grad elevene ønsket hjelp, ba jeg dem kontakte læreren. Jeg kunne ankomme og forlate læringsrommet med eller uten følge av en lærer. Når det var pauser, valgte jeg noen ganger å sitte blant elevene, andre ganger slo jeg følge med lærerne. I starten var både lærere og elever oppmerksom på min tilstedeværelse, men siden jeg var der i alle timer, ble aktørene så vant med mitt nærvær at de til slutt ikke tok notis av meg. Overfor lærerne var jeg bevisst på at jeg ikke ville bli oppfattet som en kontrollør – lærerne hadde innledningsvis mistanke om at jeg var en utsending fra

rektor – eller evaluator eller veileder for lærernes undervisning. Jeg ville heller ikke bli identifisert som representant for en bestemt pedagogisk ideologi eller praksis. Jeg gav lite uttrykk for egne vurderinger av skolens arkitektur, profil og pedagogiske opplegg, selv om lærerne direkte spurte om min mening. Når dette skjedde, svarte jeg generelt og vagt. Jeg ønsket ikke å gi uttrykk for ulike meninger som kunne påvirke lærernes oppfatninger og hvordan de utførte arbeidet.

Jeg lærte meg raskt navnene på elevene (og lærerne), og således klarte jeg å avtegne de enkeltes bevegelser og handlinger i timene. Jeg har prøvd å få tak i alles ”stemmer”, også til de elevene som gjorde lite av seg i relasjon til lærerne og medelever. Ved observasjon i kombinasjon med intervju har disse elevene fått en stemme. For å være sikker på at noen elever med mer iøynefallende handlinger ikke ble for dominerende i materialet, foretok jeg et overslag flere ganger i timene, og sørget for at alle elevene også de som var mest usynlig, ble omtalt.

5.4.5. Feltsamtaler

Feltsamtaler var en sentral del av feltobservasjonene. De fremstod som hverdagslig prat. Både elever og lærere var interessert i å prate. I klasserommet kunne elevene jeg satt ved siden av, involvere meg i ulike gjøremål. Dette tok jeg som tegn på at mitt nærvær ikke fikk dem til å opptre annerledes enn det de ellers ville ha gjort. Både lærere og elever kunne komme med hint og oppfordring når det var noe de mente jeg burde få med meg. Elevene og lærerne pratet med meg når jeg gikk rundt i ressursenter, korridor, kantine, arbeidslandskap. Spesielt lærerne ved en av studielinjene tok initiativ og inviterte til samtaler. Ved den andre studielinjen oppstod de uformelle samtalene mer sporadisk, gjerne i forbindelse med elevstyrt aktivitet. Mange tilsynelatende ubetydelige kommentarer ble viktige for den videre

5. METODE

forståelsen. De uformelle samtalene gjorde det mulig å fange inn det som det ikke er mulig å observere, dvs. de involvertes tanker.

5.4.6. *Feltnotater*

Thagaard (2009) hevder at kjennetegn på kvalitativ tilnærming er at dataene, som skal analyseres, foreligger som tekst. Teksten beskriver aktørenes handlinger og utsagn. Feltnotater som rådata inntar en sentral plass i og med at observasjonene dannet utgangspunkt for intervjuer med elev og lærer. Feltnotatene eller beretningene som omhandler en time, kan ikke fremstilles eller samles på en enhetlig, sann og dekkende måte, men som Ongstad (1996, s. 362) skriver:

Det finnes drivkrefter som bidrar til å skape en viss sammenheng. Lærerne er en slik kraft. Oppgaver er en annen. Oppgaveregimet er en tung kraft som 'ordner' sentrale deler av det ytringskaos som en tradisjonell 'time' kan være. Læreren og oppgavene bidrar til en viss struktur, progresjon og koherens og som en visst perspektiv kan gis en narrativ og kausal form.

Ut fra en slik logikk er observasjonene utskrevet. Selv om observasjonsperioden kan beskrives som intens, var det likevel anledning til å skrive og bearbeide feltnotater, ordne materialet og skrive kommentarer. Alle observasjoner ble skrevet ut samme dag. Notatene refererer kronologisk til hendelser, personer som var involvert, samtaler internt blant elever og lærere og samtaler jeg selv deltok i, etc. Jeg la vekt på at notatene var så konkrete som mulig. Notatene fremstod ikke kun som rene beskrivelser, jeg vurderte, fremsatte kommentarer og ideer omkring handlingsmønstre og strukturer i et analytisk perspektiv samt reflekterte over det som skjedde. Selv om refleksjonene ikke var direkte observasjoner, kom de til nytte senere i det analytiske arbeidet. Disse delene ble markert eller uthevet i teksten. Kommentarene var viktige fordi de gav uttrykk for mine egne opplevelser av å arbeide med fenomenet jeg studerte. I feltnotatene fremkommer uttrykk som "almp 300106". Uttrykket

indikerer at observasjonen ble foretatt 30. januar 2006, fra studieprogrammet ”allmenn påbygg”.

Kategorisering av elever og lærere

En viktig del av analysen er karakteristikken av hvordan elevene reagerer på oppgaven med å ta ansvar for egen læring. Jeg har gjort en kategorisering av to hovedgrupper: Elever som vanligvis er *generelt og spesifikt selvregulerende*. Innenfor begge finnes undergrupper, som jeg kaller *elevbilder* for å understreke at jeg ikke kategoriserer individer som personer, men deres måte å håndtere situasjonen i den skolehverdagen som jeg undersøker. Elevbildene dannet utgangspunkt for utvelgelse til intervju. En nærmere beskrivelse av hvordan dette gikk til og selve bildene finnes i kapittel 7.

Lærerne er ikke gruppert tilsvarende, men siden erfaring innen skoleverket synes å ha en viss innflytelse i synet på ansvar for egen læring, kan lærerne på bakgrunn av intervju, deles inn i tre grupper:

De eldste lærerne (født 1947-1959) – Vidar, Harald, Åge, Sindre, Sissel,
Mellomgruppen (født 1960-1969) – Lars, Brit, Nina,
Yngre lærere (født 1970-1980) – Marit, Dagny, Kitty

Siden jeg ikke har observert alle lærerne, har jeg valgt å se bort fra denne inndelingen i analysen av feltobservasjonene. Feltnedtegnelsene gav ideer om hvilke temaer som burde tas opp i intervjusamtalene.

5.4.7. Intervjuer

Det kvalitative forskningsintervju kan forstås og benyttes på mange ulike måter (Fog, 2004; Kvale, 2006). Målet med et kvalitativt forskningsintervju er å få frem så mange sider som mulig ved problemområdet, sett med deltagerens øyne. Kvale mener ikke at det kvalitative forskningsintervju og den hverdagslige samtale er synonyme. Intervjuet har et spesielt formål i og med at forskeren skal forstå problemområdet fra den intervjuedes livsverden og relasjon til

5. METODE

denne. Strukturen er lik den hverdagslige samtalen, men involverer en bestemt spørreteknikk. Metoden innebærer at det blir etablert en relasjon mellom intervjuer og intervjuobjekt, hvor begge bidrar og påvirkes. Ifølge Kvale kan hovedstrukturen i et intervju karakteriseres ved hjelp av tolv aspekter. Sammen gir disse grunnlag for vitenskapelig plassering og klarering av metoden. Gjennom bevisst naivitet er intervjuer åpne for uventede fenomener, samtidig som søkelyset også er rettet mot bestemte temaer. Informantenes uttalelser kan være flertydige, og intervjuprosessen kan gi ny innsikt, noe som igjen kan influere på tidligere tolkninger. Interaksjonen kan gi positive opplevelser og ny innsikt også for informanten (ibid. s. 39). Det kvalitative forskningsintervju er dermed et produksjonssted for kunnskap.

Intervjuet kan beskrives som det Kvale kaller for halvstrukturert. Det skal ikke være en helt åpen samtale, ei heller være styrt av forhåndsdefinerte, strukturerte spørsmål. Intervjuguiden gav rom for den intervjuedes tanker og følelser, samtidig som det var en styring av tema. Ulike typer data som kan samles under rubrikken ”intervju” kan handle om sitater fra formelle opptaksintervju, men også være mer eller mindre ordrett nedskrevne sitater fra mer uformelle samtaler (Ball, 1984). Dette betyr at uformelle samtaler vil fremtre som en del av intervjumaterialet, selv om feltintervjuer av samtaler ikke tillates å bli tatt opp på bånd (Hammersley & Atkinson, 1996). Til tross for mulighet for å inkorporere feltsamtaler i intervjumaterialet er dette ikke gjort her. Feltsamtalene er et supplement til mine observasjoner. Det som omtales som intervjuer i mine data, er dermed formelle intervjuer tatt opp med diktafon. Intervju er en kilde til å få vite noe om hvordan lærere og elever opplever og beskriver sitt liv innen en skole hvor nye organisasjonsformer og arbeidsmåter er satt på dagsordenen. Da jeg gjennomførte gruppeintervjuer og individuelle intervjuer var feltobservasjonene ferdige.

5.4.8. *Utvålskriterier for intervjustudiet*

En distinksjon mellom sannsynlighetsutvalg og ikke-sannsynlighetsutvalg er vanlig. Et sannsynlighetsutvalg kan gjøres slumpmessig eller mer systematisk. Et ikke-sannsynlighetsutvalg gjøres av andre grunner. En form for ikke-sannsynlighetsutvalg er et subjektivt utvalg av deltagere (Denscombe, 2000). Styrende, hevder Denscombe, er forskerens syfte. Thagaard (2009) hevder at kjennetegn på kasusstudier er å frembringe mye informasjon på få enheter eller caser. Enheter i denne sammenheng er for Thagaard personer, grupper eller organisasjoner. Sentralt er hvordan fenomenet som skal undersøkes, kan forstås, dvs. hva det er en case av, og hva målet med undersøkelsen er. Ifølge Ragin (1992) er det to hovedspørsmål som bør være retningsgivende for bestemmelse av utvalg. Det første er om fenomenet som studeres er et empirisk element eller en teoretisk konstruksjon. Det andre er om studien sikter mot å utvikle kunnskaper om det generelle eller om det spesielle. I min studie er casen en spesifikk teoretisk konstruksjon, og ikke et spesifikt empirisk element – selv om forskningens vesen er å knytte sammen teori og empiri (ibid.). Casen jeg undersøker, er ”ikke funnet”. Som forsker ønsker jeg ikke å gå tilfeldig ut i felten, slik Harper (1992) beskriver, på jakt etter et utvalg som kan fortelle noe om hva som er typisk for ”livet der ute”. Jeg ønsker ikke å treffe noen informanter som tilfeldigvis: ”carried on the traditions of tramp life and was willing to express them to me” (ibid. s. 148). Casen er konstruert med tanke på å frembringe perspektiv på elevers forståelse og håndtering av kravet om å ta ansvar for egen læring og samspillet som foregår mellom elever og lærere. Dette indikerer at skolepolicy, lærer- og ledelseskultur fremstår som kontekster. Som forsker ønsket jeg å finne svar på hvordan fenomenet ansvar for egen læring kan forstås i lys av teori og begrep. Grunnen er at det allerede eksisterer en del kunnskap og forskning på feltet.

5. METODE

Når en case konstrueres i lys av teoretiske og begrepsmessige konstruksjoner, er det ut fra Ragins forståelse for å tjene forskningens interesse. Altså gikk jeg ikke ut i felten med en åpen design der målet var å få kunnskap om alle aktører og krefter som setter sine spor eller som virker på felten. Om man tenker seg et sosiometrisk kart der alle tegner inn andre aktuelle aktører, ville rektor fått en vesentlig plass. Mange tråder ville da ha fremkommet mellom rektor og dem som plasserte slike linjer ut fra seg. Jeg har imidlertid gått til felten med en mer presis design. Selv om rektor er en viktig del av rammeverket, valgte jeg å rette min oppmerksomhet mot lærere og elever. Siden mitt syfte heller ikke er orientert mot å avgjøre om rektor eller lærerne har rett i hvordan ledelsen eller skolen fungerer, er ledelsesnivået også av den grunn ekskludert fra utvalget. Jeg valgte lærere og elever ut fra en antagelse om at nettopp disse personene skulle gi meg best informasjon om hvordan det tenkes og handles i organisasjonen.

Det ble gjennomført seks gruppeintervjuer med elevene. Den opprinnelige ideen var at gruppeintervjuet skulle bestå av elever fra samme hovedkategori. Imidlertid var dette vanskelig å gjennomføre. Elevene kunne være fraværende den dagen gruppeintervjuet skulle foretas. Samtidig uttrykte elevene også ønske om å gjennomføre intervjuet i uformelle vennegrupper. For deltagelse spilte tilhørighet til en vennegruppe en vesentlig rolle, noe jeg tok hensyn til.

Det ble gjennomført 26 individuelle elevintervjuer, henholdsvis 14 fra ”tegning, form og farge” og 12 fra ”allmenn påbygg”. Da var elevene allerede gruppert i elevbilder. Min intensjon var å intervju halvparten av elevene innenfor hvert elevbilde. Der det ble oddetall rundet jeg oppover. Hvis mulig, ble elevene valgt ut sluppmessig innenfor elevbildet. Når det var like mange gutter som jenter var jeg først systematisk, deretter sluppmessig. Hvis det kun var én gutt representert innen et elevbilde, slik tilfellet var for de spontantorienterte elevene ved tegning, form og farge (tff), trakk jeg sluppmessig mellom jentene, mens David ble plukket ut dvs. han ble

intervjuet. Ved begge programmene var det flest jenter. Selv om kjønnsproblematikk ikke eksplisitt inngår i studien, ønsket jeg likevel å ha en viss kjønnsbalanse. Når det kun var én elev innen et elevbilde, ble eleven intervjuet.

Samtlige lærere ble intervjuet individuelt, fem lærere fra ”tegning, form og farge” og seks fra ”allmenn påbygg”. Imidlertid har jeg intervjuet flere lærere enn de som ble observert. Dette gjalt den allerede nevnte læreren, som reserverte seg mot observasjon. I tillegg sluttet en av lærerne ved skolen, en annen ble langtidssykemeldt. Dette skjedde etter at observasjonene ble avsluttet. Begge lærerne er intervjuet. Det samme er tilfellet for de to nye lærerne som ble ansatt i stillingene. Selv om jeg ikke har noen observasjoner tilknyttet disse to, har jeg valgt å inkorporere dem i intervjuundersøkelsen. Deres meninger om ansvar for egen læring var viktig å frembringe ettersom de var nye ved skolen. Alle intervjuene ble tatt opp med diktafon. Hvert intervju varte fra 30 til 45 minutter, avhengig av hvor mye informantene hadde å meddele.

5.4.9. Gruppeintervju

I et gruppeintervju kan spesielt kvaliteten influeres av gruppe medlemmenes forventninger til hvordan de andre i gruppen kommer til å opptre (Stewart & Shamdasani, 1990). Siden elevene er en del av en klasse, vurderte jeg situasjonen dit hen at de har funnet sine roller. Siden gruppearbeid er en vanlig arbeidsform, burde elevene være godt vant til å uttrykke egne meninger og standpunkter.

Å samtale eller diskutere sammen med venner bidro til uanstrengte gruppeintervjusituasjoner. Elevene var interessert i å snakke. Deltagerstyring fungerte så godt at elevene ”tok over” samtalen. En av fordelene med gruppeintervju er at den enkeltes standpunkter kan formuleres og omformuleres i møte med andres standpunkter (Bryman, 2004). Dette ble tydelig under samtalen. Elevene kunne være uenige, de hørte på hverandre og de kommenterte hverandres innlegg.

5. METODE

Ved gjennomføringen av gruppeintervjuet fikk samtlige elever utlevert et sitat fra læreplanen som omhandlet ansvar for egen læring. Etter gjennomlesning spurte jeg elevene om noe var uklart. Deretter gav jeg elevene tid til å tenke gjennom sitatet. Poenget var at elevene skulle starte samlet. Elevene tok tak i mitt innledende spørsmål, og ut fra dette styrte de selv diskusjonen. Jeg kunne be om konkretisering hvis noe var uklart.

Samtlige intervjuer og gruppeintervjuer ble transkribert av meg, og den skrevne teksten utgjør materialet for min tolkning. Siden elever og lærere snakket dialekt, har jeg på grunn av de dialektale innslagene valgt å gi uttalelsen en normert språkdrakt. Setningsoppbygningenes struktur er imidlertid beholdt slik de intervjuede uttalte seg. Det ble ikke gjennomført gruppeintervju med lærerne. De var vanskelig å samle lærerne, enten fordi de hadde undervisning eller var opptatt på annet hold.

5.5. Analyse og tolkning av det empiriske materialet

Analysen omfatter feltnotater, analyse av noen skoledokumenter, intervjuer og gruppeintervjuer. De kvalitative teknikker for innhenting av data, bearbeiding og analyse kan beskrives som en runddans mellom teori, metode og data (Wadel, 1991, s. 129). Runddansen beskriver helheten, mens analysen viser til systematisk bearbeidelse etter at datamaterialet er samlet inn. Analysen er rettet inn mot hvordan lærere og elever forstår, operasjonaliserer og erfarer ansvar for egen læring, samt hvordan dette fremtrer i en skolekontekst hvor læringsprinsippet er en sentral del av virksomheten. Analysen av offisielle dokumenter ble rettet inn mot å vise hvordan intensjonen om ansvar for egen læring er en del av samfunnsutviklingen og forenlig med selvregulert læring. Offisielle private dokumenter, som halvårs-, periode- og semesterplaner, prøver, oppgaver, samt personlige dokumenter som lærernes eget undervisningsmaterieell, inngår som en del av datamaterialet, dog uten at dette gjennomgår en

tilsvarende analyse. Imidlertid vurderer jeg materialet som autentisk og representativt ettersom det er aktørene selv jeg fikk dette av (Bryman, 2004). Utgangspunktet for analysearbeidet var å analysere og reflektere over observasjoner, feltsamtaler og intervjuer slik at det kunne utvikles en forståelse av det området som ble undersøket. Både observasjoner og intervjuer ble analysert i ulike faser. Hver fase innebar en økt distanse til materialet og en mer bevisst refleksjon. Både observasjoner og intervjuer ble analysert ut fra en metode hentet fra Kvale (2006) som kalles meningsfortetning. Meningsfortetning innebærer at teksten blir kortet ned til mer konsise formuleringer. Feltobservasjonen ble grundig gjennomgått med tanke på kategorisering og tematisering. Observasjonsnotatene ble lest mange ganger, de ble oppdelt i naturlige enheter, for eksempel lærernes undervisningsmønster, elevenes aktivitet, hva elevenes ansvar består av. Deretter ble det foretatt en sammenfatning basert på ulike kategorier som påvirkning, tid, håndtering, ansvarstyper. Observasjon dannet også utgangspunkt for valg av temaområde for intervju. Analysearbeidet gikk deretter over i å strukturere observasjonene, der ulike kategorier ble brukt som verktøy. Resultatet av analysen ble anvendt for å konstruere situasjonsbilder fra praksis. Analyseprosessen av observasjoner, individuelle intervjuer og gruppeintervjuer har blitt gjennomført etter følgende mønster: gjennomlesning, oppdeling i naturlige avsnitt, sammenfatning av naturlige avsnitt, kategorisering. I tillegg har alle sitater tilhørende en kategori blitt samlet i lys av forsknings-spørsmålene.

I første fasen av intervjuene ble det foretatt en transkribering. For å få oversikt over helheten leste jeg hvert enkelt intervju flere ganger. Jeg foretok også en grovsortering av utsagn med relevans til ansvar for egen læring. Siden alle intervjuer er transkribert av meg, fikk jeg et godt innblikk i teksten. Jeg skrev ned spontane tanker, samtidig som jeg reflekterte over det jeg leste. Spørsmål som ble stilt til teksten, var: Hva forteller aktørene om ansvar for egen læring, hva består det av,

5. METODE

og hva kan dette fortelle? Fremkommer det utsagn som kan knyttes til disiplinering, håndtering, individualisering, ledelsens rolle, involvering? Disse spørsmålene gjorde teksten mer oversiktlig. I neste fase prøvde jeg å identifisere og dele opp intervjuer i naturlige avsnitt. Kvale beskriver dette som naturlige enheter ettersom dette er uttrykt av informanten. Innholdet i en naturlig enhet ble formulert som tema hvordan lærere og elever omtaler skolen, hvordan arkitektur og skolens handlingsplan beskrives, utøving av kontroll, håndtering av ansvar for egen læring, ansvarstyper, påvirkning etc. Den tredje fasen bestod av å sammenfatte innholdet i naturlige enheter, dvs. at jeg foretok en meningsfortetning av hva som dominerte i samtalen gjennom forenklet formulering. Det sentrale var å tolke informantens svar på en fordomsfri måte. Tematiseringen ble foretatt ut fra informantens perspektiv slik jeg oppfattet dette. Etter disse tre innledende fasene leste jeg gjennom datamaterialet på nytt samtidig som jeg sammenlignet mine sammenfatninger, slik at jeg kunne foreta eventuelle korrigeringer. Fase fire bestod i å kategorisere sammenfatningene ut fra hva som ble omtalt. Intensjonen var å konstruere kategorier, for eksempel ansvar, selvdisiplin, læringsinnsats, tid, støtte, medbestemmelse, samarbeid etc. I fase fem ble alle sammenfatninger og tilhørende sitater samlet. I dette arbeidet ble dataprogram for kvalitativ analyse NVivo benyttet som redskap for å kategorisere og samle intervju-sitatene. Utskriften av intervjuene ble fordelet på ulike temaer. I sistnevnte tilfelle ble mange store tekststykker benyttet i min streben etter å behandle de intervjuede rettferdig. Dette betyr at jeg ikke har arbeidet med løsrevne meninger og fraser. De tematiske utskriftene og intervjuutskriftene utgjør underlaget for den videre analyse og tolkning. I fase seks sorterte jeg kategoriseringen etter forskningsspørsmålene.

5.5.1. Teorianvendelse

I min undersøkelse anvender jeg teori om individenes selvregulering, organisasjonsteori og disiplineringsteori. I disse inngår antagelsen om strukturer. Sewell (1992, s. 1) skriver, liksom mange andre, at struktur er et problematisk begrep:

'Structure' is one of the most important and most elusive terms in the vocabulary of current social science. The concept is central not only in such eponymous schools as structural functionalism, structuralism, and poststructuralism, but in virtually all tendencies of social scientific thought. But if social scientists find it impossible to do without the term 'structure,' we also find it nearly impossible to define it adequately.

Ifølge Sewell gjør struktur noe til noe annet. Det kan være klasseromsrelasjoner som mellom sosial klasse som strukturerer politikk, kjønnsoppfatning som strukturerer ansettelsesmuligheter, eller retoriske konvensjoner som strukturerer tekst og tall. Biesta (2009) foreslår at utdanning strukturerer samfunnets behov for kvalifisering, sosialisering og subjektifikasjon (å bli et subjekt, å være uavhengig) av elever. Selvregulert læring har åpenbart med alle tre funksjonene å gjøre.

Det er vanlig å oppfatte makrostrukturer som styrende for mikrostudier. I mitt case kan man oppfatte selvregulering som mikro og teori om organisasjon og disiplinering som makrorelasjoner. De nevnte samfunnsbehovene er da strukturer som iscenesettes gjennom strukturer for organisasjon og disiplinering. Ifølge Giddens (1984) er strukturer regler og ressurser i sosial praksis. Samfunnsbehovene uttrykkes som forventninger og styredokumenter (regler) med en viss tvingende kraft (ressurser). Organisasjon- og disiplineringsstrukturer tilpasser seg, men har også sine egne regler og ressurser nasjonalt og lokalt.

Strukturene kan veves inn i hverandre på flere nivå. Wiley (1988) mener at mikro eller makro ikke rekker. Han regner med ego og interaksjonen som mikronivåer og sosiale strukturer og kultur som

5. METODE

makronivåer. Argumentet for at interaksjonen er et eget nivå kommer fra utviklingspsykologien og interaksjonistisk sosialpsykologi. Wiley ser på ego i Meads termer som versjoner av interne konversasjoner. Utviklingsmessig foregår det et samspill med foreldrenes og barnets individuelle representasjoner. Men det finnes eller blir, fortsatt et ego eller et selv som kjerne. Piaget og Vygotsky mener også at voksne individer har en viss prioritet utover sine interaksjoner. Nivåene er imidlertid bare delvis autonome og derfor finnes ego også på interaksjonsnivåene. På de sosiale strukturenes nivå finnes ikke ego, bare utskiftbare spillere i form av roller og regelfølgere. Det kan diskuteres, mener Wiley, om organisasjoner bør være et eget nivå, i hvert fall for visse typer analyser. På kulturnivå forsvinner også ego oppfattet som posisjoner og regler, bare ”ren mening” gjenstår. Den franske strukturalismen og poststrukturalismen, inkludert Foucault, har et spesielt kulturbegrep, formelt uten subjekt, men lar det fortsatt sluke deler av ego og interaksjonen. Dette synes ikke Wiley at man skal gjøre.

Elembildene kan sees som en struktur, aktivt på både ego og interaksjonsnivå. Individene har delvis tatt dem til seg som regler. De forventninger de har av seg selv enten en generell eller spesifikk selvregulering eller bare å overleve. De har mer eller mindre ressurser (evne til selvregulering og forkunnskap i fagene) for dette. I interaksjonen med lærerne konfronteres elevenes selvforståelse og ressurser med lærernes oppgaver, tilbakemelding og ressurser (bl.a. prøver og karakterer), med kameratenes innstilling og ressurser (eks. sosial posisjon). Dermed oppstår modifiserte regler og rutiner for ressurser. På organisasjonsnivå hører lærernes og skolens policy og rutiner, og arkitekturen med dens regler og ressurser. Samfunnet sosiale og kulturelle struktur inngår ikke i min analyse, men for eksempel Söderström (2006), argumenterer for at det er mulig å koble sammen individ og samfunnsideologi ved hjelp av Giddens (1984) struktureringsteori. Selv om struktureringsteorien ikke er et teoretisk

fundament i min avhandling, vil jeg som Söderström anvende perspektiv fra denne teorien for å bygge bro mellom tre teorier.

Fra denne beskrivelsen er det mulig å forestille seg en gjensidighet mellom det strukturelle nivået. Under 1900-tallet har dette vært en omstridt tanke, men den er i dag dominerende. Giddens (1984, 1996, 1997) analyse av det moderne samfunn og strukturforståelse danner bakteppe for hans modernitetsforståelse. I struktureringsteorien forsøker Giddens (1984) å vise hvordan samfunnet konstitueres gjennom sosiale strukturer og handlende subjekt. Giddens benevner dualiteten som "the duality of structure" eller strukturens dualitet (ibid. s. 16). Dualismen viser hvordan aktør og samfunn innvirker på hverandre, dvs. at aktørene former og formes av strukturen. Giddens har blitt kritisert for å være deterministisk. Sewell (1992) mener at Giddens undervurderer det faktum at forandringer av en struktur kan komme innenfra en selv, ikke bare utenfra. "Regler" synes å være deterministisk. Sewell vil derfor erstatte begrepet med "cultural schemas". Jeg har diskutert kodebegrepet, som jeg mener passer både for regler og skjema.

Sewell mener at Bourdieus habitusbegrep bare ser strukturens formende kraft og ikke dens frigjørende kraft, hvilket gjør det sannsynlig at han vurderer Foucaults disiplinering og normalisering som altfor determinerende. Det gjør imidlertid ikke Flyvbjerg (2001). Han anser at både Bourdieus og Foucaults perspektiv på makt passer godt for en forskning som overskrider dualismens aktør eller struktur. Ikke desto mindre refererer han til Giddens og Sewell når han sier at det finnes "excellent examples showing us how to integrate actors and structures" (ibid, s. 138 og fotnote 47). En passende design for dette mener Flyvbjerg er kasusstudier.

5.6. Studiens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

Fog (2004) stiller seg undrende til bruken av begrepene *validitet* og *reliabilitet* i kvalitativ forskning. Fog hevder at reliabilitet innen

5. METODE

kvalitativ forskning ikke er mulig. Grunnen er at begrepet er for tett knyttet til en positivistisk og kvantitativ forskningstradisjon (Kleven, 1995). Som en konsekvens av dette har flere valgt å bruke *validitet* som et samlebegrep eller sekkebenevnelse for studienes validitet og reliabilitet (Bryman, 2004; Fog, 2004; Østerud, 1998).

Østerud trekker frem at objektivitet er et vanskelig område innenfor kvalitativ metode. Grunnen er at ”den overser det forhold at forskningsaktiviteter er sosiale i sitt vesen og motivert av menneskelige fortsetter” (1998, s. 121). Derfor vil heller ikke generalisering, slik begrepet betraktes i kvantitativ forskningstradisjon, være et overordnet mål. Bassey (1999) hevder at det ikke er mulig å sikre generalisering innenfor kasusstudier. I stedet trekker Bassey inn begrepet *vag generalisering* eller *fuzzy generalizations*. Dette er generaliseringer med et innebygget element av usikkerhet. Det rapporterer om at noe har skjedd på et sted som også kan forekomme andre steder. Det er en mulighet, men ikke sikkert. Imidlertid er det en invitasjon til å prøve å se om det skjer igjen.

Merriam (1998) er opptatt av generaliseringsspørsmålet. Hun viser til fire mulige måter å generalisere på. I den første, arbeidshypotesen, er målet å finne og utvikle perspektiv for å forstå fenomenet ut fra. Den andre, konkret universalisme, innebærer at når det forskes på enkelttilfeller vil det være mulig å oppdage det generelle i det spesielle. Det vil si at man kan overføre kunnskap fra det spesielle og bruke denne kunnskapen i lignende eller tilsvarende situasjoner. Den tredje, naturalistisk generalisering, vil si at gjennom taus kunnskap, intuisjon og personlig erfaring leter mennesker etter mønstre som forklarer deres egne erfaringer på samme måte som hendelser i verden rundt dem. Gjennom god kjennskap til det spesielle kan man anta, men ikke forutsi, hva som er mulig handlingsforløp i tilvarende eller lignende situasjoner. Den fjerde, leser- og brukergeneralisering, er at det overlates til leseren å vurdere hvorvidt og på hvilken måte en studie har overføringsverdi til andre situasjoner. Disse fire måtene å

generalisere på kan plasseres innenfor Basseys vage generaliseringer. Selv om generalisering kan beskrives som vag, så har forskeren likevel ansvaret for å gi fyldige beskrivelser, slik at det er mulig for leseren for å vurdere om funnene har overføringsverdi.

Larsson (2005) diskuterer alternative kriterier for å kvalitetssikre kvalitative studier. Han mener at forskere må skille mellom kvalitet i fremstillingen, kvalitet av resultatene og validitetskriterier. Kvalitet i fremstillingen handler om hvordan forskningen som helhet er bedrevet. Perspektivbevissthet er en viktig del, noe som også vektlegges av Hammersley og Atkinson (1996).

Fremgangsmåten må beskrives så nøyaktig som mulig ved at forskeren presenterer sitt syn på virkeligheten (ontologi) og hvordan forskeren har tenkt å skaffe seg kunnskap om denne virkeligheten (epistemologi). Forskerens forforståelse skal dermed kartlegges, noe som betyr at utgangspunktet for tolkningen skal gjøres synlig for andre. Min forforståelse av forskningsområdet er blitt redegjort for tidligere. For etnografiens ståsted understrekes betydning av å forstå forhold ut fra aktørenes perspektiv. Forskeren må således tre inne i aktørenes livsverden for å se og erfare hva de gjør og ikke gjør, ikke bare hva de sier. Kunnskapsutvikling bør forekomme i nær tilknytning til undersøkelsesenheter.

I anvendelse av intervju bør forskeren etterstrebe dialogformen (Hammersley & Atkinson, 1996) fordi struktur og mening skal produseres i fellesskap med både "intervjuobjekt" og forsker. Dette vil stimulere til ytterlig refleksjon og tilegnelse av ny innsikt for de involverte. Dette skal igjen generere nye hypoteser og bidra til teoretisering hos forskeren. Meninger skal vokse frem i interaksjon mellom ulike personer. Forskeren skal forsøke å beskrive og forstå en helhet, ikke bare enkeltvariabler.

For å ivareta Larssons perspektivbevissthet eller refleksivitet må forskeren reflektere over egne resultat, perspektiv og samspillet med dem det forskes på. Det sentrale vil være å analysere og forstå den

5. METODE

påvirkning forskeren har. Disse aspektene er forsøkt ivaretatt i min studie.

Intern logikk knyttes til fremstillingens helhet. Er det harmoni mellom forskningsspørsmål, datainnsamling og analyseteknikk? Jeg har under hele arbeidet kommet tilbake til og kritisk gransket forholdet mellom problem, materiale og metode. Resultatenes kvalitet omfatter ifølge Larsson ”innebördsrikedom” og struktur. I resultatredigjølrelsen har jeg balansert en rik beskrivelse mot en god struktur. Forskningsspørsmål og kategorisering utgjør en slik struktur. Innenfor disse rammene har jeg forsøkt å være så detaljert som mulig, noe som er viktig for validiteten av studien.

Krav om validitet handler om hvorvidt de slutninger som gjøres, er holdbare eller ikke. Bidrar studien til å se virkeligheten på en annen måte, er en måte å vurdere validiteten på. Validiteten forsterkes ved at jeg har anvendt ulike former for data, en form for triangulering. Ved å sammenholde ulike informasjonskilder kunne jeg sjekke et resonnements holdbarhet. Jeg har sammenstilt og sjekket ut informasjon fra elev- og lærerprat mot notater fra klasseromsobservasjoner. Tolkning av datamaterialet har skjedd i ulike faser, noe som gir mulighet til å relatere hvert nytt steg til de forutgående og til helheten som skapes. Den tolkning man så kommer frem til, bør av den grunn være logisk og konsistent.

Hva validitet som håndverksmessig kvalitet angår, så viser Kvale (2006) både til forskeren som person og til muligheten for kontroll, utspørring og teoretisering av kunnskapen som produseres. Jeg har under hele forskningsprosessen forsøkt å forholde meg kritisk til mine data og de analyser som er foretatt. Likeledes har jeg reflektert over alternative tolkninger som kan fremstå som mer troverdige. Kommunikativ validitet innebærer at studiens troverdighet prøves i dialog med andre. Informantene har ikke fått ta del i mine tolkninger - noe Larsson mener kan bidra til å styrke forskningens troverdighet. Å diskutere tolkninger med elevene og mange av lærerne er praktisk

umulig ettersom de ikke lenger befinner seg ved skolen. Derimot har jeg diskutert mine analyser med kolleger, noe som har bidratt til nyttig korrektiv. Den pragmatiske validitet omhandler ifølge Kvale ”å gjøre sant”. Denne form for validitet omhandler en beskrivelse av et kunnskapsspråk som bygger på observasjon og tolkning. For å imøtekomme dette kravet har jeg prøvd å være detaljert i mine beskrivelser. Aktørene skal kunne finne det meningsfullt å diskutere min funn i tilknyttet egen virksomhet.

5.7. Ethiske overveielser

Forskning ved bruk av case kan føre med seg forståelse av og innsikt i områder som kan skape etiske problemer og dilemmaer. Spesielt i etnografisk forskning, med begrensninger i tid og antall mennesker, er etiske aspekt svært viktig (Larsson, 2005). Regler for hva en forsker bør tenke på og handle etter, er utarbeidet av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD, 2006). De forskningsetiske komiteer (2009) synliggjør at en forsker kan komme opp i vanskelige situasjoner om man ønsker å publisere empiri som er med på å skape etiske dilemmaer. Slike momenter er spesielt tydelige i punkt 7 ”Krav om å unngå skade og smerte”, punkt 9 ”Krav om informert og fritt samtykke”, og i punkt 11 ”Hensynet til tredjepart”.

Et sentralt aspekt er at det kan være støtende å få vurdert og beskrevet motiver og handlemåter av en utenforstående. Retningslinjene tar opp at deltagerne bør gi sitt samtykke. Fylkesdirektøren valgte ut skolen, rektor gav sitt samtykke til å forske i skolen, det samme gjorde lærerne og elevene. Én lærer benyttet seg av retten til å avstå fra å la seg observere, men valgte heller å la seg intervju. Elevene ble informert i et eget informasjonsskriv, presentert på It’s learning (læringsplattform). Også elevene kunne be om reservasjon både mot observasjon og mot intervju. Ingen av elevene ba om dette.

Ett dilemma har vært nærheten til den skolen og de aktørene som har inngått i studien. Jeg har prøvd å bevare mine informanters

5. METODE

anonymitet. Navn på skole, elever og lærere er fingert, offisielle dokument fra skolen er utelatt fra litteraturlisten, dog er Solbergs pedagogiske profil så kjent at det lokalt er mulig å identifisere skolen. Det bør ikke være mulig å identifisere lærerne, ei heller elever, ettersom det er mange år siden forskningen ble gjennomført.

Det største etiske problemet i studien er at lærerne trekker inn en tredje part, rektor. Imidlertid er verken rektors eller avdelingsleders blikk på skolen direkte representert. Disse personene er sekundærkilder, deres stemmer fremkommer indirekte via offisielle dokument. Det problematiske er at det er indre spenninger mellom lærere og skolens leder. Leseren kan av den grunn ha stilt spørsmål om hvorfor rektor ikke er med som en del av utvalget. Begrunnelsen for dette fremkommer i kapittel 5.4.8. Selv om jeg gjennom dokumentundersøkelse fikk innsikt i skolens ideologiske sider, blir mangel på observasjon fra ledelsesnivået en begrensning med tanke på å se helheten i ledelsesarbeidet over tid. Jeg har i ettertid vurdert om rektor burde få anledning til å rettferdiggjøre sine valg og handlinger. Imidlertid har jeg vurdert at tiden som har gått, fra produksjon av data til ferdigstilling av den endelige analysen, er ca. 4 år. Dette er lang tid. Spørsmålet jeg har stilt, er hvor reliable valideringen vil være. I punkt 11 i de forskningsetiske retningslinjer fremgår det at i samfunn, der forskningsresultater skal brukes til å vurdere og å korrigere beslutninger, er det unngåelig at forskningen ikke kan ha negative konsekvenser. Imidlertid bør forskeren være oppmerksom på at noen kan føle seg urimelig eksponert. I denne studien er rektor eksponert. I de forskningsetiske retningslinjer fremgår det at forskeren har et ansvar for å unngå at de som det forskes på, utsettes for alvorlig belastning. I forbindelse med denne studien har alle involverte fra fylkesdirektør til elever vært informert om at arbeidet skulle resultere i en doktorsavhandling. I lys av dette og med referanse til punkt 11, er skånsomheten til tredje part veiet opp mot hensynet til forskningens kritiske funksjon. Den kritikk som rettes mot ledelsen i dataene er

vesentlig for å forstå lærernes og elevenes opplevelser av egen situasjon, men jeg gjentar at jeg ikke dermed har tatt stilling til hvem som har mest rett om hvordan skolen fungerer.

5.8. Oppsummering

I kapitlet har jeg presentert studiens opplegg og gjennomføring samt metodiske betraktninger. En kvalitativ tilnærming er anvendt. Studien har benyttet kasstudier som overordnet forskningsstrategi, men med et etnografisk tilsnitt. Hensikten er at disse to tilnæringsmåtene skal kunne beskrive feltet på en utfyllende og god måte. Jeg har valgt én skole og to klasser som ett kasus. Valg av skole har sammenheng med syftet og den teoretiske referanserammen. Jeg løfter frem perspektiv om at det er mulig å kombinere selvreguleringsteori og organisasjonsteori.

Det empiriske materialet består av observasjoner, lærerintervjuer, elevintervjuer og gruppeintervju med elevene. I kapitlet har jeg løftet frem hvilke metodiske redskaper jeg har funnet mest egnet til å belyse og analysere mitt materiale. Jeg har også belyst ulike etiske dimensjoner knyttet til undersøkelsen.

Kapittel 6.0. Skolehuset og dets puls

Jeg kommer til å presentere resultatene fra min studie i fire kapitler. Kapittel 6 er en beskrivelse av hva jeg oppfattet under mitt besøk ved skolen, basert på feltarbeid og intervjuer med lærerne relatert til organisasjon og policy. Kapittel 7 viser mine elevbilder utviklet i forbindelse med feltarbeidet. Kapittel 8 vil ta for seg hva som skjer i fellesundervisning, og elevenes mulighet for påvirkning. Kapittel 9 presenterer elevstyrt aktivitet, elevs og lærers syn på ansvar for egen læring, valg, vurdering og handling.

Kapittel 6 omhandler som nevnt mitt besøk ved skolen. Det er lærernes perspektiv på sin egen situasjon i relasjon til system- og skolenivå som presenteres. Krav om nye elevroller gjennom endrede arbeidsmåter har medvirket til ny pedagogikk, ny skoleorganisering og forandring av Solbergs rammebetingelser.

Rammene som omgir skolen, regulerer, fremmer eller hemmer handlingsvalg. Skolens verdier og normer kommer til uttrykk på flere nivåer. Det første nivået formidler kulturen gjennom visjonsdokument og hjemmeside. Disse artefaktene formidler skolens offisielle selvforståelse, dvs. hvilke prioriteringer skolen som organisasjon ønsker å overbevise omverden om. Det andre nivået formidles gjennom skolens arkitektoniske utforming og teknologi. Hvordan skolen er utformet, hvordan klasserommene eller arbeidslandskapene ser ut, hvordan pultene er plassert, lærernes arbeidsrom m.m. Uten tvil demonstrerer skolens arkitektur bestemte pedagogiske ideal, dog er dens utforming omstridt blant personalet. For det tredje kan kulturen beskrives etter hvilke holdninger og verdier organisasjonens medlemmer velger å handle ut fra, og hvordan de organiserer arbeidet. I analysen så fokuseres relasjonen mellom lærere og lærernes oppfatning av ledelsen. Som påpekt i kapittel 4 tilhører elevene

skolens kultur, men deres relasjon til personalet og skolens policy blir omtalt i senere kapittel.

6.1. Skolens intensjoner med utforming og profil

6.1.1. Arkitektonisk utforming og organisatorisk struktur

Solberg videregående skole gir opplæring til ca. 700 elever i aldersgruppen 16-19 år+. Skolen har en hundreårig historie, med en bygningsmasse fra slutten av 1800-tallet. Ideen om elevtilpasset undervisning som vokste frem på 1990-tallet, medvirket til en nytenkning hva angikk skolers arkitektoniske utforming. I fylket ønsket politikerne å skape moderne skoler i tråd med læreplanens intensjoner. Som et resultat av dette gjennomgikk Solberg videregående skole en storstilt renovering i perioden fra 2001 til 2004. Inspirasjon ble hentet fra Skola 2000. En sentral grunntanke var at skolens arkitektoniske utforming skulle tjene den nye pedagogikken samtidig som bygget skulle tilpasses morgendagens behov (Solberg videregående skole, 2004, 2005-2007)⁹. Fleksibilitet, tilgjengelighet og nærhet er elementer som skulle gjenspeiles gjennom en innvendig transparent arkitektur. Skolehuset skulle legge til rette for temaorganisering og samarbeid.

Skolen er delt opp i fem formelle ledelsesnivåer som alle har ulike ansvarsområder. Ledelsesnivåene er skolens egen offisielle måte å beskrive organiseringen på. Det første nivået, omtales som ideologiske ledelse. Dette nivået formidler hvilken grunntanke og ledelsesfilosofi som virksomheten skal styres etter. Det neste nivået, strategisk ledelse, ledes av rektor i samarbeid med ledergruppen. Dette nivået har ansvar for tilpasninger, samt å legge til rette for at skolen når egne mål. Neste nivå, administrativ ledelse, styres av en avdelingsleder for administrasjonen. Ansvarsområdet er økonomi og administrative prosedyrer. Dernest operativ ledelse, avdelingsledere, som er ledere

⁹ For å bevare skolens identitet vil ikke disse dokumentene fremgå i litteraturlisten.

6. SKOLEHUSET OG DETS PULS

for ulike lærerteam. Én avdelingsleder kan være leder for flere studieprogrammer, dvs. team. Dette er tilfellet i denne studien. Ledelsen av teamene fyller avdelingsledernes arbeidsdag, de underviser derfor ikke. De enkelte lærerteamene utgjør det femte og siste nivået i ledelsesstrukturen. Alle lærerne tilhører altså et team, organisert rundt en felles elevgruppe. Avdelingslederne inngår som en del av skolens ledergruppe, ledet av rektor. Det er avdelingsleder som skal lede og ha det daglige samarbeidet med de enkelte team. Det skal holdes ukentlige møter med hvert enkelt team for samordning, informasjonsutveksling, drøfting av organisatoriske, administrative og pedagogiske spørsmål. I tillegg skal avdelingsleder gjennomføre individuelle samtaler med lærerne to ganger i året: om høsten i form av en forberedelsessamtale som er en gjennomgang av oppgaver og opplegg, om våren i form av en resultatsamtale. I løpet av skoleåret skal det også gjennomføres en underveissamtale basert på avdelingsleders besøk i klassen. I samtalen skal undervisningsopplegg, pedagogiske forhold, utfordringer og konsekvenser drøftes. Å organisere lærere i team skal stimulere til nyskapning og et engasjement for organisasjonens virke. Teamene skal ha innflytelse og delegert ansvar. Teamene tildeles fullmakt som skal bidra til at lærerne involveres i avgjørelser som angår egen virksomhet. De enkelte team har ansvar for å disponere over det samlede årstimetallet, de skal legge årsplan, timeplan og bestille spesialrom, de skal utforme felles normer for samhandling, ta ansvar for elevenes opplæringstilbud slik at dette blir mest mulig koordinert og helhetlig. Siden det er den enkelte elev som skal være i fokus for skolens virksomhet, knyttes teamene til elevene (den enkelte klasse) ikke til lærere med felles fagbakgrunn. Grunntanken er at ulike fagkompetanse og arbeidsmåter skal bidra positivt til elevenes læring. Samtlige lærere i teamet skal være kontaktlærere med et felles ansvar for elevene. Så langt det er praktisk mulig skal lærerne ha flest årstimer lagt til ett team¹⁰.

¹⁰ Noen lærere er deltagere i flere team avhengig av hvor mange timer faget har.

6.1.2. Skolens undervisningsprofil

Opplæringens siktemål formidles gjennom det første ledelsesnivået, ideologisk ledelse. Dette ledelsesnivå er knyttet til ombygging av skolen. I skolens handlingsplan uttrykkes:

Gjennom en planmessig oppfølging og veiledning får elever mulighet til å **påvirke sin egen opplæring**¹¹, slik at den faglig og sosialt blir tilpasset den enkeltes behov, evner og forutsetninger. Den enkelte elev blir gjennom en prosess utfordret på å reflektere over, velge og til slutt erfare konsekvensene av egne handlingsvalg”. Den intenderte visjonen skal operasjonaliseres ved:

- ”Bygger på den faglige og sosiale læringen på en konsekvenspedagogisk tenkning
- Tar opplæringen utgangspunkt i hvordan den enkelte elev lærer beste
- Får hver enkelt elev utføring tilpasset sine behov og interesser
- Opplever elevene anerkjennelse og mestring
- Foregår opplæringen både individuelt og i grupper
- Fokuserer opplæring på samarbeid mellom elevene
- Har elevene mulighet til å påvirke sin egen opplæring
- Får elevene tett oppfølging faglig og sosialt
- Er alle støttefunksjonene elevfokusert (Solberg videregående skole, 2005-2007, s. 3)¹²

Fokuset er på den enkelte elev, dette skal realiseres gjennom tilpasset opplæring, individualiserte arbeids- og undervisningsformer. Den enkelte elev skal kunne påvirke egen læring, noe som skal oppnås ved elevenes medansvar for å utforme egne læringsmål, bestemme over faginnhold, arbeidsmåter, vurderingsformer m.m., alt rammet inn av lærernes planmessige og individuelle støtte, veiledning og oppfølging. Gjennom en systematisk kartlegging skal læringen tilpasses elevenes individuelle forutsetninger. Individuelle og samhandlende arbeidsmåter og bruk av læringsplattformen It’s learning skal erstatte kollektive formidlingsorienterte arbeidsformer. Informasjons- og

¹¹ Uthevet i originaltekst

¹² For å bevare skolens identitet fremgår ikke dokumentet i litteraturlisten.

6. SKOLEHUSET OG DETS PULS

kommunikasjonsteknologi (IKT) skal stimulere til ansvar for egen læring og være en bidragsyter i elevenes selvbestemmelse.

Skolens profil bygger på konsekvenspedagogikken, samtidig som inspirasjon også er hentet fra Somersset College of Art & Technology og Student Center Learning. Den konsekvenspedagogiske profilen Solberg arbeider etter, tar utgangspunkt i Jens Bays (2005) grunntanke om at konsekvenser ikke skal ledsages av straff, men istedenfor følge som et resultat av en handling. Bay henter inspirasjon fra både eksistensialisme, humanistisk pedagogikk og marxistisk filosofi. Pedagogikkens grunnoppfatning er ifølge Bay at sosial læring er en forutsetning for individets sosiale dannelse. Det konsekvenspedagogiske fremkommer gjennom en betoning av elevenes valg, frihet og konsekvenser. Grunntanken er at når elevene må ta konsekvensene av egne handlingsvalg og stå ansvarlig for disse, vil de ansvarliggjøres. Mens konsekvensene kan være både positive og negative, vil straff alltid være forbundet med noe negativt, sier Bay. Andres reaksjoner på egne handlinger og konsekvenser av disse vil tvinge elevene til å reflektere over egne handlingsmønstre. Denne reaksjonen vil kunne bidra til at elevene selv tar stilling til hvorvidt handlingen gir ønsket resultat, og hvorvidt elevene ønsker å handle på samme vis ved neste høve. Siden elevene ofte er styrt av umiddelbar behovstilfredsstillelse, må lærernes praksis være orientert om å bringe elevene i situasjoner hvor friheten til å velge utfordres gjennom å synliggjøre hvilke konsekvenser valgene får for den enkelte og andre. Poenget er at elevene skal settes i en tilstand der de opplever seg i en konflikt. Det er lærernes ansvar og plikt å gjøre elevene kjent med hvilke konsekvenser ulike handlingsvalg kan få for den enkelte og omgivelsene (Bay, 2005).

6.2. Lærernes reaksjoner på trekk i skolens arkitektur og organisasjon

6.2.1. *Arkitekturen: transparent påvirkning*

Ved første øyekast fremstår skolen som tradisjonell, i og med at skolen har en bygningsmasse fra begynnelsen av forrige århundre, den eldste bygningsdelen har røtter tilbake til 1880-årene. Idet man kommer inn i selve bygningen er det lite som minner om en tradisjonell skole. Ideen om en selvregulert elev som er aktivt undersøkende, fleksibel, kreativ og selvgående synes å være godtatt ved Solberg videregående skole. Skolen fremstår som en moderne bedrift. Arkitekturen preges av at elevene ikke lenger skal være mottagere, men aktive medspillere i læring og undervisning. Åpne landskap avgrenses av transparente vegger som fremmer visuell kontakt mellom ulike soner. Skolen er bygget på flere plan, det finnes sideganger og spesialrom. Korridorene svinger i krumninger. Skoleklokke som regulerende element finnes ikke.

I flere av arbeidsenhetene mangler tavle og kateter. Pulter og stoler følger ikke et tradisjonelt mønster. Umiddelbart signaliseres endrede arbeidsmåter. Likevel er mange av arbeidsenhetene, etter lærernes anmodning, blitt utstyrt med flyttbar eller fastmontert tavle. Noen arbeidsenheter er også organisert etter tradisjonelt mønster, dvs. kateter og tavle i front, pulter på rekke og rad. Møbleringen fremstår funksjonell med hensyn til kontroll og øyekontakt med elevene. Strukturen kommuniserer en tradisjonell lærerrolle og rommets møblering sender tydelige signal til elevene om å vende sin oppmerksomhet mot lærerne. I andre arbeidsenheter er møbleringen mer tilfeldig, tavlen er ikke like fremtredende, arbeidsbord er hulter til bulter satt sammen, hvilken aktivitet som pågår er ikke like tydelig. De arkitektoniske rammene åpner opp for innsyn og utsyn på grunn av den transparente utformingen. Både lærere og elever fremstår som synlige. Dog kan elevene bli borte blant korridorers krumninger og

6. SKOLEHUSET OG DETS PULS

andre avstikkere, mens lærerne på sin side ikke lenger kan gjemme seg bak lukkede klasseromsdører, så sant ikke spesialrom anvendes. Arbeidslandskapets mulighet for innsyn og utsyn medvirker til at både lærere og elever arbeider for åpen scene. Arkitekturens transparente utforming synes å påvirke atferden. Det skjer en normalisering som for lærerne innebærer at de holder seg innenfor visse rammer. Også læringsverktøyet It's learning åpner opp for innsyn. Alle som har tilgang, kan se hva som legges ut, oppgaver, tematisk innhold, løpende oppfølging, elevbesvarelser m.m. Skolekulturen fremstår som åpen i og med at lærere, elever og ledelse blir informert om hverandre, de deler kunnskap om det som skjer, samtidig som de også er tilgjengelige. Lærere som i liten grad er pålogget, sender også signaler. De blir synlige i den forstand at de ikke er del av det digitale fellesskapet. Både It's learning og skolens transparente utforming bidrar til synlighet. Spesielt lærerne har måttet venne seg til å bli sett. Inntrykket er at lærerne i større grad enn elevene er opptatt av problematikken innsyn og utsyn. I tilknytning til arbeidsenheten er lærernes arbeids- og møterom eller pauserom samlokalisert. Lærerne er opptatt av at elevene har overblikk over hva som skjer. Siden lærere og elever er tett på hverandre, vil signaler og gester eksponeres og tolkes gjennom meldinger som sendes gjennom en transparent arkitektur. Denne overvåkningen innebærer at lærerne regulerer seg selv. De regulerer stemmen, de snakker lavt, de prøver ikke å fremvise uenighet gjennom kroppsspråk og gester som lett fanges opp av elevenes blikk. I lærernes arbeidsrom, som vender ut mot elevenes arbeidslandskap, er det ikke uvanlig at lærerne har hengt opp informasjonsskriv, timeplaner m.m. for å skjerme seg fra blikk og innsyn. Den transparente arkitekturen bidrar til at alle kontrollerer hverandre. Alle kan, enten ved å sitte i arbeidsenheten eller arbeidsrommet eller når de går forbi, observere, analysere og klassifisere hverandre ut fra en norm, og eventuelt hvordan det

avvikles fra denne. Innsyn og utsyn bidrar til en innbyrdes kontroll av og ansvar for hverandre.

Lærerne er klare på at de arkitektoniske forandringer har sammenheng med Reform 94s betoning av ansvar for egen læring. Læringsprinsippet beskrives også som et honnørord som ble pådyttet skoleverket av reformvillige politikere og skolebyråkrater. Å endre de arkitektoniske rammene beskrives som en strategi for å tvinge lærerne bort fra tradisjonelle undervisningsformer. Som en konsekvens av dette omtales også prosjektarbeid, ansvar for egen læring og veiledning som politiske og ideologiske manifestasjoner. Spesielt de eldste lærerne er opptatt av å fortelle at *undervisning* ble betraktet som et fyord som skulle unngås. Flere oppfatter at den naturlige kontakten mellom lærerne som oppstår i et lærerrom eller personalrom skulle hindres, samtidig som kontakt mellom lærer og elev skulle bedres. Lærernes og elevenes arbeidssted ble samlokalisert begrunnet ut fra lærernes rolle som veileder. Det integrerte arbeidslaget skulle bryte ned skillet mellom elev og lærer.

Lærerne mener at arkitekturen har bidratt til mindre kontakt med elevene. Arkitekturen omtales som krevende:

"Elevene er overalt. Jeg springer fra klasserom til ressurscenter eller datarom. Det er forferdelig slitsomt og jeg opplever også at jeg har fått mindre kontakt med elevene, og det er vel motsatt av det som var intensjonene med å bygge om" (tff mellomgruppelærer Nina).

"Jeg skal slutte her på skolen. Har fått meg jobb ved en ny skole. Det er veldig krevende å være lærer her. Det er slitsomt rett og slett. Det er for mye støy og det er vanskelig å få oversikt over hvor elevene befinner seg. Konsentrasjon til for- og etterarbeid er også vanskelig fordi du blir forstyrret hele tiden" (tff eldste lærer Sissel).

Lærerne opplever også at de blir holdt øye med:

"Det er mye bra med skolen og det som vektlegges her, men det er en strevsom hverdag når du ikke får spise i fred. Det går på det ytre, bygget og vinduene. Det er utrolig slitsomt å være tilgjengelig hele tiden. Det å bli skjermet er noe jeg kunne ønske meg litt mer av. Vi prøvde å få en bokhylle til pauserommet, men fikk nei av rektor gang etter gang, vi fikk

6. SKOLEHUSET OG DETS PULS

den omsider tilslutt, mot at den ikke skulle skjerme for innsyn. Det at elevene hele tiden kan se at vi krangler på teamrommet og at de kan høre ting igjennom vinduene gjør at vi blir frustrert. Og du sitter ikke akkurat med bena på arbeidsrommet når elevene har innsyn hele tiden. Vi får ikke henge opp en plakate en gang. De innfører ting, men dette gjøres lite taktisk fra ledergruppen. Det skaper en negativ følelse som gjør at vi ikke trives” (almp yngre lærer Marit).

”Jeg vil ha bort alle glassveggene. Jeg er imot at alle skal se oss og hva vi gjør til enhver tid, og som i ettertid kritiserer oss fordi vi forelese” (almp eldste lærer Åge).

Mine observasjoner og samtaler med lærerne viser at åpenhet og tilgjengelighet overfor elevene beskrives som slitsomt. Men også ledelsens kontroll med om lærerne forholder seg til de offisielle pedagogiske ideal, for eksempel at de ikke anvender forelesninger, men isteden bruker elevvennlige arbeidsformer og IKT, indikerer at lærerne utsettes for kontroll fra begge steder:

”Jeg var så uheldig at jeg stod og foreleste en dag rektor gikk forbi, da måtte jeg senere avgi forklaring på hvorfor jeg gjorde dette. Det bidrar ikke positivt når jeg skal søke om mer lønn, nei” (feltnotater almp. 300107).

Den offisielle holdningen til forelesningsmetodikken kommer også til uttrykk på annen måte. Budskapet sendes og kontrolleres:

”Med forelesning kan det nok vanke kritikk, ja, så det prøver jeg å begrense” (tff mellomgruppelærer Nina).

Normen om elevaktive arbeidsformer er vel kjent og avvikerne oppdages lett. Lærere er opptatt av hva kolleger gjør:

”Det er tydelig at enkelte lærere ikke vet hva det vil si at elevene skal ta ansvar for egen læring. Det ser vi hele tiden, de står bare der og kjører forelesning og kontrollerer elevene slik de alltid har gjort... Det praktiseres veldig forskjellig, og vi vet hvem som gjør hva. Det er noe som absolutt ikke våger å gi ansvar til elevene eller la de slippe elevene for da mister de kontrollen” (almp yngre lærer Marit).

Innsyn bidrar til en følelse av at den enkelte må passe seg for kollegaers og ledelsens blikk. En del lærere unngår å gjøre saker som kan vekke oppmerksomhet. Siden lærerne bekymrer seg mer for hvordan andre ser på en, kan man snakke om tendenser til selvsensur, men dette har neppe kommet så langt at det er ubevisst (jfr. kap. 3).

Til slutt finnes det ytterligere ett arkitektonisk og innretningsmessig trekk som fortjener å bli løftet frem. Teoretisk kan det sies at blikket som disiplineringsform brukes for å sette individer inn i hierarkier. Foregående avsnitt viser de fem nivåer av ledelse som skolen offisielt holder seg til. Fem nivåer er mye sammenlignet med skolens flate struktur. Spesielt at det gjøres en forskjell mellom strategisk ledelse med rektor og avdelingsledere og den operative ledelsen som avdelingslederne utgjør i samråd med sine lærerteam. Denne forskjellen viser seg også arkitektonisk. Skolens administrasjon ligger i første etasje, i en egen sidefløy. Vindu eller glassflater karakteriserer også denne enheten, men ekspedisjonens plassering i fløyens front regulerer tilstedeværelse. Rektors kontor omkranses av økonomisk og administrativt personell, ligger lengst inne, samtidig som kontoret også er skjermet for innsyn. Avdelingslederne har sine kontor i tilknytning til teamene ved de enkelte studielinjer. Lærerne har ikke adgang til avdelingskontorene gjennom nøkler. Administrasjonen og ledelsen har derimot nøkler til alle rom. En hierarkisk ordning preger altså lokalenes tilgjengelighet gjennom nøkler og innsyn. Ledelsen har mer tilgang til lokalene og er mer avskjermet fra lærerne enn det motsatte, og langt mer avskjermet fra lærerne, enn de sistnevnte er fra elevene.

6.3. Reformen og organisering av utviklingsarbeid

Utviklingsorganisasjon og driftsorganisasjon kan sees som én måte å kategorisere praksisarkitekturen ved en skole på (jfr. kapittel 4). Det er en analytisk måte å se på virksomheten etter hvilken funksjon som synes å være sentrum for hver aktivitet. Det er ofte - men ikke alltid -

6. SKOLEHUSET OG DETS PULS

samme organisasjonsformer som håndterer funksjonene, men iblant fokuserer man på fremtiden og forandringer, iblant den daglige driften. I tilfellet Solberg fremstår utviklingshistorien på et vis som overordnet den daglige virksomheten ettersom de ganske nylig innførte påtagelige forandringer av arkitektur. Pedagogisk overordnede mål skaper også skillelinjer i skolens kultur, noe som setter preg på hverdagen.

6.3.1. *Visjonens tilblivelse, en maktdemonstrasjon*

I prosessen rundt renoveringen av skolen oppfatter lærerne som på det tidspunkt var ansatt ved skolen, at de ikke fikk ta del i en konstruktiv prosess. Selv om rektor inviterte til debatt om hvilken funksjon det arkitektoniske skulle tjene, er inntrykket at avgjørelser var fattet på forhånd. Lærernes mulighet til å komme i kontakt med fylkesadministrasjon og ombygningsarkitekt beskrives som marginal, til tross for at lærerne var representert i ombyggingskomiteen. Inntrykket er at rektor og fylkesadministrasjon var mer opptatt av å argumentere for fleksible undervisnings- og læringsformer begrunnet ut fra læreplan og reform, enn av å lytte til faglige og pedagogiske vurderinger fra lærergruppen:

”Lærerne stilte seg veldig kritiske til glassvegger som åpnet opp for innsyn. Dette ville bare føre til at elevene ble distrauert, men lærerne ble ikke hørt” (tff eldste lærer Sissel).

Vurderingene som ble gjort, ble basert på verdistandpunkter begrunnet ut fra en tro på at tradisjonell klasseromsundervisning var en lite egnet læringsform. Ledelsens tette koblinger til fylkesadministrasjon og utvidede fullmakter¹³, bidro til opplevelsen av å bli satt på sidelinjen. Lærerne beskriver seg som brikker i en prosess som lå utenfor deres kontroll:

¹³ Rektor er virksomhetsleder/enhetsleder med ansvar for skolens totale virksomhet: pedagogiske, administrative og personal. Rektor har også fullmakt til å bortvise elever m.m.

”Vi ønsket sterkt å beholde lærerrom, men rektor sa nei. Rektor har en veldig styringsrett også når det gjelder arkitekturen. Og det var gutteklubben Grei som bestemte. Selv om alle lærerne stod samlet, ble det ikke gehør for dette” (almp eldste lærer Harald).

Striden var ikke over da bygningen ble renovert. Det fortelles om kamp om å få tilbake tavlene i noen arbeidsenheter, samt:

”Det er rektor som har bestemt alt også at veggene skulle være glassflater. Vi får verken henge opp gardiner eller dekke til på annet vis. Aller nådigst har vi fått sette opp en liten bokhylle på møterommet. Dette måtte vi krangle lenge om fordi rektor ikke ville” (feltnotater, almp. 021106).

Både yngre og eldre lærere er opptatt av at skolens pedagogisk profil ikke har fremkommet som en konsekvens av endringer drevet nedenfra:

”Noe vi er pålagt å gjennomføre (almp eldste lærer Harald).

”Det er noe vi er beordret til” (tff yngre lærer Dagny).

”Lærerne ble pålagt å drive på med dette” (almp yngre lærer Marit)

6.3.2. Motstand og tilpasning

Det er ingen tvil om at rektor oppfattes som en skoleleder både med visjoner og handlekraft. Rektor tar initiativ og setter i gang utviklingsprosjekter. Følgelig er det heller ingen tvil om hva rektor vil med skolen. Det er dog kun én av de intervjuede lærerne som fullt ut støtter rektors visjon og prioritering:

”Vi har en rektor som er veldig opptatt av pedagogikk og som mener dette er viktig og han liker å drive pedagogisk ledelse. Dette er forresten den skolen hvor jeg har jobbet på som har en virksomhetsplan der læreplanvisjon og ideologi er mest uttalt. Dette er i tråd med elersynet ved skolen... jeg støtter absolutt opp om visjonene ved skolen. Det er veldig mange andre skoler hvor lærerne ikke vet at det er noe som heter en læreplan og i alle fall ikke noen overordnede visjoner, eller de er ikke så godt forankret eller så gjennomsyret i organisasjonen. Det må jeg si at ledelsen på skolen er veldig slinke til ber. Ledelsen er initiativrik, og rektor er godt synlig, om ikke i skolens hverdag, så i hvert fall gjennom hva

6. SKOLEHUSET OG DETS PULS

han mener. Dette synes jeg er bra. Men om ikke alle lærere føler seg forpliktet til å gjennomføre det som er vedtatt, er det i hvert fall veldig tydelig kommunisert som en forventning... Å argumentere i mot har ikke noe for seg" (tff mellomgruppelærer Brit).

Brit påpeker at skolens mål bør være godt kjent, det er muligens det hun tenker på når hun sier at ledelsen er dyktig til å gjennomføre forandring. Til tross for dette erkjenner Brit at det er uenighet om skolens profil. Det stilles også spørsmål ved stor deler av visjonen. Det finnes lærere som hevder at deres egne læreplantolkninger kan være vel så riktige som rektors:

"Det er for så vidt greit det rektor mener, men det blir ofte stor avstand mellom det som står på papiret, og det som praktisk er gjennomførbart i virkeligheten fordi det er læreplanen vi må forholde oss til, og da blir det ikke alltid slik rektor vil " (almp eldste lærer Harald).

"Rektor vil at alle skal kunne påvirke, men med den læreplanen vi er forpliktet på, kan vi ikke alltid gjøre det som alle fine planer legger opp til" (tff eldste lærer Sissel)

"Konsekvenspedagogikken, hva er det? Ledelsen henter bare ut noen ting og bruker så dette som sin ledelsesteori uten å vite hva det er" (feltnotater, tff. 300107)

"Konsekvenspedagogikk er noe vas rektor sverger til, men som ikke fungerer for de elevene vi har...rektor tror han er filosof" (feltnotater, almp. 241006).

Lærernes individuelle holdning til undervisning er noe kollegaene legger merke til:

"Mens vi ser noe som prøver å legge til rette for elevenes innflytelse og frihet i lærings situasjonen, er det noen som ikke bryr seg om dette i det hele tatt. De fortsetter som de alltid har gjort. Om de ikke bryr seg eller om de ikke våger er ikke lett å si, men de legger ikke til rette for ansvar for egen læring slik jeg mener det skal være" (almp eldste lærer Sindre¹⁴)

¹⁴ Når lærerne snakker om andre lærere, relaterer de dette til kollegaene i teamene (da nevner de som regel kollegaene med navn), men de henviser også til andre lærere utenfor teamet som lærerne observerer. Slik sett begrenser de seg ikke kun til eget team i omtalen av andre læreres undervisningsmåter.

”Vi kan ta dette med en klype salt, jeg ser hva som står, men jeg velger å gjøre lite med det for å si det sånn” (almp eldste lærer Harald).

Samtidig som man er godt kjent med ulikhetene i lærernes fremtreden. De kjenner en sterk norm med å legge til rette for elevaktive arbeidsformer. Dette er vanskelig å neglisjere. Tidligere har vi sett hvordan rektors kontroll med forelesninger fikk lærerne til å avstå fra denne metoden eller i hvert fall føle seg utsatt for kritikk:

”Det er vakre ord skrevet på fint papir. Det er altfor pompøst, men på den andre siden må vi som lærere til en viss grad forholde oss til dette også, det forplikter oss (almp eldste lærer Åge).

”Jeg er sehsagt forpliktet på visjonsdokumentet, jeg prøver å realisere dette, men hvordan andre lærere praktiserer dette vet jeg ikke, så jeg prøver vel så godt jeg kan” (almp yngre lærer Kitty).

Mange reagerer på situasjonen ved at de selv begrenser egne handlinger og overskridelser. At yngre lærere som for eksempel Kitty, sier at hun ikke vet hvordan andre praktiserer elevenes ansvar, eller lærerne tror de vet hvordan dette skal gjøres, holdes skjult i skolens diskusjon. Alle unnviker å gripe inn i andres handlingsmåter. Dette overlates til avdelingsledernes individuelle samtaler.

6.3.3 Manglende operasjonalisering av profileringsområder

Skolens profileringsområde nedfelles som satsingsområde i forbindelse med virksomhetsplanen 2003-2005: at elevene skal ha ”mulighet til å påvirke sin egen opplæring slik at den faglig og sosialt blir tilpasset den enkeltes behov”. Argumentene mot det urealistiske handler ikke bare om læreplanmål og elevenes svake prestasjoner, men også om at lærerne ikke har fått lært metodikken. Sentralt er oppfatningen om at verken læreplan eller skoleledelse har dvelt ved hvordan prinsippene skal operasjonaliseres:

6. SKOLEHUSET OG DETS PULS

”Det er nesten slik at du får følelsen av at du ikke gjør en god jobb hvis du ikke klarer dette, og det er et tankerekors for nå har jeg vært i skolen i over 20 år. Og jeg har ikke fått veiledning i hvordan jeg skal gjøre dette, alt blir opp til deg selv og det du mener egner seg best, og da blir det sånn at du baserer deg på det du vet fungerer fra tidligere.... [Ledelsen] sier...bare at det enkelte lærerteam må ordne det selv. Men lærerne er forskjellige, vi har ulike syn og holdninger til dette. Og det å diskutere seg frem til hvordan vi skal løse ansvar for egen læring vil være vanskelig” (tff eldste lærer Sissel).

Vi kan så langt sammenfatte noen trekk i utviklingsorganisasjonen: (1) Innføring av nye visjoner og arkitektur oppfattes som en makt demonstrasjon fra rektor og fylkesdirektør; (2) Et fåtall av lærerne står bak rektors visjon, flertallet stiller seg kritisk til realismen; (3) Noen hevder at læreplan for fag er så styrende at den overstyrer læreplanens generelle del og visjonsdokumentets overgripende mål; (4) Lærerne handler ulikt, men flertallet mener at de må forsøke å følge visjonenes normer så godt de kan; (5) Det sies å finnes lærere som klarer metodene med elevenes ”eget ansvar” bedre enn andre, men hva de gjør er ikke kjent. Dette gjelder spesielt de yngre lærere; (6) Man stiller ikke spørsmål med hverandres arbeidsmåter direkte, selv om at man kjenner til normbrudd; (7) Operasjonaliseringen av den nye pedagogikken er overlatt til teamene, men der føres ingen diskusjon om dette. En slik diskusjon ville knapt nok ha fungert heller.

Mangel på operasjonalisering mener de yngre lærerne bidrar til vansker med å avkode hvordan prinsippene skal forstås. Resultatet er at prinsippene tas for gitt. Men hva menes med dette? En rimelig tolkning er at prinsippene ikke er prøvd, siden den umiddelbare offentlige samtalen ved skolen blir avfeiet som umulig. Om de ikke anses for å være gitt, så hadde man kunnet håndtere dem, skjære bort noe her og legge til noe der i gjennomføringen. Sannsynligvis er det slik enkelte lærere gjør, men noe lærerne som gruppe ikke gjør. Det må kanskje også finnes andre mangler i skolens utviklingsorganisasjon?

6.3.4 Stadige nyheter, ingen tid for vurdering og refleksjon

Savnet av vurdering er stort. Tendensen er å innføre noe nytt istedenfor å omprøve:

”Vi innfører nye ting etter hvert som ting ikke fungerer. Rektors oppgave bør være å innbente vår evaluering av ting før vi går videre, men dette skjer aldri. Ja, de burde vært nærmere grunnplanet og erfart hva vi erfarer” (feltnotater, almp. 161106).

Praksis virker prøvende, og refleksjon havner i en konkurransesituasjon med tvingende rutiner. Arbeidet med gjennomgang av virksomhetsplanen skjer på tampen av skoleåret. Retting av eksamen, vurderingsarbeid, gjennomføring av muntlige prøver tar fokus bort fra utviklingsarbeidet. Siden lærerne ikke har tid til å drøfte planen på en god måte, blir det ”en soloplan for rektor” (tff eldste lærer Louise):

”Vi diskuterer planen, men dette kommer på slutten av året og da holder vi på med andre ting. Vi hadde planen oppe på et teammøte, vi kom med innspill. Men som rektor sier kan vi ikke regne med at akkurat dine formuleringer kommer med, og det gjør det forresten aldri, men det burde vært et forum hvor dette kunne bli diskutert. Vi er velkommen til å komme med innspill, men slik det fungerer er det ovenfrastyrt. Det er ingen flertallsvedtak, og det vi forslår blir kun vurdert av rektor” (almp eldste lærer Harald).

Utviklingsprosessen beskrives ikke som kollektivt, noe som angis som viktig for at organisasjonens medlemmer skal kunne arbeide sammen og bestemme hvilken retning skolen skal gå i. Lærerne stiller seg kritisk til de vilkår utviklingsarbeidet foregår under, også fordi det ikke finnes noen felles forum der hele lærerkollegiet kan diskutere planen. Det foreligger ingen flertallsvedtak, trolig fordi rektor er skeptisk til plenumsmøter. Leder har stor tiltro til at læring skjer best i det enkelte team. Det påpekes at dette er vel og bra, i og med at det er lettere å gi uttrykk for sine meninger i små fora, men alles kunnskap må deles i et praksisfellesskap dersom ”dette skal bli kollektivt forankret” (almp eldste lærer Harald). Dialog er nødvendig for å sikre at alle arbeider

6. SKOLEHUSET OG DETS PULS

mot felles mål. Lærerne er opptatt av et kollegialt samarbeid på tvers av team, noe som de mener er en forutsetning for å skape en lærende organisasjon. Lærerne fremhever at ledelsen hopper fra den ene tingen til den andre uten å se til at alle har klart for seg hva målene med utviklingsprosjektene er, hva det skal arbeides mot eller hvordan skolen skal komme dit:

”Jeg har en følelse av at ledelsen lever på en rosa sky og stikker benene ned på jorden der vi er, og ser på om ting var mulig. De kommer med masse nye ting som er så spennende, flott etc. uten å evaluere ting og la oss få til ting på en skikkelig måte. Det er for min del frustrerende. Vi må gjøre ting skikkelig og ikke overfladiske, slik som alt er nå. Det gjelder å være først med alt det nye. Ledelsen lar oss aldri få tid til å gjøre ting på en skikkelig måte. Derfor er vi ikke samkjørte. Vi får aldri tid til å gjennomføre ting skikkelig. Ting må evalueres, og så må vi få tid til å jobbe videre med ting som ikke fungerer. Det blir sånn ”ja ja, nå skal vi gjøre det igjen”, og så blir det overfladisk og uten mening...Skal vi ha nytte av det som settes i gang, må hver og én ting følges skikkelig opp... ellers blir det bare tull” (almp yngre lærer Marit).

Slik lærerne ser det, har skolen en manglende vilje til å reflektere over praksis. Mangel på diskusjon viser tilbake på motstand. Motstand mot endring fremstår hos lærerne som en nødvendig motvekt til opplevelsen av manglende stabilitet i det daglige arbeidet. I dette er det lett å kjenne igjen den teoretiske diskusjonen om tid omtalt i kapittel 3. Tiden er sentral, og tiden anses som styrende og forstyrrende. Tilstrekkelig tid peker mot å få gode rammevilkår for å realisere utviklingsprosjekter, samtidig som tid påvirker utviklingsarbeidets posisjon. Sentralt for dialogen er at tiden oppfattes forskjellig. Implisitt kan den yngre læreren Marits utsagn tolkes som at ledelsen har en teknisk-rasjonell tid. Marit antyder at lærerne ikke får tid til å gjennomføre påbegynte oppgaver før nye prosjekter iverksettes. Fra hennes ståsted blir tiden hos ledelsen betraktet som en objektiv størrelse, et middel og en avgrenset ressurs som kan styres, utnytted, manipuleres for å nå bestemte pedagogiske mål. Marit på sin side gir uttrykk for en fenomenologisk oppfattelse av tid. Hun

beskriver tiden som en kvalitativ størrelse, noe som imidlertid kommer i konflikt med skoleledelsens tidsdimensjon. Skoleledelsens disponering av tiden går utover lærernes egne ønsker og behov.

6.4. Den daglige driften av skolen

Mangel i utviklingsorganisasjonen kan ha rot i mangler i driftsorganisasjonen. Siden forandringsarbeidet ved Solberg videregående skole ikke vurderes, vil kanskje ikke vurderinger være så vanlige i det daglige arbeidet heller? Når tidsanvendning for forandring ikke er optimal, gjelder dette kanskje også i den daglige virksomheten? I observasjoner og intervjuer fremkommer kritiske kommentarer om driftsorganisasjonen. Det er igjen ledelsen kritikken rettes mot. Når det gjelder utviklingsagendaen, er det ingen tvil om at rektor, i samarbeid med fylket, fremstår som pådriver.

6.4.1 Ledelsens rolle

Selv i den daglige driften, er det rektor som dominerer. Lærerne bruker visselig begrepet *ledelsen*, men de fleste knytter dette til rektor. I intervjuet sier eldste lærer Åge at "ledelsen for meg er rektor". Dog er lærerne oppmerksom på avdelingsledernes lederansvar i organisasjonen:

"Jeg forholder meg kun til nærmeste overordnede som er avdelingsleder. Har du et greit forhold til han eller henne kan du trives godt i organisasjonen" (almep eldste lærer Åge).

At lærerne har en uklar oppfatning av funksjonene *rektor* og *ledelsen* er et av de kritiske punktene. Rektor baserer sine beslutninger på møter med avdelingslederne istedenfor å møte kollegiet. Et problem er ledergruppens ukritiske holdning til rektor som leder, til tross for at lærerne er kjent med at: "blant ledelsen er det ikke enighet om virksomhetsplanen" (tff yngre lærer Dagny):

"Min avdelingsleder kommer med innspill, i hvert fall er det mitt inntrykk, men det er for mange logrere, som bare jatter med. Jeg vet jo ikke, men jeg leser referater. Rektor har folk

6. SKOLEHUSET OG DETS PULS

rundt seg som støtter opp ukritisk. Det burde vært mer profilerte folk rundt han som våget å ta til ordet, men slik er det altså ikke. Rektor har altfor stor makt” (almp eldste lærer Åge).

Iblant virker lærernes uttalelser om rektor noe motsetningsfulle. Selv om lærerne gir uttrykk for motstand, er de klare på at rektor ikke lar seg påvirke. Rektor har en ukuelig stå-på-vilje til tross for lærernes innstilling:

”Jeg beundrer i grunnen rektor for hans vilje til å stå på til tross for at vi kan være ganske negative til det som skjer. Men jeg tror at rektor tenker sånn at han må vise at han jobber og er interessert, dette vil på sikt bidra positivt” (feltnotater, tff. 050207).

Selv om lærerne opplever rektor som godt synlig på det idémessige eller visjonære område, har han likevel gitt avkall på det daglige engasjement og arbeidsprosess i team og klasserom. Det er avdelingslederene som har fått delegert ansvaret for å lede team og holde seg oppdatert om hva som skjer i det enkelte klasserom.

Avdelingsleder har også ansvaret for å gjennomføre individuelle samtaler med den enkelte lærer. Samtalene kan fungere kontrollerende på hvordan den enkelte lærer forplikter seg på skolens visjoner. Samtidig som avdelingslederen skal være medspiller i den enkelte lærers undervisningsprosess, skal leder også tydeliggjøre sin rett til å lede lærerne i en bestemt retning. Kontrollfunksjonen fremstår som diffus. Det er mulig for avdelingsleder å sanksjonere hvis lærerne ikke oppfyller arbeidsfunksjonene. Den desentraliserte organiseringen, teamenes selvstyring og frie arbeidsmetoder bidrar også til at maktforholdene er utydelige spredt rundt i organisasjonen. Til tross for avdelingsledernes ansvar, er det rektors tilstedeværelse og synlighet som etterlyses:

”Jeg ville vært mer i klasserommet. Det kan lett bli for stor avstand til det. De vet ikke alltid hva som foregår. De tror det er litt mer drøm enn virkeligheten (tff. mellomgruppelærer Nina)

I en uoversiktlig hverdag synes interesse og støtte fra rektor å være viktig. Lærerne mener at rektor må være tilstede for å møte deres behov. Rektors fravær skaper harme, ikke bare fordi lærerne opplever seg som mindre betydningsfulle, men også fordi deres innsats vurderes som mindre interessant, enn det som foregår i andre fora. Rektors tilstedeværelse ville derimot økt lærertrivselen, og ”fornøyde lærere gir fornøyde elever” (tff mellomgruppelærer Lars).

Det påpekes at den faglige organisasjonen ved skolen fremstår som svak. Ved mange skoler kan den faglige representasjonen fungere som en støtte til forandringer av en felles policy, men åpenbart ikke her:

”Det er ingen som vil være tillitsvalgt på skolen, noe som også burde fortalt noe til ledelsen. Vi opplever at ledelsen bare bruker styringsretten sin, man bare gir opp. Arbeids situasjon er ikke bra og utviklingen er slik at folk ikke går inne med liv og lyst, vi gjør ikke mer enn det vi må. Det er ingen ildsjeler lenger” (almp yngre lærer Marit).

6.4.2 Administrative gjøremål

Det synes å fremgå fra avsnittet om driftsorganisasjonen nedenfor, at lærerne er nedtyngt av administrative oppgaver og direktiver:

”Vi må delta på obligatoriske fagmøter og høre på visvas” (almp eldstelærer Åge)

”Vi må fylle ut detaljerte skjemaer om det ene og det andre og levere dette til ledelsen. Tiden fylles med forpliktende møter, vi får verken tid til forberedelse eller etterarbeid” (feltnotater, tff. 300107).

Skoleledelsens behov for møter står ofte i strid med lærernes egne ønsker eller det de selv mener gagnar undervisningen. Forpliktende møter, krav til rapportskrivning, utfylling av skjema, arbeid med årsplaner, periodeplaner, elevsamtaler m.m. er byråkratiske oppgaver som går utover bunden¹⁵ og ubunden¹⁶ arbeidstid. Lærerne oppfatter

¹⁵ Bunden arbeidstid har rektor styringsrett over.

¹⁶ Ubunden arbeidstid har lærerne råderett over. Tiden kan brukes til forarbeid, etterarbeid, planlegging, uformell kontakt med foreldre, elever mm..

6. SKOLEHUSET OG DETS PULS

seg redusert til byråkrater, og frihet i undervisningen knebles. Handlefrihet og kompetanseutvikling begrenses:

”Stadig nye ting dukker opp, det er umulig å ha faglig tid til oppdatering innenfor en arbeidstid som er sprengt med all slags oppgaver” (almp yngre lærer Marit).

Kravet om oppfølging av den enkelte elev, er medvirkende til at lærerne ser seg nødt til å bruke av elevenes tid til å gjennomføre forpliktende elevsamtaler. Hvis ikke rammes lærernes ubundne tid:

”Hvis jeg ikke bruker av elevenes tid betyr dette at jeg må utvide min egen arbeidstid, min egen forberedelsestid. Jeg har ikke kapasitet til å sitte utover egen arbeidstid” (almp yngre lærer Marit).

Samtidig uttrykker andre lærere en viss skepsis til at tiden til elevsamtaler tas fra eleven:

”Jeg er litt skeptisk til at lærere bruker undervisningstid til elevsamtaler. De kan sitte i uendelig lang tid og samtale med enkelt elever, mens resten av klassen bare sitter – de skal liksom gjøre noe – og så blir ingenting gjort i timene fordi læreren gjennomfører elevsamtaler. Dette er uboldbart for elevene og medfører at elevene blir overlatt til seg selv” (almp eldste lærer Harald).

Når en kollega velger å gjennomføre elevsamtaler, er det ingen lærer tilstede for å hjelpe eller veilede elevene. Mangel på lærer bidrar til at elevene ikke gjør noe. Eldste lærer Harald stiller seg skeptisk til dette. For å få tid til å utarbeide undervisningsopplegg tvinges lærerne til å bruke elevstyrt aktivitet til administrative oppgaver. Også erfarne lærere føler seg tvunget til å bruke tidligere undervisningsopplegg som nødløsning, også fordi krav om elevvurdering har økt betraktelig:

”Arbeid med elevvurdering tar forferdelig mye tid” (tff mellomgrupplærer Nina)

Det er det ingen som berører problematikken om at vurdering bidrar til den enkelte elevs synlighet, derimot anses dette som et middel for å

bevisstgjøre elevene på egne muligheter og begrensninger. Problemet er bare at vurdering tar for mye tid. For lærerne fremstår vurdering, i tillegg til å være et pedagogisk verktøy for elevene, som et administrativt redskap, en strategi fra ledelsen for å utøve kontroll og undersøke hva som foregår i undervisningen.

6.5. Lærernes samarbeid

Den desentraliserte arkitekturen skaper forventning om lærernes samarbeid, forventning om dette er bygget inne i den materielle strukturen. Skolens arkitektoniske struktur gjør det enkelt for lærerne å møtes. Hvert team har sitt arbeidsrom der lærerne kan lett snu seg rundt og ha uformelle samtaler med teamkollegaer.

6.5.1 Team som tvang og støtte

Den desentraliserte arkitekturen signaliserer en spredt ledelsesstruktur. Dette fremkommer som nevnt ved at ledelsen har overført ansvar og oppgaver til teamene. Et generelt trekk er at teamene kan te seg litt forskjellig. Tilhørigheten i teamene kan fremstå som svak og ustabil i den forstand at teamene rokeres ved semesterstart fordi noen lærere slutter, andre får nye undervisningsoppgaver m.m. Siden sammensetningene endres, skaper dette ikke alltid et godt grunnlag for en felles oppfatning om hvordan ting bør være. Det å arbeide i tette team kan også være problematisk hvis konflikt skulle oppstå. Team kan være konformitetsskapende og manipulerende, samtidig som det også kan skape maktdilemmaer og interne spenninger i gruppen:

”Vel, teamet har gått i bølger, akkurat nå er vi i en god fase. Jeg er klar på hva jeg mener og hva jeg står for, og det kan skape spenninger for å si det sann” (eldste lærer Åge).

Lærere som er deltagere i flere team, trekker frem belastningen det er å måtte forholde seg til flere samarbeidspartnere. De mister kontakt og tilhørighet, samtidig som lærerteamet kan beslutte ting uten å informere, fordi hovedtilknytning til lærerne er en annen:

6. SKOLEHUSET OG DETS PULS

”Det å forholde seg til mange team er problematisk, det tar tid. Og det kan også føre til at jeg mister kontakt med teamene. Ting kan bestemmes uten at jeg blir informert fordi jeg egentlig har hovedtilknytning til et annet team. Det er lett å glemme, og du blir ikke alltid informert når du må forholde deg til flere team. Det at elevene må fortelle meg hva som skjer er lite gunstig. Elevene kan si ‘vi skal ikke ha deg neste uke for da skal vi gjør det og det.’ Det er litt dumt overfor meg. Da tenker eleven ‘er hun helt utenfor?’ (tff mellomgruppelærer Nina)

Teamarbeidet har sitt utgangspunkt i skolens reglement. Lærerne må arbeide i ulike team på tvers av faggrupper. Teamene er bundet til tid og sted. Både læreplanen og virksomhetsplan fremhever betydningen av at læring og undervisning skal utgjøre en samlet helhet for elevene. Teamsamarbeidet beskrives som påtvunget. Et forpliktende samarbeid griper inn i lærernes arbeidsavtaler. Både eldste lærerere og mellomgruppelærerne oppfatter at ledelsen utøver makt for å få dem til å bruke tid på samarbeid. Inntrykket er å være ”presset til å arbeide i team” (almp eldste lærer Harald). De yngre lærerne, derimot, trekker frem at teamarbeid åpner opp for demokratiske prosesser. Teamarbeid anses som en støtte, det er arbeidsbesparende noe som er en effektiviseringsgevinst. Fast møte- og kontortid er positivt fordi alle blir tvunget til å møte. Flere lærere mener samarbeid har bidratt til en kollektiv tenkning, dog påpeker de yngre lærerne at samarbeidet ofte orienteres om læremidler, elevenes problemer, administrative oppgaver og kontroll.

Lærerne antyder at arbeidsoppgaver som blir drevet frem av fagprofesjonell identitet fremmer motivasjon, men at den nye teamorganiseringen er basert på styring gjennom regler og kontroll. Dette resulterer i ineffektivitet og mangel på fleksibilitet til tross for intensjonen om at koblinger mellom lærerne skulle bli bedre og fastere, noe arkitekturen også skulle stimulere til:

”Du kan godt si at den desentraliserte arkitekturen har gjort at vi sitter på hver vår tue og det er liten fellesskapsfølelse igjen” (tff mellomgruppelærer Lars)

Siden skoler er oppdelt i ulike avdelinger, er det vanskelig for lærerne å holde sammen som gruppe (hele kollegiet), noe Lars mener går utover helhetsfølelsen. Siden det ikke er lærerrom eller personalrom ved skolen, er det får møteplasser på tvers av lærerteamene. Dette indikerer at lærerne skal konsentrere seg om nære kollegaer i de selvstyrte teamene.

6.5.2. Å lære av hverandre

De yngre lærerne er interessert i å diskutere, men erfarer at eldre kollegaer har gjort opp sin mening om hva ansvar for egen læring er og hvordan påvirkning kan utøves. Blant de yngre lærerne er inntrykket at eldre kollegaer ikke er interessert. Dette bidrar til at operasjonaliseringen av ”ansvar for egen læring” og ”påvirkning av egen læring” blir et individuelt anliggende. De eldre lærerne antyder at avklaring ikke er nødvendig. Men mangel på diskusjon på skolenivå frustrerer de uerfarne:

”Det er i grunnen frustrerende at vi ikke diskuterer hva dette konkret skal innebære. Det blir slik at hver lærer har ansvar for sin undervisning og bestemmer hva ansvar for egen læring skal innebære for elevene. Jeg tror heller ikke vi er helt enig i synet på hva det er eller hvordan vår rolle skal være i dette. Når vi diskuterer blir det mer administrative ting, vi samtaler litt om hvordan du skal løse ansvar for egen læring, vi har ikke en felles strategi eller holdning til dette. Alle gjør det de synes er best” (almp yngre lærer Kitty).

”Jeg er i flere team, noe som er problematisk og jeg kan ikke med sikkerhet si hva alle disse teamene mener hvordan vi skal gjøre det...Jeg prøver bare å følge det som gjelder for de ulike teamene, dette kan variere, og jeg har ikke stilt spørsmål med hvorfor det gjelder der og ikke der, jeg er jo ny også så det er ikke så lette å begynne å stille spørsmål med innarbeidede rutiner, så det blir til at jeg prøver å gjøre det jeg synes fungerer” (tff mellomgruppelærer Nina).

I møte med elevene synes lærernes egen forståelse, synspunkt og valg å være knyttet til egne ideer om hva som er riktig i relasjon til egen undervisning, syn på læring og påvirkning. De uerfarne eller yngre lærerne gir ikke eksplisitt uttrykk for å bli dominert i diskusjoner, dvs.

6. SKOLEHUSET OG DETS PULS

at de må underkaste seg et ”rådende syn”. På den ene siden erfarer de yngre lærerne at de må ta ansvar for egen undervisning og at alle gjør det de selv mener er best. På den andre siden er de avhengig av eldre kollegaer for å finne ut hva prinsippene reelt skal inneholde. Dermed påvirkes de indirekte. De erfarne lærerne, derimot, lar erfaringer råde:

”Man opparbeider seg en viss erfaring med hva som fungerer og det som fungerer er å kjøre knallhardt fra første dag” (alpm eldste lærer Åge)

”Når du har vært lærer noen år som jeg har, har du jo opparbeidet deg en viss erfaring, og det som fungerer hos meg trenger ikke fungere for en annen. Alle må finne ut av dette selv, finne sin stil på en måte” (tff eldste lærer Sissel)

6.6. Noen sammenfattende kommentarer

I dette kapittelet er det skolens intensjoner og hvordan disse forholdene er blitt implementert og operasjonalisert i virksomheten vektlagt. Det er lærernes perspektiv som presenteres. Vi har møtt lærere som har sterke meninger. Lærerne kritiserer skolen, dens leder og policy. Datamaterialet viser at skolen ledes av en tydelig leder som tar initiativ, og har meninger som ofte går på tvers av hva lærerne selv mener de er tjent med. Sentralt i kapittelet står antydningen om at utviklingsprosessene ved skolen starter ovenfra, mens lærerne på sin side argumenterer for en utviklingen gjennom demokratiske beslutningsprosesser og frivillig deltagelse. Dog har ikke lærerne noen valgmuligheter, endringene påtvinges. Resultatet er lav entusiasme og engasjement. Lærerne fremhever at det tar tid å innarbeide nye måter å arbeide på. Implementeringsprosesser skjer for raskt, samtidig som endringene griper direkte inn i lærernes hverdag. For lærerne er det avgjørende at de får tid til å få et eierforhold til det som skjer. Men data viser at lærerne helst vil gjøre dette på egne, individuelle vilkår. Spesielt yngre lærere stiller en rekke spørsmål om at man ikke lærer pedagogiske nyhetene i et fellesskap. Dette overlates, i tråd med skolens policy, til de enkelte lærerteam, som imidlertid ikke tar tak i spørsmålet. Det forklares med manglende enighet om pedagogikk.

Eldre lærere synes også at det er unødvendig med et utvidet samarbeid. Både utviklings- og driftsorganisasjonen har underskudd på systematisk samarbeid.

Sentralt i datamaterialet står også skolens maktforskyvning eller ”governmentality” (Foucault, 2008). Maktforskyvning formidler hvilke styringsforhold som er bygget inn i organisasjonen. Ved Solberg videregående skole har lærere og elever fått ansvar for egen læring i organisasjonen og for egen arbeidsinnsats. Ledelsen forventer at den enkelte viser personlig engasjement, involvering og samarbeid overfor organisasjonen. Skolens fysiske rammebetingelser avspeiler en desentralisert struktur, noe som peker mot Skola 2000 (jfr. Wallin, 2001). Selvstendig arbeid, individualisert læring, veiledning og ansvar for egen læring vektlegges. Elementene formidler et budskap om at skolen har beveget seg fra det Bernstein (1977) kaller for en synlig pedagogikk, mot en usynlig. Motstand mot skolens arkitektur er fremtredende. Lærerne gir uttrykk for at dette forfektes av skoleledelsen og skoleeier. Inntrykket er at den åpne arkitekturen har til hensikt å redusere bruken av formidlingsorienterte undervisningsformer (tavleundervisning) blant annet fordi dette er en læringsform som ikke fungerer bra. Lokalpolitikere, fylkesdirektør og skolens rektor er opptatt av å forbedre skolens virksomhet og praksis. De fleksible løsningene mener lærerne ikke fungerer bra. Siden elevene kan gå hvor de vil, resulterer dette i uro og vanskeligheter med å ha kontroll. Flere gir uttrykk for at det er vanskelig å være lærer ved skolen. Et viktig organisatorisk grep som er blitt tatt av ledelsen, er organisering i lærerteam og delegering av ansvar. Skolen er inndelt i avdelinger og selvstyrende team. Gjennom samarbeid skal lærerne kunne dele på ansvaret, de skal være sammen om utviklingen vedrørende elevene. Dette reflekterer en organisering hvor selvledelse skal være avgjørende innenfor rammen av skolens ledelse, visjon, verdier og mål. På den andre siden er det tydelig at små enheter også er sårbare for personlige motsetninger og forskjellig syn både på

6. SKOLEHUSET OG DETS PULS

pedagogiske spørsmål og på innovasjon. Datamaterialet viser at den formelle ledelse kommer til syne på det overordnede strategiske plan hvor visjoner og skolens mål fastsettes, og hvor kontakter utenfor skolen skal pleies. Hva angår skolens interne virksomhet, omgang med lærerne, er deltagelsen fra skolens øverste leder begrenset. Lærerne har løpende kontakt gjennom møter i team, medarbeidersamtaler m.m., men ellers synes kontakten og tilbakemeldingen til leder å gå gjennom avdelingsleder. I organisasjonen vektlegges lærernes autonomi, men datamaterialet peker mot at lærerne oppfatter at mye er avgjort på forhånd (jfr. Krejsler, 2001). Lærernes arbeidstid består av såkalt bunden og ubunden arbeidstid, dvs. at de både er svært bundet opp i timer til undervisning, samtidig som de har stor frihetsgrad med hensyn til fleksibilitet. På den ene siden tildeles lærerne frihet gjennom fleksibilitet, på den andre siden er en del av kontrakten at frihetsgrad og autonomi møtes med forventning om smidighet, samt at lærerne stiller opp når ledelsen anser dette som nødvendig.

Kapittel 7.0. Elevbilder

I det følgende presenteres ulike typer elevbilder som har vokst frem i forbindelse med feltarbeidet. Forholdningssettene representerer et dominerende trekk, opptreden, handlemåte i møte med ansvar for egen læring. Min intensjon er å få frem hvordan elevene forsøker å tilpasse seg læringsarenaenes ulike uttrykksformer. Kapittelet avrundes med en sammenligning av og redegjørelse for andre forskeres bruk av ulike forholdningssett. Almp betyr ”allmenn påbygg” og tff betyr ”tegning form og farge”.

7.1. Utvikling av elevbildene

Postholm (2005) påpeker at søken etter en mening handler om å finne noe spesielt eller noe som viser et mønster. Innledningsvis valgte jeg å ta utgangspunkt i hva som kan karakterisere arbeidet i en skole der elevene skal ta ansvar for egen læring. I starten la jeg vekt på å skaffe meg et helhetsinntrykk av elevene, jeg snakket med dem både i friminutt og under de selvstendige læringsøktene, jeg hørte på samtaler elevene imellom, jeg fikk innsyn i hvordan elevene arbeidet både individuelt og i gruppe osv. Smått om senn begynte jeg å finne mønstre som bidro til å forme helheten i ulike situasjoner, deler og steg. Ulike preliminære kategorier begynte å vokse frem, som *førvurdering* av arbeidet, *planlegging* og *gjennomføring* av det, *hvilken hjelp søkes* fra lærer eller medelever, *forberedelse til presentasjon* av oppgaver, *vurdering* og *selvrefleksjon* omkring resultat og læring. Innenfor hver hovedkategori ble følgende områder vektlagt både ved observasjon og ved analyse:

Innhold: Hvem bestemmer og hva betyr dette?

Ansvar: Hva består ansvaret av, hvordan tas dette?

Aktivitet: Hva gjør elevene, og hvordan?

7. ELEVBILDER

Mål: Har elevene mål for arbeidet, eller utvikles dette?

Arbeidssted: Hvor arbeider elevene, hva innebærer dette?

Tid: Hvordan disponerer elevene tiden?

Utstyr: Hva brukte, hvordan anvendes dette?

Interaksjon: Hvem involveres (lærer – elev?)

Veiledning: Hvem søker, og hvordan skjer dette?

Kontroll: Hva regulerer, og hvordan utøves det?

Følelser: Hva uttrykker elevene, og hvilken betydning har dette?

Underkategorien var felles for alle hovedkategoriene. Hoved- og underkategoriene dannet utgangspunktet for hvordan jeg valgte å studere ansvar for egen læring, og disse står i gjensidig forhold til hverandre. Jeg brukte kategoriene til å finne frem til mønstre og tema. Jeg søkte etter det som var vanlig eller uvanlig, jeg rettet søkelyset mot tendenser, jeg systematiserte kontraster, likheter eller forskjeller, jeg la vekt på å finne relasjoner og koblinger. Ved hjelp av underkategoriene innenfor hver hovedkategori, begynte jeg å finne nye mønstre i hvordan ansvar for egen læring kunne ”se ut”, hvordan elevene handlet, samtidig som jeg la vekt på å finne faktorer som stimulerte til ansvarstaging. Foruten å fange elevenes arbeidsprosesser kunne jeg også finne mønstre i relasjonen for eksempel mellom ansvar og læring, elev og lærer. I analysearbeidet fremkom likheter og forskjeller både hva angikk den enkelte kategori og mellom kategoriene.

Analysemodellen bidro til utviklingen av ulike elevbilder, som for eksempel at den endelige kategoriseringen synliggjør variasjoner. Noen elever tok ansvar uavhengig av læringssituasjon og lærere, atter andre var avhengig av nettopp dette. Skillet medvirket til at jeg valgte å benevne elevene som *generelt selvregulerte* og *spesifikt selvregulerte*. Mens den førstnevnte gruppe tok ansvar for egen læring, var ansvarstaging hos de spesifikt selvregulerte bestemt av selve læringssituasjonen og læreres undervisningsstil. For disse elevene lå lysten til å ta ansvar i ”dvale”, den ble stimulert når de rette betingelser var til stede. Alle elevene ble deretter sortert i de to hovedgruppene. Elever som passet sammen, ble plassert i samme gruppe for deretter å bli tolket.

Jeg la vekt på å lete etter det som ikke passet sammen i samme mønster. Innenfor hver hovedgruppe forekom et skifte i stil, der elevene fremviste ulike egenskaper og handlingsmønstre. Selv om de generelt selvregulerte ble vurdert til å ha en viss indre drivkraft i møte med ansvar for egen læring, hadde de likevel ulike måter å agere på. For noen fremstod læringen som et mål i seg selv, dvs. at de la vekt på å få innsikt eller bedre ferdigheter i mestring av oppgaver:

"Petra på sin side har laget et eget tankekart for hvordan hun skal kunne buske "Skipper Worse". I Petras tankekart fremgår det hvem personene er, hvem som er representanten for "lys" og "mørke", "symbolikk" etc. Petra sier at hun bruker å jobbe slik fordi jeg lettere blir klar over min egen læring på denne måten, jeg tenker og busker alt så mye bedre når jeg gjør det slik. Læreren bruker også tankekart når hun underviser, så det gjør alt så mye lettere til å for oversikt og forstå det som presenteres;" sier Petra" (feltnotat, tff 310107).

Atter andre var instrumentelle i den forstand at læringen ikke nødvendigvis var et mål, men mer karakterene:

"Etter forelesningen skal elevene arbeide med gruppeoppgaver. Læreren understreker at poenget med gruppeoppgaven er at alle skal bidra, elevene skal arbeide sammen, resultatet skal fremføres. Renate spør: 'vi får vel individuell karakter?' Læreren svarer at en felles gruppekarakter gis. Renate svarer 'at hvis jeg kommer sammen med noen som ikke gjør noen ting er det urettferdig å få en dårlig karakter'" (feltnotater, almp 301006).

Andre elever var plikttoppfyllende. De la sin flid i å gjøre det som til en hver tid var forventet:

"Elevene skal arbeide med norskoppgaver...Jeg går tilbake til klasserommet hvor Liv, Marita og Hellene sitter. I motsetning til elevene i ressurscenteret har disse elevene arbeidet flittig. Elevene arbeider konsentrert. I det jeg skal gå tilbake til ressurscenteret sier jeg til dem: 'Skal si dere jobber.' Marte ser på meg og svarer, 'Ja, det er veldig mye å gjøre. 'Hva har du lært av disse oppgavene da?', spør jeg videre. Marte ser på meg, og sier, "det viktigste er at jeg svarer på dem" (feltnotater almp. 211106).

Jeg valgte å kalle disse elevene for: "læringsorienterte", "resultatorienterte" og "produksjonsorienterte".

7. ELEVBILDER

I analysen av hovedgruppen spesifikt selvregulerte la jeg vekt på å finne frem til mønstre i hva som utløste ansvarstagningen. Jeg rettet søkelyset mot selve aktiviteten eller situasjonen. En forelesning, interessant tematikk, oppgaver, begivenheter, medbestemmelse, mestringsfølelse m.m. var elementer som påvirket elevenes agering. Jeg la merke til at noen elever var kreative i form og uttrykk. Dette kom til syne i kreative fag og når elevene fikk mulighet til å bruke kreative uttrykksformer. Drama som metode ble en viktig del av innholdet og arbeidsmåten. Disse elevene valgte jeg å kalle for kreativitetsorienterte:

"Mattis sitter konsentrert med iPod koblet på. Han har skissert opp mange ulike stoltyper, men kun én kan velges for videre utvikling. Mattis forklarer hva som er bra og mindre bra med de stolene han har skissert opp. Han sier at han utvikler en stol som kan brukes i parkanlegg. Derfor må han tenke på form, funksjon og ikke minst hvilket materiale stolen skal utformes i. Stolen må kunne tåle vær og vind. Mattis forklarer meg hva som er bra og mindre bra med stolene. Han gir uttrykk for at tegnefaget er 'det beste faget ved hele skolen' Mattis sier at han liker oppgaver hvor han kan 'må finne ut ting selv veldig bra'... Mattis jobber konsentrert. Hele læringsøkten er han oppslukt av oppgaven han skal utføre (feltnotat, tff. 240107).

Mens de kreativitetsorienterte viste en vedvarende interesse innen spesielt kreative fag, var situasjonen annerledes for andre elever. Noen elever ble sporadisk engasjert. Engasjementet var avhengig av situasjonen. Elevene ble engasjert og interessert på bakgrunn av lærernes forelesning, tema eller oppgaver. Når elevene ikke ble engasjert fremstod de ofte som tilbakelente. Jeg valgte å kalle elevene for spontantorienterte:

"David sier at han valgte å skrive om Hitler fordi han syntes temaet andre verdenskrig var interessant og spennende. Egentlig ville han skrive om "Asia," men han byttet til "Hitler" på grunn av temaet i historietimene. Davids prøver å finne ut årsaker til at Hitler kom til makten. Han er kommet godt i gang med arbeidet, og arbeider konsentrert" (feltnotater, tff 260207).

Andre elever, derimot, tok ansvar for fag eller områder de mestret. Slike elever valgte jeg å kalle for de mestringsorienterte:

”Dette er det eneste faget jeg liker. Når jeg setter meg ned for å gjøre oppgavene vet jeg at jeg vil få dem til... ‘bva med de andre fagene da?’ , spør læreren. Jeg er håpløs og jobber lite med dem, ’ sier Carita, som fastholder at formgivningsfaget er noe hun liker godt fordi hun utfordres” (feltnotater, tff 140207)

Jeg la også merke til at noen elever fikk ”lov” til å gjøre lite. Elevene kunne vandre rundt i klasserom eller ressurscenteret. Elevene hadde egentlig ingen læringsvaner, selv om de likevel hadde ønske om å lære. Jeg valgte å kalle elevene for overlevelsesorienterte:

”Ivar og Tuva er ikke å se, men etter en tid kommer de gående fra kantinen hvor de har kjøpt mat. Ut fra min observasjon har læreren lite overblikk over det som skjer når det veiledes, mens Ivars og Tuvas bevegelser blir lite fanget opp” (feltnotater, almp 301006).

De overlevelsesorientertes forholdningssett bryter med de øvrige elevene i hovedgruppen spesifikt selvregulerte. Elevene ønsker å arbeide, men mangel på tilpasset opplæring bidrar til at de sjelden får mulighet til å fremvise selvregulerte ferdigheter. Elevene prøver, men klarer det ikke.

7.2. Ulike elevtyper i møte med ansvar for egen læring

7.1.1. Elever som er generelt selvregulerende

Dette er elever som har ambisjoner på egne vegne. Elevene er villig til å innordne seg skolens og lærernes krav og struktur. De er stort sett fornøyd med ting slik som de er. Elevene utfordrer ikke skolens regler, men gjør mer eller mindre det de blir satt til. Egne interesser underordnes i den forstand at de disiplinerer seg til å utføre dem selv om oppgavene ikke fenger. Elevene har forventninger til seg selv og sin egen læring. De imøtekommer kravet om ansvar for egen læring. Elevene fremstår som generelt selvregulerte i sin læring. I denne

7. ELEVBILDER

hovedkategorien finner jeg tre undergrupper: de resultatorienterte, de læringsorienterte og de produksjonsorienterte.

Elever som er læringsorienterte

Elevene er opptatt av egen mestring. De ser innsats som noe positivt og en nødvendighet for å kunne utvikle seg videre. Elevene har oppmerksomheten rettet mot hva som kan gjøres bedre, de er analytiske og læringsbevisste i møte med skolens krav. Oppgavene som pålegges, gjøres til gjenstand for fundering og refleksjon. Elevene tenker over avgjørelser og løsningsmåter. De er opptatt av å vurdere sine muligheter og handlingsalternativer før de avgir et svar.

Almp: Sue, Kristian, Evy, Harry, Ulf

Tff: Petra, Vera, Harriet og Randi

Elever som er resultatorienterte

Elevene innordner seg skolens og lærernes krav ved at de bruker tid på å avsløre ”lærerkulturen”. Elevene forholder seg bevisst til lærernes ulike krav, forventning og væremåte. De tilpasser seg deretter, de velger strategier og er planmessige. De responderer umiddelbart når lærerne inviterer til samtale eller annen aktivitet, men ved løsning av oppgaver kan handlinger være rettet inn mot teknikker og lettvinde fremgangsmåter. Elevene ser betydningen av å få gode karakterer, men resultatene bør fremkomme uten for store anstrengelser.

Almp: Renate, Marit

Tff: Even

Elever som er produksjonsorienterte

Elevene er pliktoppfyllende, arbeidsomme og gjør det som lærerne pålegger. De følger med, de er stille og lite synlige. Selv om elevene ikke viser like stor entusiasme for oppgavene, utføres arbeidet omstendelig og grundig. Ofte gjør elevene det samme hele tiden, i store doser, for å være sikker på at de gjør nok. Læringen trenger ikke

å være meningsfull, men drivkraften er å oppfylle skolens og lærernes krav om å produsere svar.

Almp: Liv, Hellen, Marita

Tff: Eli S, Brita, og Jenny

7.2.2. Elever som er spesifikt selvregulerende

Elevene bryter med skolens krav. De viser ofte motstand. Når de riktige forutsetningene er til stede, klarer elevene å styre sin egen læringsprosess. Forutsetningen er imidlertid at læringsprosessen må være inspirerende, engasjerende, være interessant og gi mening. Da blir elevene engasjert i oppgavene, de viser selvstendighet og initiativ til å organisere og strukturere egen læring. Fenger ikke oppgavene eller hvis oppgavene er av en slik karakter at de anses som ustrukturerte og utydelige fremstår elevene som tilbakelente, ukonsentrerte eller motløse. Elevene kan da sitte stille foran PC-en, de sysler med andre ting, de snakker, ”vandrer” rundt etc. I denne hovedkategorien finner jeg fire undergrupperinger: de spontantorienterte, de mestringsorienterte, de kreativitetsorienterte og de overlevelsessorienterte.

Elever som er spontantorienterte

Elevene fremstår som tilbakelente og uvirksomme uansett fag eller arbeidsoppgaver så sant deres interesse ikke vekkes. Interessen er gjerne episodisk, dvs. interessen oppstår tilfeldig. Dette skyldes ikke at elevene behersker noe bedre enn annet, men interessen oppstår som følge av et innhold, lærerens formidling, arbeidsmåten eller oppgaven. Fenges interessen, anses arbeidet som meningsfullt. Elevene kan da arbeide konsentrert, intenst og selvstendig. I den grad lærerne, tema eller oppgavene ikke vekker interesse, fremstår elevene som uengasjerte.

Almp: Idun, Tora, Kirsti, Aksel, Jonny, Torkil

Tff: David, Helga, Lea, Celine, Maia, Marita, Alma

7. ELEVBILDER

Elever som er mestringsorienterte

Dette er elever som opplever gleden ved å mestre. Mestring kan være spesifikt knyttet til et enkelt fag, et område innen faget, en arbeidsmetode m.m. Gleden over å mestre bidrar til elevenes tiltro til egne krefter, noe som kan føre til en nedprioritering av enkelte fag, emner, områder eller oppgaver. Elevene er opptatt av å oppnå en kompetanse, og de søker utfordringer innen det de behersker. Visse områder mestres bedre enn andre.

Tff: Carita, Inge

Elever som er kreativitetsorienterte

Elevene liker å gjøre ting på sine egne måter. De fremstår som kreative. Elevene bobler over av oppfinnsomhet og ideer hvis de selv får bestemme. Elevene vil gjerne formulere problemstillinger eller velge oppgaver eller prosjekter ut fra egne ønsker og behov. Skolens krav kan erfares som rigide og hemmende for elevenes kreative utvikling. Derfor lar de kreativitetsorienterte i mindre grad seg inspirere av oppgaver som legger for sterke føringer på utførelse og utøvelse. Den kreative aktiviteten fremstår som selve sentreringspunktet for elevenes læring og utvikling.

Almp: Iris, Lasse

Tff: Kåre, Mina, Lill, Rita, Caja, Bengt, Mai, Caty, Mattis

Elever som er overlevelsorienterte

Elevene klarer ikke å se sammenhengen mellom det som læres nå, og det som er lært før. Selv om elevene fremstår som passive, har de håp om å lære ettersom de prøver å henge med i undervisningen. Dog arbeider elevene uselvstendig, de har vansker med å komme i gang. Selv om oppgavens omfang og innhold skaper problemer, søker elevene lite hjelp, ofte utsettes arbeidet. Elevene overlates mye til seg selv. Elevene pleier relasjoner med lærerne ved uformelle samtaler.

Almp: Ivar, Danny, Tuva, Fred, Vidar

Tff: Andy, Joar, Elin

Jeg vil knytte en kommentar til hvorfor 58 prosent av jenter fra allmenn påbygg er å finne i hovedgruppen generelt selvregulerte. Ved allmenn påbygg går elever som har valgt å avslutte yrkesfaglig utdanning¹⁷ fordi de ikke vil ut i lære, dvs. at elevene ikke ønsker en praksisrettet utdanning. Elevene er, derimot, motivert for et høyere utdanningsnivå. Dette kan være årsak til at det er en opphopning av jenter i hovedgruppen generelt selvregulerte. Det er også flere gutter enn jenter innen elevbildet ”overlevesesorienterte”. Forklaringen kan være at gutter har større problemer med å tilpasse seg skolen, dvs. gutter er ofte mindre motivert og interessert i skolen, enn hva jenter er (St.meld. nr. 16 (2006-2007)).

7.3. I hvilken grad er forholdningssettene sammenfallende med andre eksisterende forskningsstudier?

Den gruppeinndeling som er blitt foretatt er ikke unik, verken innenfor kvantitative eller kvalitative studier. Gjennomgang av noen forskningsstudier viser at det å gruppere elever er en strategi for å få frem ulike karakteristikk (Lyngsnes, 2003; Wistedt, 1987; Österlind, 1998). Selv om det teoretiske fundament, problemfokus og skoleslag varierer, konsentreres studiene omkring hvordan elevene tilpasser seg og motsetter seg skolens krav. Typebeskrivelsene illustrerer at elevenes agering kan forklares ut fra ikke bare én virkelighetsforståelse, men mange. De forholdningssett som er utviklet i min studie kan sidestilles med Wistedts, Österlinds og Lyngsnes’ beskrivelser.

Wistedt (1987) har undersøkt hvordan elever i gymnaset skaper rom for læring. Basert på observasjon og intervju beskrives elever med et disiplinierende, kritisk og funksjonelt forholdningssett. Elever med et disiplinierende forholdningssett er lydøre overfor skolens krav. Elevene tilpasser seg skolen, noe som kan gå på bekostning av forståelse fordi dette kommer i konflikt med det å kunne. Et kritisk

¹⁷ Yrkesfaglig utdanning vil si to år i skolen og to år i lære i en bedrift.

7. ELEVBILDER

forholdningssett stiller seg kritisk til relasjonen mellom egen læring og skolens krav. Mangel på tilpasset opplæring bidrar til at skole og læring ikke gir mening, det er vanskelig å påvirke innholdet. Elever med et funksjonelt forholdningssett aksepterer at undervisningen ikke kan tilpasses den enkelte. Selv om elevene tilpasser seg skolen, innser de at det ikke er mulig å lære seg alt som forventes eller kreves. For å overleve legger elevene vekt på å avkode hvordan systemet fungerer, de prøver å skape et personlig handlingsrom. Poenget med Wistedts (1987) elevbeskrivelser er å demonstrere at elevenes ulike forholdningssett får betydning i møte ulike med oppgaver.

For å forklare elevenes agering i møte med oppgaver skiller Wistedt mellom intensjonell og situasjonell læring. Intensjonell læring fremmes når elevene har en innholdsmessig oppfatning av hva arbeidet går ut på, enten fordi innholdet oppleves som interessant, eller fordi elevene forstår viktigheten av oppgavene. Et indre forholdningssett skapt av indre forestillinger oppstår. Dette betyr at elevene ser nytten av å gjøre oppgavene. I situasjonell læring, derimot, vil elevene være orientert mot ytre forhold, for eksempel hva lærerne trekker frem i undervisningen, hva som blir gitt på prøver m.m. Refleksjon over oppgavens innhold vektlegges lite. Dette kan relateres til Martons (1999) studie fra 1970-tallet, der studenters ulike tekstforståelse ble undersøkt, og der ulik kunnskapstilegnelse var av betydning for hva som ble lært. Selv om alle studentene i Martons studie fremviste høy konsentrasjon under selve innlesningsperioden, var det forskjell i fokus for oppmerksomheten. Marton delte studentene opp i to grupper etter hvordan de leste teksten. De overflateorienterte studentene leste teksten i isolerte deler, uten å se helheten, mens de dybdeinnrettede var opptatt av helheten. Forskjellen i innlesning viste at de overflateorienterte studentene, sammenlignet med de dybdeinnrettede, i liten grad hadde fått tak i hovedideene bak teksten. I lys av dette konkluderte Marton med at ulike type oppmerksomhet var av betydning i innlesningsperioden.

Blant de elevene som inngår i min studie kan ulike valg, handlinger og prioriteringer peke i retning av ulike studiemønster i møte med oppgaver og lærestoff. Observasjoner viser at elevene ikke alltid er i stand til å finne en god struktur på arbeidet. I mange henseender er elevene overflateorienterte, de gjør lite, de memorerer, de gjør ting i siste liten, mens andre er mer dybdeorienterte, de legger vekt på å skape en helhet i det som skal læres.

Österlind (1998) belyser hvordan sosial bakgrunn influerer på anvendelse av planleggingsbok i eget arbeid. Hennes elevbeskrivelser viser, som mine, hvordan skolens krav om å kunne planlegge og å ta hånd om eget arbeid fordrer både tidsdisponering, selvdisiplin og bevissthet. Elevene med et frihetlig forholdningssett oppfatter planleggingsboken som nyttig. Elevene bruker boken selvstendig og formålstjenlig. Med et prestasjonsinnrettet forholdningssett forsøker elevene å gjøre alt det som forventes. Elevene er ambisiøse, de har klare mål med skolen, de vektlegger betydningen av å oppnå positiv anerkjennelse fra lærerne. Elever med et godvillig forholdningssett er positivt innstilt til planleggingsboken. Holdninger til skolen er sammenfallende med lærernes. Av den grunn anses boken som både anvendbar og meningsfull, den gir mulighet for valg og til å kunne arbeide i eget tempo. Et ureflektert forholdningssett er karakteristisk for elever som ikke skjønner hvorfor planleggingsboken skal brukes. Boken er til for lærernes skyld ettersom den gir innblikk i hvordan elevene arbeider. Det motvillige forholdningssett beskriver elever som er motstandere av planleggingsboken, arbeidsoppgavene anses som pålagt samtidig som de betraktes som en belastning. Österlind konkluderer at kulturell kapital er av betydning for elevenes selvregulering. Sosial bakgrunn vektlegges ikke i min studie, men andre forskningsstudier i Norge dokumenter at sosial og kulturell bakgrunn er av stor betydning for elevenes læringsutbytte (Bakken, 2004; Haug, 2003, 2004; St.meld. nr. 16 (2006-2007); Aasen, 1992).

7. ELEVBILDER

Lyngsnes' (2003) studerer ansvar for egen læring innenfor en yrkesfaglig studieretning. Hun anvender elevbilder for å beskrive ulike forholdningssett. Seks elevportrett utvikles, to elever fra tre klasser ble ansett som representative for resten av elevene. Elevbildene fikk benevnelsen: "skoleflink og pliktoppfyllende" og "sosial leksefobiker", "fremtidsplanene klare" og "eldst og litt kritisk", "positiv og lite skoleflink" og "verbal og interessert". Jeg mener at Lyngsnes ikke klarer å beskrive kompleksiteten i elevmassen gjennom disse elevbildene. Slik jeg ser det, er elevene i stand til å klare skolens krav og standard. Både "skoleflink og pliktoppfyllende", "fremtidsplanene klare", "eldst og litt kritisk", "positiv og lite skoleflink" og "verbal og interessert" peker mot dette. Det eneste elevbildet som berører elever med en utfordrende innstilling, er "sosial leksefobiker", men også disse elevene klarer skolens krav. Selv om både Lyngsnes og jeg er opptatt av hvordan ansvar for egen læring forstås og praktiseres innenfor en videregående skoles kontekst, er fokusområdet forskjellig. Lyngsnes er opptatt av individuelle og kollektive arbeidsformer, mens jeg forsøker å rette blikket mot elevenes evne til selvregulerte ferdigheter og selvdisiplin i møte med ansvar for egen læring.

Jeg kaster lys over hvordan elever tilpasser seg og motsetter seg forventninger om å planlegge, organisere egen læring, hvordan de kontroller egne læringsaktiviteter uavhengig av lærernes kontroll. Å regulere eget læringsarbeid forutsetter villighet til å bruke selvregulerende ferdigheter og evne til å disiplinere seg selv.

7.4. Noen sammenfattende kommentarer

I kapittelet er ulike elevbilder presentert. Elevbildene viser hvordan elevene velger å handle og forholde seg til ansvar for egen læring. Selv om alle elevene har ulike egenskaper og kjennetegn fra flere elevbilder, har jeg likevel valgt å plassere dem innen ett bilde. Jeg har også løftet frem andre forskeres bruk av elevbilder og elevtyper som en strategi for å vise bredden i en elevflokk.

Kapittel 8.0. Fellesundervisning: repertoarer og dominerende arbeidsformer

Det undervisningsmønsteret som går igjen som en rød tråd i det daglige arbeidet ved begge studielinjene ved Solberg videregående skole, kan grovt deles inn i fellesundervisning og elevstyrt arbeid. I dette kapittelet presenteres fellesundervisning, elevstyrt aktivitet behandles i kapittel 9. Observasjoner fra skolebesøket viser at fellesundervisning kan deles inn i to undergrupper, fellesundervisning basert på instruksjon og fellesundervisning basert på dialog. I presentasjonen av disse to undervisningsmåtene vil ”elevenes påvirkning” fremgå. Grunnen er at de beslutninger som lærerne tar i fellesundervisningen, legger føringer for hva som skal skje i elevstyrt aktivitet. Fellesundervisningens mulighet for dominans drøftes eksplisitt. Det som er typisk for timene beskrives kronologisk. Jeg tar utgangspunkt i hva lærerne og elevene gjør, gjennom en fremdrift av undervisningen. Dette utdypes gjennom intervjuer med elever og lærere. Kapittelet avrundes med noen oppsummerende kommentarer.

8.1. Feltobservasjon av fellesundervisning basert på instruksjon

Eksemplet nedenfor viser hvordan lærestoff presenteres som fellesundervisning basert på instruksjon:

”Læreren starter med føring av fravær samt gir struktur for timene. Læreren informerer om læreplanmål og dagens tema. ‘Dette er et krevende kapittel’, sier læreren ‘derfor skal timen starte med en forelesning som gir en overordnet innføring i kapittelet.’ Etter forelesningen skal elevene arbeide med gruppeoppgaver. Men først, sier læreren, skal han gi en oversikt over dagens tema som følger læreplanen og lærebokens disposisjon. Læreren leverer ut et ark som elevene følger med på. Dette er utgangspunkt for gjennomgåelsen. Deretter tar læreren tak i overskriftene, som er identiske med innholdet i læreboken, og snakker rundt dem. Forelesningen innledes med spørsmål om hva en krise er. Dette spørsmålet besvares ved å lese definisjonen i læreboken. Definisjonen utdypes ved å henvise til at dette er uøselige

8. FELLESUNDERVISNING

problemer ved at fundamentet svikter. Deretter går presentasjonen over til å utdype hva en livskrise og traumatiske kriser er. Dette leder over til ulike faser krisene gjennomgår, samt forsvar, angst, aggresjon og sorg. Forelesningen pågår opp mot en time, læreren stiller spørsmål med utgangspunkt i teksten. Responsen er laber. (Feltnotater almp 301006).

Fellesundervisningen har elementer som kan beskrives som instruksjon, dvs. en tradisjonell undervisningsform hvor lærerne foreleser for elevene. Når et nytt emne introduseres, velger lærerne å motivere ved å vise til læreplanmålene. Læreplanmålene angis som begrunnelse for at elevene skal lære det aktuelle lærestoffet. Elevenes perspektiv, autonomi, valg og medansvar for hvordan de skal arbeide med målene, betones lite. Søkelyset rettes mot pensum, tidspress og eksamen. Disse elementene styrer utvalg, seleksjon, hva som settes på dagsorden og tempo. Arbeidsfordelingen mellom lærer og elev er klar. Lærerne presenterer og har oversikt over kunnskapsbasen, samtidig som det forventes at elevene skal følge med og lære seg dette. Progresjonen i undervisningen bestemmes av lærebokens struktur. Sentrale begreper eller områder elevene kan ha vanskeligheter med å arbeide med på egen hånd, utdypes og tydeliggjøres. Lærerne henvender seg til elevene kollektivt. Dette danner basis er klassens progresjon. Søkelyset rettes mot fellesoppgaver.

Det ble observert i enkelte timer at lærerne vekslet mellom presentasjon på ”tavlen” og kollektiv ”høring”. Lærerne stilte rutinespørsmål til hele klassen basert på spørsmål og svar. Repertoaret inviterer til deltagelse, samtidig som kommunikasjonsmønsteret også reduserer denne. Fra de resultatorienterte elevene, som er opptatt av å frembringe gode resultater, passer interaksjonsmønstret godt. Siden få deltar, får lærerne få holdepunkter til å vurdere hvordan elevene har opplevd situasjonen når timen avsluttes.

8.1.1. Elevenes erfaring med fellesundervisning basert på instruksjon

Ingen av elevene anvender betegnelsen *fellesundervisning basert på instruksjon*, men det er nærliggende å tolke elevenes omtale av lærere

som ”bare står og snakker”, dit hen. Ingen av elevene er direkte i mot fellesundervisning basert på instruksjon, spørsmålet er hvilken kvalitet det er på formidlingen. For elevene handler det mye om lærernes kommunikasjon og hvordan kunnskapen rammes inn. Opplevs dette som positivt, kan fellesundervisning basert på instruksjon være en god måte å lære på. Det er elever som foretrekker denne undervisningsformen så lenge lærerne har et faglig engasjement og har et høyt ambisjonsnivå, men ved fravær av dette beskriver de samme elevene fellesundervisning basert på instruksjon, som passiverende og kjedelig. Det er i første rekke elever som tilhører hovedkategorien spesifikt selvregulerte, som omtaler fellesundervisning basert på instruksjon på en slik dualistisk måte. For å tydeliggjøre forskjellene i hva elevene henger seg opp i når det gjelder den slags undervisning, løfter jeg frem en lærer, som mange trekker frem og snakker om. Denne læreren er ikke den eneste i sitt slag, men representerer en mindre gruppe ved skolen. De spesifikt selvregulerte elevene er opptatt av denne lærerens pedagogiske evner:

”Det er ikke alltid temaet er interessant i utgangspunktet, men Åge gjør det bare interessant. Det har noe med måten han underviser på. Han har den kontrollen på en måte. Du blir bare tvunget til å lære. Det er gammeldags, men du kan være aktiv ved å stille spørsmål, og det liker jeg også (spontantorienterte Jonny).

Interessant er det at den spontantorienterte Jonny ser på undervisningen som gammeldags, samtidig som han ikke beskriver seg selv som passiv. Dog er Jonny oppmerksom på den enveise læringsmåten, der fagkunnskap forklares og overføres fra lærer til elever. En slik arbeidsform foretrekkes av den overlevelsesorienterte Ivar når han sier at.

”Jeg liker når lærerne forteller oss ting når de er engasjert i og de føler at de vil lære oss noe, sånn som Åge. Han har kontroll, han forklarer slik at vi forstår i tillegg til å være engasjert”.

8. FELLESUNDERVISNING

Ivar fremhever at lærerens forklaring, engasjement og kontroll over kunnskapsbasen bidrar til økt læringsutbytte. Det interessante er at samtlige elever i hovedkategorien spesifikt selvregulerte trekker frem denne lærerens dyktighet, entusiasme og krav som faktorer som influerer på læringen. Interessant er det også at elevene aksepterer lærerens ”gammeldagse” undervisningsmåter så lenge disse bryter med skolens øvrige læringsmønster:

”Men jeg hadde sluttet hvis alle lærere på skolen var som han og hadde så strenge tøyler. Det hadde vært en konsentrasjonsleir. Det funker jo 5 timer i uken, men når vi snakker om 30 der du ikke har noe du skal ha sagt, så hadde ikke jeg klart det, og det hadde ingen av de andre heller. Men de klarte jo det før i tiden, men det var sånn det var og slik er det med det. Nå er det slakke tøyler” (spontantorienterte Torkil).

Selv om samtlige i gruppen spesifikt selvregulerte oppfatter lærerens undervisningsform som positiv, beskriver de generelt selvregulerte samme lærer som kontrollerende:

”Det er noen timer der lærerne kun står ved tavlene og snakker til oss. De snakker og snakker i 2,5 time, minst. Alle bare sitter sånn [les: apatisk]. Man blir så trøtt. En halvtime er nok. Når vi vil ha pause, så sier lærer ne, i det blir først om to timer. Mange er redde også. Ikke noen god måte å skape læring på, spør du meg” (læringsorienterte Harry).

”Problemet med Åge er at han snakker til oss, vi må sitte og høre på han hele veien. Og det er han som vet best, så det er ikke vits i at vi skal si noe, fordi han vet jo svaret uansett. Det er uinspirerende” (resultatorienterte Marit).

De generelt selvregulerte påpeker at lærerens undervisningsform er demotiverende og uinspirerende. Kontroll og overføring av kunnskaper fra lærer til elev virker passiviserende. Elevene mener de ikke får anledning til å arbeide selvstendig, de beskriver seg som brikker og ikke som aktører i egen læringsprosess. Det kontrollerende miljøet begrenser handlingsvalgene og dermed utøvelse av selvregulerte ferdigheter. De spesifikt selvregulerte er på linje med de

generelt selvregulerte når det gjelder andre læreres bruk av samme undervisningsmetode:

”Når læreren tar den samme tingen opp 1000 ganger. Når de gjentar og gjentar. Til slutt blir du så lei at du ikke gidder mer” (mestringsorienterte Inge).

”Når de messer og messer. Hvor du tilslutt ikke gidder å følge med fordi du ikke skjønner hva de holder på med lenger” (kreativitetsorienterte Mai).

Lærere som kun formidler et budskap uten å trekke elevene med, som foretar mange digresjoner som ikke har med temaet å gjøre, som ikke møter forberedt til timer, oppleves forvirrende og passiviserende. Også mangel på meningsfylte begrunnelser for hvorfor det valgte temaet skal læres, påpekes. Innholdet fremstår som selvlegitimerende ettersom elevene erfarer at de ikke får mulighet til å ta stilling til det som legges frem. Isteden må de lære seg det lærerne peker ut som verdifull kunnskap. Når lærerne foretar mange digresjoner som elevene oppfatter ikke har med temaet å gjøre, skapes et inntrykk av manglende fagkunnskaper. Som den spontantorienterte Jonny og den overlevelsorienterte Andy påpeker, bidrar dette til konsentrasjonsvansker:

”Jeg liker ikke når ting er lite konkret eller diffust. Da får jeg vanskeligheter med å forstå hva læreren snakker om på en måte. Jeg prøver og prøver, men når man blander inn andre ting som ikke har med temaet å gjøre, da blir det så utydelig. Da ser jeg på læreren og tenker ”nei”. Jeg gir opp å følge med, og da blir det lett å drite i det. Jeg merker når læreren trikser, mikser og soser noe sammen. Er lærerne tydelige er på en måte disposisjonen deres klar. Jeg liker ikke når ting er uklart, når de hele tiden trekker inn andre ting, når du ikke får en ledig tanke, da får jeg problemer, jeg gir opp. Da blir det til at jeg heller spiller PC-spill med Vidar eller sjekker mailen og sånn, og det er ikke bra, det” (spontantorienterte Jonny).

”Det er faktisk lærer jeg ikke forstår fordi de er så ustrukturerte og vanskelige. Da blir det bare at jeg sitter der, og klarer ikke å følge med på hva de sier” (overlevelsorienterte Andy).

8. FELLESUNDERVISNING

Disse uttalelsene antyder at elevene har problemer med å forstå det formelle språket. De overlevelsorienterte, kreativt orienterte og spontantorienterte elevene fra hovedgruppen spesifikt selvregulerte er opptatt av at de vil lære, men uttrykker samtidig at noen av lærerne ikke er like interessert i å skape forutsetninger for dette. Både den spontantorienterte Jonny og den overlevelsorienterte Andy beskriver lærere som ikke alltid ser det som sin oppgave å skape gode læringssituasjoner der læring skal finne sted. Dette aspektet påpekes også av den overlevelsorienterte Vidar i sitatet nedenfor. Han antyder at innholdet presenteres uten at lærerne krever noen bidrag fra elevenes side. Isteden formidles ferdigstrukturerte eksempler, der elevenes perspektiv på tematikken ikke inngår som sentrale elementer. Resultatet er at selv virkelighetsnære temaer fremstår som fjerne:

*”Lærerne skulle latt oss snakke mer, istedenfor er det sånn at læreren sier ‘nå har vi om innvandring, slå opp på side det og det, innvandring er sånn og sånn, de kommer fra de og de landene, og så: Nå gjør dere oppgaver, og så snakkes vi klokken 14.00’, det er veldig lite inspirerende, for å si det sånn. De er ikke interessert i hva vi måtte mene”
(overlevelsorienterte Vidar).*

Vidar beskriver en undervisning som skjer enveis fra lærer til elev. Det synes ikke å være et poeng at elevene skal gjøre erfaringer eller være delaktige. For Vidar og flere med ham fortøner formidlingen seg som en gjennomgåelse av lærestoff, der lærerne ikke definerer hva som skal læres, og der innholdet styres av lærernes kunnskaper. Læringen beskrives som lite meningsfull. Tematikken relateres ikke til elevenes erfaringsbakgrunn eller tidligere ferdigheter og viten. Når elevene ikke oppfatter hva lærerne mener, reduseres initiativet og muligheten til å gjøre hva som forventes.

Ingen av lærerne gir uttrykk for at de anvender fellesundervisning basert på instruksjon. Grunnen er at dagens elever ikke er så konsentrerte som fortidens. Det påpekes at undervisning som krever

evne til å lytte over lengre tid ikke passer dagens unge. Elevene klarer ikke mer enn 10 minutters sammenhengende tale før de faller fra:

”Elevene er så vant med at noe skjer hele tiden, at de har vanskeligheter med å klare å konsentrere seg 5 minutt uten at de begynner å klage på at ting er kjedelig” (tff mellomgruppelærer Nina).

En mulig forklaring på at lærerne ikke vil vedkjenne seg denne måten å undervise på, er at den assosieres med ”tradisjonell tavleundervisning” eller formidlingsorienterte undervisningsformer, som fra flere hold er blitt utsatt for kritikk. Derimot er fellesundervisning basert på dialog den undervisningsform lærerne forfekter. Men hvordan fremkommer dette i lærernes undervisning?

8.2. Feltobservasjoner fra fellesundervisning basert på dialog

Følgende eksempel anskueliggjør et undervisningsmønster som brukes mye:

”Realismen introduseres. Lærerne spør elevene om de har hørt begrepet realismen før. Even forklarer dette med virkelighetsbeskrivelser. Dette bekrefter læreren. Hun begynner med å skrive opp begrepet på en transparent. I dialog med elevene fremkommer ulike forhold som forbindes med realismen. Lærerne legger opp til dialog, og eleven er aktiv i spørsmålsstilling. Flere av elevene deriblant Mina, Andy, Lea, Petra tar notater. Læreren anvender elevenes hverdagskunnskaper i dialogen. Hele tiden henviser hun til det elevene kan fra før både fra kunsthistorien, fra litteraturhistorien, fra historiefaget fra ungdomskolen og fra formgivningsfaget. Samtidig ber lærerne elevene slå opp i lærebøkene for å studere bildebruken, kan bildene fortelle noe om realismen? Er forbindelseslinjene mellom tankekartet uklar, spør elevene, og lærerne forklarer på nytt” (feltnotater, tff 220107).

Fellesundervisning basert på dialog preges av større aktivitet og deltagelse fra elevenes side. Koblingen til læreplan og pensum står sentralt, men elevenes forståelse av mål og emne diskuteres i større grad. Dog er det lærerne som til syvende og sist avgjør hvordan målene kan nås. Som eksemplet ovenfor viser, gir lærerne forklaringer på hvordan ny kunnskap kan anvendes eller hva den er nyttig til. Samtidig knyttes det nye til det elevene kan fra før. Formidlingen baserer seg på elevenes

8. FELLESUNDERVISNING

virkelighetsforståelse, de får mulighet til å påvirke innholds-presentasjonen, samt at initiativet overlates i større grad til elevene. Lærerne bekrefter elevenes forståelse ved å vise ønsket atferd og oppfordrer dem til å bidra med ledetråder. Sentralt står også hvordan lærerne noterer seg elevenes ideer uten nærmere analyse, for deretter å foreta en utvelgelse gjennom en felles diskusjon og argumentasjon. Spørsmål fra lærer eller elever skaper grunnlag for fundering, før læreren kommer med utredninger. For å visualisere, organisere og binde sammen hendelser og begreper anvendes også tankekart. Denne læringsmetoden er motiverende for flere. Spesielt læringsorienterte og spontantorienterte elever forsøker å etterligne lærernes måte å systematisere lærestoff:

”Petra på sin side har laget et eget tankekart for hvordan hun skal kunne buske Skipper Worse... Petra” sier at hun bruker å jobbe slik fordi jeg lettere blir klar over min egen læring på denne måten, jeg tenker og busker alt så mye bedre når jeg gjør det slik. Læreren bruker også tankekart når hun underviser, det er lettere å få oversikt og forstå det som presenteres, ” sier Petra”(feltnotater, tff 310107).

Til tross for at lærerne forsøker å legge vekt på en symmetri i kommunikasjonen gjennom gjensidig forståelse, er likevel undervisningen som ved fellesundervisning basert på instruksjon, homogent rettet inn mot alle. Siden dialogen ikke alltid følger et strukturert, forhåndsdefinert spor, fremstår seansen som tematisk springende. Det er ikke lett å følge med på lærernes presentasjon. Mange faller fra, enten fordi de ikke forstår hva lærerne sier, eller fordi lærerne går for fort frem, tema er for vanskelig, lite interessant, eller fordi undervisningen kjeder elevene. Flere utvikler strategier for å komme igjennom timene, de drømmer seg bort, arbeider med lekser, surfer på nettet m.m.

8.2.1. Elevenes og lærernes erfaring med dialog som undervisningsstrategi

Samtlige elever har klare formeninger om at det er forskjell på fellesundervisning basert på instruksjon og dialog:

*”Det er kjedelige timer hvor vi må lytte til lærerne, og det er timer der lærerne krever at vi må være med tiden, og der lærerne spør og krav, og har som kan lære av”
(mestringsorienterte Carita).*

Når læreren tar utgangspunkt i elevenes kunnskaper, begrepsforståelse og erfaringsverden skapes grunnlag for læring:

*”Og altså når vi har et nytt kapittel, så bryter hun ned alt. Hun bruker det vi husker og har lært i andre fag. Hun snakker med oss, hører på oss og skriver ned stikkord på tavlen, vi skriver ned, og da begynner du å tenke litt selv også. Du får faktisk tid til å reflektere og tenke. Det er blanding av muntlig og skriftlig som funker veldig bra ... det er gode timer. Og så merker du at mange i klassen også synes de funker bra ... Det blir en stemning, alle deltar. Vi ser sammenheng, liksom, og det er mye lettere når vi skal jobbe etterpå. Vi får lyst til å lære. Og da sitter du ikke og snakker og tuller når du merker du lærer, du får ting til, da jobber du bare. Da er det kjekt. Jeg har begynt å bruke hennes måte når jeg jobber. Det fungerer for meg, merker jeg, jeg har større kontroll med hva jeg kan”
(kreativitetsorienterte Mina).*

Den muntlige verbalisering i kombinasjon med visualisering, bidrar til at ny kunnskap settes inn i en sammenheng. Et viktig aspekt er lærerne som rollemodeller. For den kreativitetsorienterte Minas vedkommende demonstrerer læreren en læringsstrategi, som hun senere øver på. Læreren utvikler Minas læringsrepertoar. Elevenes perspektiv på fellesundervisning basert på dialog er sammenfallende med lærernes begrunnelse for valg av denne metoden.

Å ta utgangspunkt i elevenes behov

Alle lærerne omtaler fellesundervisning basert på dialog som god. De gir uttrykk for at den brukes i alle fag. Begrunnelsen relateres til elevenes deltagelse og behov. Metoden er velegnet fordi lærerne kan forholde seg til hele klassen, undervisningen, tematikken kan justeres i overensstemmelse med de situasjoner som oppstår. Undervisningsformen er imidlertid krevende:

8. FELLESUNDERVISNING

"Forventninger om at elevene skal delta, betyr at vi som lærere må forberede oss annerledes. Du må ha tenkt igjennom mulige scenarier. Du må ha tenkt gjennom hvilke begreper som er sentrale og der du må ha fokus på eksempler og moteksempler. En slik metode betyr at lærere og elever i fellesskap prøver å finne frem til viktig kunnskapsstoff. Når elevene får mulighet til å ha en mening, påvirkes også motivasjon for oppgavene senere, de lærer bedre synes jeg" (almp yngre lærer Marit).

Det er viktig å lære elevene å sile informasjon og skape oversikt. Det å åpne opp for elevenes oppfatninger betyr at lærerne må være godt oppdatert og engasjert. Lærerne må vite hva de snakker om. Undervisningsmetoden er avhengig av elevenes initiativ, spørrelyst og selvstendighet. Siden spontanitet vektlegges, er tiden av betydning. Temaområder kan ta lengre eller kortere tid, avhengig av elevenes engasjement eller hvor mye tid lærerne kan bruke på emnet:

"Der jeg ser at jeg har klart å tenne elevene, er i diskusjonssammenhenger med hensyn til litteratur. Særlig med hensyn til lyrikk og andre tekster. Og slike tankestrømninger som vi snakker om i litteraturhistoriene kjenner de igjen fra kunsthistoriene. Det er noen fantastiske pedagogiske grep og opplevelse, jeg knytter ben til elevenes kunnskaper. Derfor er det å kommunisere og lytte til elevene, ta dem på alvor når de skal lære noe. Dette er veldig viktig for min undervisning. Det er et tankekors, egentlig...ja, hvor viktig det er å bruke elevenes kunnskaper, som regel er vi altfor styrt av læreplanen og eksamen slik at vi ikke tar oss tid til å undersøke hva elevene kan om temaet" (tff mellomgrupplærer Brit).

Brit forsøker å tilrettelegge lærestoffet og arbeidsoppgaver ut fra elevenes behov og interesser. Selv om både lærer og elever deltar, poengterer Brit at det er elevenes læring som skal være i sentrum, mer enn lærerens undervisning. Dette fremheves av flere:

"For meg er det viktig at elevene skal lære seg å utvikle metakognitive strategier, de må lære hva det vil si å lære. De lærer best av å være nysgjerrige og ydmyke med hensyn til den kunnskapstillegning som må finne sted før en kan komme opp på et høyere nivå. Jeg prøver å lære dem hvordan det er lurt å tilegne seg kunnskaper. De må bli bevisst på hvordan de lærer, og det er noe alle elever skal klare. I skolen snakker en altfor lite om studieteknikk. Det er nok av dem som leser og leser ..., men som likevel ikke lærer noe, fordi de ikke har lært seg metakognitive strategier, og som da ikke klarer å ta ansvar for egen læring" (almp eldste lærer Åge).

Dialogen skal stimulere til konstruksjon av kunnskap. Å vekke interesse er viktig fordi dette skal bidra til at elevene klarer å holde fast på krav som stilles. Lærerne betoner at elevene skal ta ansvar for det de er i stand til å klare. Målene skal stimulere interessen. Gjennom dialogen får lærerne innsikt i elevenes kunnskaper. Elevene må ha forventning om mestring og forventning om å klare. Det sentrale for Åge er forbindelsen mellom ansvar for egen læring og evne til metakognitiv kunnskap og ferdighet. Åge knytter arbeid til metakognisjon og elevenes evne til å reflektere over egne læringsprosesser. Fellesundervisning basert på dialog er en egnet metode for å nå elevenes behov, fordi alle får mulighet til utvikle et eierforhold til det som læres. Men i hvilken grad opplever elevene at dialogundervisning bidrar til alles læring?

8.3. Feltobservasjon: Fellesundervisning basert på instruksjon og dialog, rettes inn mot alle og gir mulighet for dominans

På samme måte som med fellesundervisning basert på instruksjon faller noen elever ut under dialogen. I fellesundervisningen dominerer den verbale kommunikasjon. Selv om elevene rekker opp hånden, er det lett å overlate arenaen til verbale elever som tar ordet uten å vise tegn. Dette innebærer at noen elever får anledning til å dominere samtalen. De verbale er mest aktive, de tar ordet uavhengig av lærere eller tema, elevene er frempå med hvordan ting kan gjøres. Noen får mer oppmerksomhet enn de som markerer seg lite i offentligheten. Ofte baserer lærerne seg på at de verbale tar ansvar. Spesielt de resultatorienterte er bevisste på hva lærerne vektlegger:

"Renate som sitter på bakerste pult og ved min side, har matematikkbøkene oppslått. Hun titter fremover mot læreren, stiller læreren et spørsmål eller to, men bortsett fra dette er hun mer opptatt av og å "bruske-pugge" enn av lærerens undervisning. Da jeg spør hva hun holder på med, sier hun at hun skal ha en fem minutters presentasjon i naturfag senere på dagen... Hun repeterer for at fremføringen skal bli best mulig. Renate sier lavt videre: 'Det er viktig å gi et godt inntrykk, slik at lærerne tror du har oversikten, skjønner du, det er bare 'såå' viktig. Og hun fortsetter: 'Jeg observerer alltid lærerne for å finne ut hvor aktiv

8. FELLESUNDERVISNING

jeg må være. For noen lærere er det nok å si smarte ting i begynnelsen, andre må jeg være aktiv hele tiden, men bare det at vi smiler og gir et positivt inntrykk, teller faktisk positivt. Du må bare lære deg hvordan ting fungerer, hvis ikke kan du kjede deg til døde, sier hun smilende'. Etter denne uttalelsen fordypet hun seg i øvingen, men med øyeblikkelig kontakt med læreren" (feltnotater, almp 271006).

Forventninger avkodes og det skjer en tilpasning til lærernes handlingsmønster. Elevenes engasjement markeres ved positiv anerkjennelse, gjennom nikk, smil og annen støtte – dog kan dette også betraktes som en overvåkning. De verbale elevene får mest oppmerksomhet, de behersker ordet og slipper til. Selv om det er lite direkte vurdering i timene, skjer dette indirekte gjennom rangering og bekreftelse siden lærerne ofte velger å henvende seg til noen av elevene. Lærernes anerkjennende blikk medvirker til at det oppstår et klassehierarki av betydningsfulle elever, andre kommer helt i skyggen. Det er mange eksempler fra feltmaterialet som kan tolkes i den retning; "Det er alltid noen som får bestemme"(feltnotater 140207) eller "Renate er *den* gullungen" (feltnotater 101106). Blikket indikerer at noen faller utenfor, andre er innenfor lærernes oppmerksomhetssfære. De overlevelsesorienterte elevenes innsats kan bli ignorert:

"Læreren repeterer hva infinitiv, preteritum og presens er, samt sterke og svake verb. Iris sier: 'Det er så mange rare og vanskeligere ord, det der.' Til dette svarer læreren 'Ja ja, glem disse vanskelige ordene, da vi kan ikke forvente at dere skal huske alle formene!' 'Dere?' sier Vetle, 'hva mente du med det' mumler han halvlytt" (feltnotater, almp 071106).

Både de produksjonsorienterte og de overlevelsesorienterte, men også andre passive elever blir ignorert, noe som formidler et skjult budskap om at de ikke teller med i lærernes bevissthet. Flere fremstår som passive deltagere som stilletiende stiller seg utenfor den pågående aktivitet.

8.3.1. Fellesundervisning når ikke alle

I fellesundervisning skal elevene oppleve seg som medlemmer av et fellesskap, men i intervjuet er elevene opptatt av at lærerne ikke tar nok ansvar og sørger for at alle får mulighet til å utvikle tilstrekkelig kunnskap og ferdigheter. Siden fellesundervisningen foregår i samlet klasse er læringen tilpasset gjennomsnitt elevene. Det poengteres at mange har huller i forkunnskapene. Elevene kommer fra forskjellige skoler, de har ulik bakgrunn, forutsetninger og forventninger, alle har ikke samme utgangspunkt i møte med lærestoffet. Konsekvensene av at man tar elevenes kunnskaper og begrepsforståelse for gitt, påpekes av flere:

”Mattis: De hopper over ting og sier ‘Dette lærte dere i ungdomsskolen’

Rita: ‘som om jeg husker det’ ” (gruppeintervju tff).

”Lærerne bare babler i vei, det er bare ‘lærer det og det’, og så er det nytt tema, og nye tema igjen, der mange ikke forstår det gamle før det nye, og da er det lett å droppe ut, og det var den timen, liksom ” (læringsorienterte Vera).

Selv om undervisningen preges av dialog, er det en ubalanse mellom faglige utfordringer og kompetanse på området. Lærerne ”babler i vei”, hevder den læringsorienterte Vera. Hun fastslår at ny kunnskap introduseres før elevene har kontroll og oversikt over tidligere viten. Når elevene oppfatter at grunnlaget for å forstå ikke er godt nok, slår svikt i kunnskapsbasen ulikt ut. Spesielt de spesifikke selvregulerte poengterer, noe som for øvrig også den læringsorienterte Vera antyder, at mangel på forståelse får betydning for arbeidsinnsatsen. Det blir vanskelig å motstå fristelser og administrere begrensninger av egen atferd fordi ytre stimuli, tanker og assosiasjoner legger beslag på oppmerksomheten. Problemer med å forstå eller se sammenhengen i lærernes presentasjon, er noe den overlevelsesorienterte Andy erfarer:

”Jeg vet selv at jeg har konsentrasjonsproblemer, og jeg klarer ikke å følge med, selv om jeg har bestemt meg for å følge med og har lyst til å følge med, men så blir det babbler av ting jeg

8. FELLESUNDERVISNING

ikke fatter noe av, da tenker jeg plutselig på andre ting. Jeg ser på dem i klassen, på PC-en til dem ved siden av, og får ikke med meg noe av det læreren sier. Jeg ramler helt av og får ingenting med meg. Jeg sitter der, det ender med at jeg holder på med andre ting eller rett og slett ser i vegg. Og er helt i mine egne tanker. Og når jeg kommer til meg selv igjen så er læreren ferdig, men jeg har ramlet av lasset. Og så får du kjeft av læreren fordi du ikke følger med eller gjør noe”.

Andy klarer ikke å følge med, han forstår ikke, han distraheres og blir forstyrret av egne dagdrømmeri. Siden undervisningen er rettet inn mot alle, forteller Andy indirekte at han trenger en annen måte å få presentert fagstoffet på, enn det som tradisjonelt blir ansett skal fungere for alle. Mangel på individuell tilretteleggelse av undervisningssituasjonen influerer på Andys møte med fagstoffet når han senere skal ta ansvar for egen læring. De lærings- og resultatorienterte elevene tilkjenner at de er i stand til å håndtere slike situasjoner. Som den læringsorienterte Vera påpeker, har hun kontroll, selv om hun ikke følger med i undervisningen:

”Det er sånn at jeg kan plutselig bare ”dette ut av timen”. Jeg kan plutselig bare tenke på andre ting, sånt som ikke har med temaet å gjøre. Og når jeg ”våkner”, er læreren langt av gårde, da blir det fort sånn at jeg tenker nei, jeg gidder ikke å følge med, men nå er ikke jeg avhengig av å følge med heller, jeg klarer meg godt uten”.

8.3.2. Elevene dominerer hverandre

Det er i første rekke de produksjonsorienterte, kreativitetsorienterte og overlevelsesorienterte elevene som legger vekt på dominansstrategier, det er noen som dominerer på bekostning av andre. Domineringen kommer til uttrykk både i forbindelse med diskusjoner og når elevene inviteres til å påvirke:

”De som brøler høyest får komme til orde hos lærerne. Det er noen elever i klassen som har så sinnssyket behov for å bli sett og blir sett, så blir det naturligvis de som får bestemme. Jeg har alltid vært tydelig på hva jeg har villet tidligere, og har sagt ifra, men i denne klassen har jeg valgt å ta en passiv rolle fordi jeg ikke gidder. Det blir en konkurranse mellom superjenter...Problemet blir likesom at noen som faktisk alltid blir sett, og som avgjør alt

ANSVAR FOR EGEN LÆRING

for hele klassen. Lærerne tar alltid hensyn til hva de måtte mene, selv om over halve klassen mener noe annet” (overlevelsorienterte Elin).

”Mange ganger lar bare lærerne de samme elevene snakke hele tiden” (produksjonsorientert Hellen)

I situasjoner der noen dominerer og andre må underordne seg, impliserer dette både makt og avmakt. Underdanigheten ligger i at noen må bøye seg for andres valg, samtidig som egne interesser, behov og ønsker undergraves. Også den kreativitetsorienterte Mai i sitatet nedenfor påpeker at det ikke er tilfeldig hvem som tar ordet og som har makt i relasjonen til lærerne:

”Læreren sier ofte at det er vi som har bestemt at vi vil ha ting, fremføringer osv., men jeg har aldri fått være med på å bestemme. Ofte er det noen som bestemmer for alle fordi de liker en slik måte, fremføringer i stedet for skriftlig, og da blir det de som snakker høyst, som læreren hører på, og som de tar hensyn til. Det er i hvert fall mange elever i klassen som sier at ‘vi har aldri fått være med på å bestemme om vi skal gjør det eller det’, men da sier læreren ‘jo, dere ble enige om dette!’”

Mai tilkjenner at lærerne inviterer til samhandling, men bare de verbalt dyktige elevene og/eller de som er vant til å eksponere synspunkter i en større forsamling, blir hørt. For Mai betyr dette at lærerne tar hensyn til noen, samtidig som de ikke undersøker hva andre måtte mene. Det er fellesskapet som avgjør hva som er best. Elever som får innflytelse, har imidlertid ikke fellesskapets beste i tankene. De argumenterer ut fra egne individuelle ønsker og behov. Kollektive avgjørelser beskrives både som dominans og strategisk tenkning. Dette er noe de resultatorienterte elevene utnytter:

”Jeg vil bruke mine evner i det jeg er god til, jeg vil vise hva jeg kan, slik som muntlig. Der er jeg sterk. Jeg er ikke så sterk skriftlig, da prøver jeg å påvirke læreren til å ha en muntlig fremføring istedenfor skriftlig fordi jeg er god til dette selv” (resultatorienterte Renate).

8. FELLESUNDERVISNING

"Det er så mye som er kjedelig, så eneste måten å få opp engasjementet på er å overtale lærerne til å få det slik jeg vil" (resultatorienterte Marit).

Samarbeid gjennom kollektiv deltagelse kan peke mot en strategi lærerne bruker for å nøytralisere elevenes motstand. Elevene som engasjeres, vil lettere oppleve seg som en del av virksomheten. Selv om normen er å vise hensyn til hverandre, fremstiller elevene også hverandre som egoister og dominerende personer.

"Ganske mange i klassen er liksom så utrolig egoistiske, og hvis du svarer på en oppgave for dem og du spør dem igjen om de har svaret på den, så 'nei, jeg jobber, ikke snakke til meg'" (spontantorienterte Torkil).

8.3.3. Lærerne dominerer

Også lærernes dominans berøres. Inntrykket er at noen lærere ikke har like lett for å respektere elevenes ulike standpunkter og verdigrunnlag. Lærernes dominans relateres til plenumsdiskusjoner, hva undervisning skal omhandle, ved skriftlig arbeid og prøver:

"Det går ikke an å diskutere med flere lærere, de skal jo alltid ha rett" (spontantorienterte Idun).

"Når lærerne sier 'Vi er ute etter din mening', er det risikabelt fordi da kan det være slik at læreren tolker på en helt annet måte enn det jeg har gjort, det kan få konsekvenser" (kreativitetsorienterte Kåre)

Sitatene forteller både om betydningen av reproduserende kunnskap samt hvordan elevene underkaster seg lærernes dominans, makt og disiplinering. Lærerne styrer og regulerer diskusjoner samtidig som de ikke alltid anerkjenner tolkningsvarianter. Erfaring med å bli dominert rommer også fortellinger om at det ikke nytter å fremme sin mening. Både spontantorienterte og kreativitetsorienterte elever antyder at de kan komme med forslag, men at lærerne repliserer at "ja, det kunne vært interessant, men..." (kreativitetsorienterte Kåre). Elevene oppfatter at lærerne inviterer til deltagelse samtidig som de har

motsynspunkter til forslagene. Det er ingen vits i å ha noen mening, fordi elevenes forslag og synspunkter ikke gis gyldighet. Dette peker mot en symbolsk deltagelse, og et skjult budskap om at lærerne mangler tiltro til elevene som ansvarlige personer. Dette aspektet kommer spesielt til uttrykk i elevenes opplevelse av å påvirke egen læring.

8.4. Mulighet til å påvirke?

I den grad elevene snakker om mulighet til å påvirke egen læring er dette knyttet dette til års- og periodeplaner og til egen innsats. Elevene kommer også inn på dette når de snakker om oppgaver som fenger, fordi temaet er interessant eller at arbeidet gir mulighet for valg. Selv om flertallet uttrykker ønske om å påvirke, hevder de produksjonsorienterte og de overlevelsesorienterte elevene at dette ikke er formålstjenlig:

"Jeg ønsker ikke å påvirke, og det er greit slik vi har det. Jeg liker det best at læreren bestemmer hva vi skal gjøre. Da vet jeg hva jeg må forholde meg til (produksjonsorienterte Hellen)

"Jeg kan ikke påvirke hva jeg skal ha i timene, og det er greit, det er lærerne som vet dette best" (overlevelsesorienterte Ivar).

Det er lærerne som kjenner fagene. Lærerne vet hva som kreves til eksamen. Nettopp lærernes vektlegging av læreplan, læreplanmål, pensum og eksamen er elementer som fungerer regulerende. Læreplanmålene beskrives som abstrakte ord som tillegges liten betydning. Mangel på påvirkning og medbestemmelse mener de lærings- og resultatorienterte elevene kan forklare hvorfor viljen til å ta ansvar kan oppleves som problematisk:

"Harry: Lærerne kunne godt tatt utgangspunkt i oss og hørt hvordan vi ville jobbe med målene, hva vi vil, hvordan vi kunne tenkt oss å jobbe med dem, da hadde det kanskje vært lettere å ta ansvar for egen læring.

8. FELLESUNDERVISNING

Ulf: Ja, at vi fikk diskutert på en annen måte, nå er det slik 'her er målene.' Jeg kunne tenkt meg å gjøre ting mer på min egen måte, ikke alltid slik lærerne vil ha det.

Renate: Ja, vi kunne fått velge mer, isteden gir bare læreren oss det de mener er det beste for oss..., men da gidder du kanskje ikke å engasjere deg. Du bare gjør en jobb, og så glemmer du det bare" (gruppeintervju almp).

Flere stiller seg positive til tanken om å utforme egne læringsmål. Et slikt arbeid kunne bidratt til økt interesse, motivasjon og forpliktelse til å ta ansvar for egen læring. Elevene erfarer at lærerne avgjør hva som skal skje, samtidig som også elevene aksepterer dette som regulerende faktorer. Selv om elevene ikke kan påvirke læringsinnholdet, er muligheten til å påvirke egen innsats sentralt:

"Du påvirker din egen læring hvis du ikke gjør noe, og du påvirker hvis du jobber bra. Hvis lærere sier gjør det og så går ut, er det jo opp til deg hva du gjør på godt og vondt, så da kan vi påvirke. Hvis vi velger å jobbe godt i fem timer så påvirker du din egen læring ...Det går på min egen innsats kort og godt" (spontanorienterte Torkil).

Å arbeide selvstendig og å ta initiativ er sentralt i det å ta ansvar for egen læring. Men hva sier lærerne til dette?

8.4.1. Læreplanen begrenser lærernes repertoarer

Tydelige mål begrenser elevenes mulighet til å fatte beslutninger. Mål og hovedmomenter i læreplanen anses som forpliktende. Dette gjør det vanskelig for elevene å bryte målene ytterligere ned. Målene er lærernes ansvarsområde. Formuleringene "elevene skal kunne" bidrar til at målene tolkes entydig:

"Elevenes medinnflytelse over selve læringsinnholdet er en utopi, en ambisjon som det er umulig å gjennomføre med den læreplanen vi må følge" (tff mellomgruppelærer Nina).

"Læreplanen, sier jeg til elevene, er å betrakte som Bibelen, den må vi følge" (tff eldste lærer Sissel).

Læreplanen utgjøre en praktisk hindring for elevenes påvirkning, men det byr også på:

*”store utfordringer hvis alle elevene skulle ha full kontroll over innholdskomponentene”
(almp yngre lærer Marit).*

”Å la elevene få være med på å bestemme tar ganske mye tid fra undervisningen, og tid er ikke det det er mye av, dessverre” (tff mellomgruppelærer Brit).

Lærernes profesjonelle skjønn danner basis for hvilke vurderinger som gjøres, og i mindre grad elevenes innspill. Presise målformuleringer og visjonsdokumentets ønske om elevenes påvirkning angis som et eksempler på gapet som eksisterer mellom intensjon og virkelighet. Hvor mye rom elevene får til å påvirke beror på lærernes faglige stolthet, tro på pedagogisk progresjon og det de selv mener er mest riktig:

”Elevene mangler de helt grunnleggende basiskunnskaper, og så skal de da velge hvordan de skal lære?” (almp eldste lærer Åge).

Åge setter spørsmålsteget ved elevenes evne til å sette seg inn i fagenes teorier og evne til å forstå deres oppbygning. Dette perspektivet antydes også av yngre lærere. Matematikkfaget forutsetter visse basiskunnskaper. Det å la elevene lage egne planer på områder de verken har faglig eller pedagogisk innsikt, er vanskelig.

Mulighet for uformell påvirkning

Lærerne velger å forberede utkast til halvårs¹⁸ og periodeplaner¹⁹. I disse planene får elevene lov til å uttale seg om:

”Jeg deler ut halvårsplan og forslag til periodeplan for en seksukersperiode... Og så sier jeg at de kan komme med innspill, for dette er en viktig del av ansvar for egen læring” (almp eldste lærer Åge).

¹⁸ Omfatter pedagogisk planlegging for den enkelte klasse for et halvt skoleår om gangen. Den tar utgangspunkt i læreplanen og skal omfatte et bredt spekter av pedagogiske overveielser.

¹⁹ Omfatter uker eller måneder

8. FELLESUNDERVISNING

Begrunnelser er at elevene skal "få et eierfold til planene og selv bestemme hvordan de skal arbeide med fagene" (almp lærer Harald). Oppgavene for lærerne er å koordinere innspillene, vurdere om disse passer inn i undervisningsopplegget, samt fordele dette. Beslutningene har ikke betydning for den enkelte elev, men hele klassen. Lærerne definerer mål og innhold, elevene får anledning til å påvirke emners eller temaers rekkefølge, arbeidsformer, prøvedatoer, omfang, vurderingsformer m.m. I tillegg kan elevene velge arbeidssted, disponere tiden, avgjøre om de trenger hjelp, samt innenfor matematikkfaget fastsette hvilket nivå det skal arbeides på. I lys av dette mener lærerne at de tilpasser seg læreplanens og visjonsdokumentets verdier på en pragmatisk, men god måte.

I synet på "å påvirke" hersker det en viss uenighet mellom lærerne. De eldste og mellomgruppen praktiserer en uformell påvirkning, dvs. at lærerne inntar en ad hoc-tilnærming der elevene kan påvirke innholdet underveis:

"Det viktigste for meg er at elevene opplever at læringen er meningsfylt...Selv om jeg sikkert styrer altfor mye, prøver jeg å skape interesse for lærestoffet ved å provosere, eller du må få dem nysgjerrige. Jeg kan begynne sånn at jeg sier til dem - Hvem er dette? Så viser jeg et bilde av Martin Luther King jr., han var kjent for å ha en sterk kjønnsdrift, i tillegg var han prest, og så ble han ble skutt, og så er han neger og er kjent for en spesiell tale. Hva er viktigst? Kjønnsdriften? Prest? Neger? Skutt? Talen? Hvorfor alt dette, hvor er han viktig, hva tror dere om dette? Og så kan jo elevene begynne å tenke...Slik tilnærming bruker jeg ofte, det gjør dem nysgjerrige, de begynner å spørre, og selv om mine kollega mener jeg styrer altfor mye, er jeg lydbor overfor elevene, vi snakker sammen, men jeg bruker det de kan, og jeg opplever at elevene liker dette" (almp eldste lærer Åge).

Uformell og intuitiv vurdering av øyeblikksituasjoner influerer på elevenes påvirkning. Selv om påvirkningen oppstår vilkårlig, mener lærerne dette bidrar til fleksibel og økt læring. Den spontane, umiddelbare påvirkning anvendes av lærere med en viss undervisningserfaring. De yngre lærerne forsøker i større grad å holde fast ved de forhåndsbestemte planene fordi

"Det kan lett ende i kaos, noen vil det og andre vil det, så det blir lett at vi forholder oss til den oppsatte planen" (almø yngre lærer Kitty).

Men lærerne opplever et forventningspress om at elevene skal påvirke egen læring. Spørsmålet er om eleven kan foreta kvalifiserte valg. Problemet for lærerne er at elevene kan velge bort alt som ikke engasjerer. Siden faren for bortvalg er stor, ønsker lærerne å ha kontroll over læringens innhold, den bør være mest mulig lik for alle. I lys av dette antydes det at plenumsdiskusjoner og individuelle elevsamtaler gir mulighet for medinnflytelse.

8.5. Noen sammenfattende kommentarer

Dette kapittelet har hatt søkelyset rettet mot lærernes undervisningsmåter innen en "progressiv" innredning. Innenfor en slik innredning fremstår den tradisjonelle formidlingspedagogikken som en sentral metode. Lindblad og Sahlström (1999) hevder at fellesundervisning basert på instruksjon er et undervisningsmønster som er stabilt over tid og forekommer på tvers av kultur- og landegrenser, men at dialog er blitt mer vanlig ettersom den gir mulighet for elev-innflytelse.

Observasjon viser at når lærerne betrakter temaet som vanskelig og eller begrepstungt, velger de å ty til et kommunikasjonsmønster der de snakker til elevene om emnet, dvs. de anvender instruksjon. Selv om både generelt- og spesifikt selvregulerte elever beskriver seg selv om passive tilhørere, antyder de spesifikt selvregulerte at dette kan være en god undervisningsform hvis lærerne er strukturert, har faglig autoritet og viser et engasjement.

I dialog er hensikten å trekke elevene inn i diskusjonen. Dermed kan lærerne lettere bygge på elevenes perspektiv. Tankekart som metode appellerte til en del elever. Elevene skiller tydelig mellom instruksjon og dialog. De ønsker helst det siste. Ved begge undervisningsmønstre holdes elevene sammen som en sosial enhet. Som samlet klasse skal felles referanserammer være utgangspunkt for

8. FELLESUNDERVISNING

opplevelser. Det er lærerne som styrer. Selv om dialogen fører til mindre instruksjon, er det imidlertid vanskelig for lærerne å ta hensyn til alle elevs ulike forutsetninger, interesser eller motivasjonsgrunnlag. Til tross for at dialogen gir mulighet for elevinnspill, er det likevel mange som ikke deltar, eller som ikke inviteres inn i fellesdialogen. Dialogen gir også verbale elever større mulighet til å dominere samtalen og dermed sine kamerater. I fellesundervisning uavhengig av hvilke undervisningsmønstre som anvendes, er elev- og lærerrollen dypt forankret og internalisert. Det ligger implisitte forventninger til hvordan elevene og lærerne skal forholde seg til hverandre. Forholdet kan beskrives som en form for avhengighet. Elevene er avhengig av lærerne som fagpersoner og ledere. I fellesundervisning er det lærerne som har definisjonsmakt og autoritet. Arbeidsfordelingen er institusjonalisert, elevene fremtrer primært som lyttere. Pedagogikken fremstår som synlig (jfr. Bernstein, 1977). Spesifikke ferdigheter og kunnskaper overføres. Disiplinen innebærer at elevene må akseptere en bestemt organisering, rekkefølge og tidsbruk.

Undervisningsprosessen er ikke åpen for innsyn eller deltagelse for elevene, utenom når lærerne tillater dem å komme med innspill. Jo mer erfaring lærerne har, desto lettere er det å legge opp til en slik uformell påvirkning. Noen lærere gir uttrykk for at elevene får komme med innspill til halvårs- og periodeplaner. Lærerne informerer visselig, men de fleste diskuterer ikke innhold og form med elevene utover læreplanmålene. Innflytelse begrenses av elevenes modenhet og manglende innsikt i fagene. Mange elever ønsker å påvirke. Elevenes manglende påvirkningsmulighet over innholdet kan betraktes som en maktesløshet overfor lærerne fordi læringen orienteres mot forhåndsbestemt reproduksjon. Elevene beskriver sitt perspektiv og sin medvirkning som mindre viktig for lærerne (jfr. Nordahl, 2001). Lærerne velger den strategi som opprettholder kontroll og innflytelse over egen posisjon.

Kapittel 9.0. Elevstyrt aktivitet: repertoarer og dominerende arbeidsformer

Timeplanen, som regulerende faktor bestående av 45-minuttersøkter, der elevene loses gjennom flere fag i løpet av en dag, er erstattet av fagbolker for konsentrasjon og dybdelæring. Kapittelet belyser hvilke repertoarer og dominerende arbeidsformer som fremkommer i elevstyrt aktivitet. Det løftes frem hvilke tanker om og erfaringer elever og lærere har med læringsprinsippet. Siden et viktig repertoar og arbeidsform er ”å gi oppgaver”, presenteres ulike oppgavetyper. Kapittelet sentreres omkring hvilke faktorer som influerer på ansvar for egen læring. Jeg trekker frem tidsrammen, hvordan elevene velger å arbeide med ulike oppgaver, veiledning, støtte og vurdering, før lærernes perspektiv på elevenes motivasjon belyses. Kapittelet avrundes med noen oppsummerende kommentarer.

9.1. Fra feltobservasjoner: betoning av eget ansvar

Lærerne innleder ved å fortelle om hvilke forventninger om elevstyrt aktivitet som ligger nedfelt i læreplan og skolens virksomhetsplan. Krav til selvstendighet og ansvar relateres til endringer i lærer- og elevrollen. Lærerne skal være veiledere, elevene skal være aktive, selvstendige og ansvarsfulle. Lærerne formaner: ”Nå må dere jobbe godt”, ”du skal gjøre dette selv”, ”husk, du skal levere dette i løpet av dagen”, ”du må konsentrere deg om oppgavene, ikke alle andre ting”. Gjennom lærernes muntlige tale fremheves den ”nye” elevrollen og aktivt presiseres det individuelle ansvar for å ta ansvar for egen læring. Lærerne har søkelyset rettet mot selvdisiplin. Grad av kontroll går fra å være lærerstyrt til å bli elevstyrt, noe som poengteres av samtlige av de observerte lærerne:

9. ELEVSTYRT AKTIVITET

”Dette er ikke et avslapningskurs, dere vil ha studiekompetanse, men skal dere klare dette må dere begynne å ta dere selv i nakken. Dette holder ikke... Dere tar ikke ansvar for noen ting og alt som går galt for dere er min feil. Nei, nå må dere se til å skjerpe dere. Dette er jeg lei av.” (feltnotater, almp 281106).

”Jeg må kunne forvente at dere tar ansvar, skulle tror dere fremdeles gikk i ungdomsskolen; sier læreren strengt til elevene” (feltnotater, tff 260207).

Når lærerne poengterer elevenes ansvar, plasseres en del av autoriteten hos elevene. Lærerne understreker den enkeltes rolle, noe som indikerer at de ikke lenger skal være passive mottagere av kunnskap, men at de skal relatere forventninger til seg selv. Det fremgår at det å ta ansvar og å passe tiden er en del av forventningen som knyttes til det å være voksen. Samtidig degraderer lærerne elevene til å være barn når de ikke oppfører seg slik de skal. Lærernes henspeiling på ungdomsskolen fratar elevene muligheten til å være voksen, samtidig som utsagnet fungerer som en negativ disiplineringsteknikk.

9.1.1. Definisjon av eget ansvar slik elevene erfarer det

Elever og lærere er ganske samstemte i synet på ansvar for egen læring. Faktisk oppfatter elevene at lærerne snakker om ansvar for egen læring til det kjedsommelige:

”Kirsti: Jeg er så lei det uttrykket. De sier det hele tiden 'Dere skal ta ansvar for egen læring, og tenk på konsekvensene!'

Tuva: De fleste sier det, ja.

Evy: Ja, de sier det sykt mye.

Idun: På denne skolen sier de det hele tiden, at vi skal ha ansvar for egen læring” (gruppeintervju, almp).

For samtlige elever handler ansvar for egen læring om å bli en selvstendig elev. Ansvar for egen læring innebærer ”å styre friheten”, ”hver og én har ansvar for sin egen opplæring”, ”det er opp til meg selv”, ”holde meg selv i nakken”, ”ansvaret er mitt”, ”drive meg fremover”, ”jobbe selv”, ”være selvdreven”, ”være selvstendig”, ”være

forberedt”, ”motstå og håndtere fristelser”, ”ta initiativ”. Elevene knytter ansvaret til egen person. For alle elever handler ansvar for egen læring om et individuelt ansvar som alle bør være voksne nok til å påta seg. Dette betyr at elevene skal kunne tilegne seg lærestoffet på egen hånd, uten lærernes overvåking eller kontroll. I lys av dette beskrives ansvar for egen læring som en måte å opptre på:

”Vi har selv ansvar for det som skal gjøres, det som skal læres. Ansvar for egen læring betyr at lærere eller foreldre ikke lenger skal henge over og kontrollere deg. Vi har selv ansvar, det aksepterer vi” (resultatorienterte Renate).

Ansvar for egen læring anses også som en forberedelse til senere studier og som en naturlig konsekvens av det å bli voksen. Lærerne er på linje med elevene når de sier at ansvar for egen læring betyr at ”elevene skal kunne arbeide selvstendig med og uten PC”, ”søke hjelp”, ”kunne velge”, ”gjøre oppgaver”, ”vurdere egen læring”, ”gjøre lekser”, ”gjøre det de får beskjed om”, ”disponere tiden”:

”Ansvar for egen læring betyr at elevene møter opp og gjør den jobben de blir pålagt, jobbe med leksene for eksempel” (almp eldste lærer Sindre)

”Ansvar for egen læring er at de må kunne jobbe selv for å lære seg det som kreves. Det betyr at de må følge opp arbeidet sitt, og på dette nivået i videregående skole så forventer jeg at de oppfyller sin del av kontrakten som ansvar for egen læring innebærer” (tff mellomgruppelærer Brit).

”For meg er ansvar for egen læring at elevene skal jobbe selvstendig, at de kan velge hvilke fag og oppgaver de vil jobbe med” (almp yngre lærer Kitty).

Lærernes tenkning omkring ansvar for egen læring er interessant, i den forstand at ansvaret defineres både som en forpliktelse og som et individuelt anliggende. Nettopp kombinasjonen av å arbeide selvstendig og å gjøre pålagt arbeid er fremtredende, samtidig som dette markerer et lite skille mellom eldre og yngre lærere. De eldste lærerne er tydelig på at ansvar for egen læring må bestå av å gjøre

9. ELEVSTYRT AKTIVITET

pålagte oppgaver, mellomgruppens uttalelser kan peke i samme retning, ettersom de poengterer at elevene har ansvar for å følge opp eget arbeid i henhold til en gitt kontrakt. De yngre lærerne, derimot, betoner elevenes evne til å arbeide selvstendig og å søke kunnskap. Dette er nødvendig for at elevene skal kunne fungere optimalt innenfor et samfunn som vektlegger slike egenskaper:

”Jeg erkjenner at ansvar for egen læring og å kunne samarbeide og å finne ut av ting selv er en del av tiden vi lever i. Det er bare å lese stillingsannonser så ser du det. Samarbeid og evne til å arbeide selvstendig er egenskaper som går igjen, så det er klart at skolen har som en viktig oppgave å lære elevene disse tingene” (tff yngre lærer Dagny).

Ansvar for egen læring har også bidratt til at lærerne er kommet nærmere elevene gjennom tettere oppfølging. Både elever og lærerne betrakter ansvar for egen læring som en egnet metode for gjøre overgangen til universitet og høyskole lettere.

9.1.2. Plikten til å gjøre, men med frihet til å utføre

Elevene innser de har plikt til å gjøre oppgaver lærerne pålegger, samtidig som de har frihet til ”å utføre”. Gjennom utsagnet ”oppgaver lærer har valgt ut for oss” antydes en forhåndsbestemt læring, noe som igjen influerer på innsatsen:

”Jonny: De kan innlede timen med å si hva vi skal lære i faget, så gjennomgås dette for vi skal gjøre oppgaver lærerne har valgt ut for oss, og som vi må gjøre, men som vi ikke alltid gjør” (gruppeintervju almp).

”Gjør det du skal. Du er ikke nødt, men du har likevel et ansvar for å gjøre det” (resultatorienterte Renate).

Opplevelsen av å gjøre får imidlertid de spesifikt selvregulerte til å stille spørsmålet om hvorvidt dette har med ansvar for egen læring å gjøre:

”At vi bare skal gjøre, er ikke ansvar for egen læring” (spontantorienterte Idun).

ANSVAR FOR EGEN LÆRING

”Det som er spesielt er at jeg synes vi får mye ansvar, men på den andre siden får vi liksom ikke ansvar heller. Vi skal ha ansvar for å gjøre, liksom, og så får vi bare fri. Jeg føler ikke jeg har ansvar” (overlevelsorienterte Ivar).

Elevene oppfatter at de får ansvar, men likevel ikke ansvar. Det skinner igjennom at ansvar for egen læring er å ta ansvar for bestemte gjøremål, samtidig som det antydes at læringsprinsippet bør innebære noe mer enn det elevene faktisk opplever. ”Det å gjøre” er ”liksom ikke ansvar” kan peke mot at elevene ikke ser på seg selv som aktører i egen læringsprosess eller opplever læringen som deres eget prosjekt. ”Å gjøre” bidrar til at ansvar for egen læring fremstår som forhåndsbestemt. Når elevene skal beskrive lærernes tilretteleggelse av ansvar for egen læring anvendes også ord som *kjedelig* og *uinspirerende*:

”Torkil: Mandager, tirsdager, og torsdag er dager det er lett å skulke. Jeg kan ligge i sengen min og tenke 'I dag skal vi sikkert bare jobbe med oppgaver, jeg kan bare sove videre.' De dagene sitter vi bare der og skal ta ansvar for egen læring med å gjøre oppgaver. Det kan jeg faktisk gjøre hjemme. Lærerne må gjøre noe, slik at det ikke blir slik.

Lasse: kunne jeg klart meg uten denne dagen her? Ja.

Jonny: Alle tenker at vi har lyst til å gjøre noe, lære noe som er nyttig, men når vi vet at vi må sitte der og ta ansvar for egen læring, som betyr å gjøre oppgaver, så blir det at vi kjeder oss i fem timer. Rett og slett kjeder oss...Det er ingenting som skjer, det er det samme hele tiden, det er kjedelig, vi lærer ingenting.

Lasse: Det eneste som skjer, er når vi skal oppsummere det vi har gjort på slutten av dagen. Da skjer det i hvert fall noe

Ivar: Det er liksom så grått og kjedelig” (gruppeintervju almp).

”Vi skal ha noe som fenger litt, ikke et show, men at det er på en måte noe som trekke oppmerksomheten av og til. Men det er sjelden lærere synes det er like viktig. Mange ganger føler jeg at lærerne tar motivasjonen min, og du mister inspirasjonen til å jobbe og ta ansvar for egen læring” (spontanorienterte Jonny).

Siden ansvar for egen læring betyr av å gjøre pålagt arbeid, innebærer dette ensidighet. Det er lett å skulke skolen fordi ”ingenting skjer”. Opplevelsen av ”å gjøre det samme” får elevene til å stille spørsmål om hvorvidt lærernes praktisering av ansvar for egen læring skjer etter

9. ELEVSTYRT AKTIVITET

læreplanens intensjoner. Lærernes innstilling til læring og undervisning angis som en forklaring på hvorfor elevene oppfatter det slik:

”Noen lærere... gjør det samme hele tiden. De gjør faget kjedelig og gir oppgaver hele tiden, det kan være litt demotiverende selv om vi lærer litt likevel, men det kan være vanskelig å være motivert i timene eller å ta ansvar for egen læring. En gammel lærer tror jeg har vanskeligheter med å gjøre ting annerledes. Dette er lettere for en yngre lærer. De har lettere for og de er flinkere til å variere. De gamle er konservative, de gjør det samme hele tiden” (læringsorienterte Harry)

”Lærerne kan være litt gammeldagse i hvordan de ser på ansvar for egen læring, spesielt de litt eldre...De ser på det som nytt og ukjent, som de gjerne ikke har troen på, de gjør derfor ikke så mye av det, og er heller ikke motivert for det slik de burde være. Jeg tror ikke lærerne har fått opplæring i dette. De er ikke motivert, de vet ikke hvordan de skal gjøre det. Derfor må vi bare gjøre ting, det er det samme hele tiden, de bestemmer hva vi skal gjøre mens de gir frihet med ansvar for egen læring” (resultatorienterte Even)

Budskapet som formidles er at lærerne fortsetter som før med å definere hva som skal skje, noe elevene mener influerer på deres ansvarstagen, engasjement og selvdisiplin. Ut fra elevenes erfaring tilpasser lærerne seg nye krav om endringer til sin tradisjonelle måte å gjøre ting på. Problemet synes å være at lærere med lang erfaring har vansker med å endre innstilling. Even antyder at lærerne ikke kan ha fått opplæring i hva ansvar for egen læring innebærer, noe som opptar flere:

”Mina: Ledelsen mener jeg kunne gitt litt mer opplæring til lærerne slik at de hadde vært litt mer motivert for det. Elever og lærere burde diskutert dette i begynnelsen av skoleåret eller noe slikt. Slik at begge parter kunne fått like forventninger rundt det sånn at alle ble motivert.

Even: Ja, de trenger bedre opplæring,

Randi: Ja det burde være en viktig oppgave for ledelsen å utvikle lærernes kompetanse innenfor ansvar for egen læring, ikke som det er nå: gjør dét og dét, og så har de gjort sitt, liksom” (gruppeintervju tf).

Ansvar for egen læring synes ikke å være kollektivt forankret og ledelsens ansvar poengteres. Fellesinformasjon og fellesdiskusjon

etterlyses. Alle må utvikle en kollektiv forståelse og arbeide mot felles mål. Implisitt formidles et budskap om at kunnskap må deles dersom det skal regnes som kollektivt forankret. Lærerne, spesielt de yngre, er tilbøyelig til å være enig med elevene:

”Problemet er at ansvar for egen læring praktiseres veldig forskjellig fra lærer til lærer, alt avhengig om du tror på dette eller ikke. Har du tro på det, prøver du å gi elevene ansvar for egen læring, og har du ikke det så blir undervisningen tilsvarende” (almp yngre lærer Kitty).

”Noen” defineres som motstandere av ansvar for egen læring. Kitty trekker frem lærernes manglende tro på ansvar for egen læring som en forklaring på hvorfor en del fortsetter som før. De yngre lærerne erkjenner at vektlegging av fag, pensum og eksamen skaper ensidighet, men påpeker at dette ikke skal være til hinder for elevenes selvvirksomhet:

”Jeg har en viktig rolle i å være inspirator og motivator. Du må variere tilnæringsmetoder og stoffet er viktig. Men jeg tror at det viktigste er å skape gode relasjoner til elevene, hvis den ikke ligger i bunn, lærer ikke elevene. Det ser jeg i mitt eget virke og der det er gode relasjoner til læreren, der lærer elevene godt og ikke minst får lyst til å lære” (almp yngre lærer Marit).

Å være inspirator og motivator innebærer for Marit at hun gjør bevisste valg tilknyttet metodikk og læringsmetoder. Dette bidrar til økt motivasjon og læring hos elevene. Dog stilles spørsmålet om hvorvidt lærernes måte å arbeide på skjer ut fra egne hensyn eller hva som er det beste for elevenes læring. Med dette som bakteppe argumenteres det for at lærerne i større grad bør være selvutviklende og i bevegelse enn hva tilfellet er.

9.1.3. Meningsløse oppgaver og mangelfull forståelse

Ensformighet i arbeidsmåter, vansker med å se poenget med oppgavene og mangel på forståelse påvirker elevenes motivasjon.

9. ELEVSTYRT AKTIVITET

Opplevelsen av aktivitet uten klare prosedyrer er faglig utilfredsstillende. Samtidig skaper dette forvirring:

"Du møter opp og så får du bare en oppgave stukket i hånden, og så er det bare å gå i gang med å jobbe, på en måte, det er mange ganger forvirrende, for det er ikke alltid du skjønner hva du skal gjøre, og likevel skal dette være god læring?" (spontanorienterte Alma).

Problemet synes å være at Alma har vansker med å se både hva som skal gjøres, og hva målet med oppgavene er, samtidig som hennes uttalelse går på tvers av den offisielle oppfatningen om at ansvar for egen læring er bra for den enkeltes læring. Dette aspektet opptar også den læringsorienterte Randi. Mange får problemer på grunn av oppgavens utydighet eller kompleksitet:

"Ofte er oppgavene sånn veldig flyktige. Det er mange oppgaver som jeg føler vi må spørre og spørre om og bruke tiden til å få forklaring... Noen ganger hender det at lærerne må ta bort ting fra det som står på arket, fordi det er så mange som ikke forstår. Dette er litt trist synes jeg for det dreper motivasjonen og initiativet for mange. Mange får en "never mind"-holdning. Det blir ofte slik. For meg er det bare slik at jeg setter meg ned og tenker 'nei nå må jeg bare se til å gjøre det på min måte, styre det selv', for meg går det som regel bra, det, men for mange andre kan det være vanskelig å komme gang, mange klarer det heller ikke og da mener jeg det er vanskelig å ta ansvar for egen læring" (læringsorienterte Randi).

Til tross for at oppgavene er uoversiktlige, gir Randi selv uttrykk for selvregulerende ferdigheter i og med at hun klarer å takle utfordrende og stressende situasjoner. Mangel på forståelse er et aspekt som går igjen hos flere. Når elevene ikke forstår, når det er problematisk å se forbindelse mellom egne handlinger og resultat, når oppgavene ikke oppleves meningsfulle, influerer dette på ansvar for egen læring. Denne frustrasjonen uttrykkes helst av de spesifikt selvregulerte elevene, mens de generelt selvregulerte berører problematikken lite:

"Mattis: Ofte sitter jeg bare der med oppgaver, oppgaver som jeg ikke forstår eller ser mål og mening i, og som det er vanskelig å motivere seg for å gjøre, men som jeg må gjøre fordi det er viktig. Det er så håpløst.

Lill: Men hør her, vi får et ansvar som vi selv kan velge å ta. Hvis vi tar ansvar, så får vi noe igjen for det. Vi hadde lært noe av at vi hadde løst de oppgavene.

Joar: Jeg er enig i det, men når du ikke forstår oppgavene? Da blir det vanskelig å motivere seg for jobben, liksom.

Mattis: Ja så sitter du bare der, og så skal du prøve å gjøre noe som du ikke forstår.

*Lill: Mange klarer ikke heller, de svimer rundt og forstyrrer de andre i klassen".
(gruppeintervju almp).*

Uttalelsene peker i retning av at elevene opplever de ikke besitter de nødvendige forkunnskaper til å håndtere oppgavene. Som den kreativitetsorienterte Mattis antyder, kan dette skyldes mangel på forståelse ettersom det er problematisk å relatere oppgavene til allerede innlært stoff.

Ingen av elevene differensierer mellom ulike oppgavetyper, men implisitt formidles et inntrykk gjennom utsagn som "disse lange prosjektene". Feltobservasjonene viser imidlertid at lærerne utformer ulike oppgaver etter tematikk, tid, fag eller hva intensjonen med læringen skal være. For å gi leseren et innblikk i hvilke oppgaver elevene tildeles, vil jeg presenteres disse kort nedenfor.

9.2. Ulike typer oppgaver

Opgavene kan beskrives som instrueringsoppgaver (spørsmål og svar), åpne oppgaver og tematiske læringsoppdrag. Åpne oppgaver skal stimulere elevenes refleksjons- og resonneringsevne, eksempelvis: "Drøft virkninger av ulike straffemetoder". Kjennetegn på åpne oppgaver er at de er innholdsmessig avgrenset, de kan ha mange fullgode svaralternativer, elevene skal analysere, vurdere og reflektere.

Læringsoppdragene skal være problembaserte og virkelighetsnære. Elevene skal identifisere problemet gjennom konsekvensanalyse, de skal planlegge, foreta valg, bestemme fremdrift, disponere tiden, utforme produktet før presentasjon og vurdering avslutter det hele. Siden elevene skal kunne identifisere egne lærebehov, er mulighet for differensiering stor. Læringsoppdragene skal aktivisere elevene over et lengre tidsrom. Eksempler på læringsoppdrag fra norsk- og tegnefaget:

9. ELEVSTYRT AKTIVITET

"Et læringsoppdrag i litteraturhistorie 1400–1800-tallet allmenn påbygg"

Perioden skal presenteres muntlig eller som et foredrag, og du kan velge en av oppgavene nedenfor. Husk at det er viktig å gjøre greie for begreper og å sette de litterære tekstene inn i en litteraturhistorisk sammenheng. En interessant presentasjon krever at foredragsholder har et avslappet forhold til manuskriptet sitt, og at han eller hun kan stoffet så godt at han eller hun kan svare på spørsmål "fra salen". Det er ikke nok å bruke læreboken. Tilleggsstoff er bl.a å finne i ressurscenteret. Kreativitet i presentasjonsform honoreres. Fremlegging. Vurdering: Norsk muntlig. Gruppeoppgaver:

- 1. Du skal holde et foredrag om Norge og Europa på 1400-1800 tallet. Begreper som er viktige å gjøre greie for: renessansen og humanisme – og hvordan disse satte sitt preg på kunsten.*
- 2. Du skal holde et foredrag om 1600-tallet og barokken. Det er viktig å sette tekstene som du har på "pensum" inn i en litteraturhistorisk sammenheng og påvise karakteristiske trekk i form og innhold.*
- 3. Du skal holde et foredrag om 1700-tallet – klassisisme og opplysningstid. Tittel på foredraget; Komediedikteren Ludvig Holberg og en gjennomgang av komedien "Den stundesløse"*
- 4. Du skal holde et foredrag om "Det norske Selskab" – Johan Herman Wessel – "Smeden og Bageren".*

Arkitektur - Tema: Kunstgalleri

Du skal nå lage en modell i papp av et moderne kunstgalleri. Lag modellen i målestokk ca. 1:40 dvs at 1 cm i modellen er 40 cm i virkeligheten. Utvendig skal inngangspartiet bearbejdes. Inni vises romløsningene. Det stilles strenge krav til offentlige bygg når for eksempel det gjelder fremkommelighet for rullestolbrukere. Ta også hensyn til det i modellen.

Prosess i logg:

Lim inn bilder av arkitektur du ønsker å bli inspirert av. Tegn tre forskjellige arkitektløsninger av et kunstgalleri. Bestem hvilken av disse du skal bruke. Hvis det er nødvendig bearbejd den. Lag en planskisse med de virkelige målene (sett ovenfra). Bruk linjal. Bygg modellen i papp".

Selv om læringsoppdragene er utformet med tanke på problembasert læring, bidrar ikke alltid arbeidsmetoden til å utfordre elevene gjennom problemformulering og utprøving av løsninger. De fleste læringsoppdragene er utformet i tråd med læringsoppdraget i norsk ovenfor. Karakteriserende for alle oppgaver er muligheter for selvstendig arbeid og fordypning. Datamaterialet viser imidlertid at

tiden spiller en sentral rolle i hvordan elevene velger å handle. Tidsrammen er ofte en invitasjon til at arbeidet utsettes.

9.3. Fra feltobservasjon: tidens betydning

Observasjoner viser at jo større tidsrammen er, desto mindre får elevene gjort. Siden elevene arbeider mye individuelt blir tiden også individuell. I liten grad er elevene avhengig av hverandres tid bortsett fra når oppgaver skal presenteres i plenum. Ofte går tid med til ikke å foreta seg noe:

”Joar og Andy har gått inn og ut av arbeidsrommet i hele dag uten at de har gjort noe som helst med læringsoppdraget. Etter eget utsagn har det ingen hast ettersom de har ’god’ tid til dette i neste uke. Læringsoppdraget har pågått i to uker” (feltnotater, tff 310107).

Observasjoner viser at tiden bidrar til en selvbestemt underbygning. Arbeidet utsettes, ikke fordi elevene ikke kan, men fordi mange er selektive, de arbeider når de får lyst, eller når de oppfatter at noe er interessant eller noe de mestrer. Den generelle underbygningen resulterer i at elevene kommer i gang for sent. Fra tid til annen ”belønnes” også elevene med økt tidsramme. Resultatet er at lærerne (og ferdige elever) må vente:

”Læreren spør ’Har dere ikke gjort dette?’ Ingen av elevene sier noe... Bortsett fra noen få, er ikke elevene klare for presentasjonen. Læreren sier ’Er det derfor dere vil utsette til etter lunch? Avtalen var at alle skulle fremføre i dag. Dette har dere visst om i uker, dere må jo følge med! Så dere skal fremføre i dag selv om dere ikke har gjort noe og får karakteren 1, men dere skal få tid frem til lunch til å gjøre dere ferdige” (feltnotater tff 230107).

Observasjoner viser at spesielt de overlevelsesorienterte elevene har problemer med å håndtere frie læringsrammer. De har vansker med å finne nok arbeidsro til å konsentrere seg om oppgavene. Isteden utvikles strategier for å håndtere skolehverdagen, enten ved å vandre rundt i lokalitetene eller ved å surfe på Internett:

9. ELEVSTYRT AKTIVITET

"I ressurscenteret fylles tiden med andre oppgaver. Elevene sitter ved hver sin PC, noen har oppgaven på 'locus' fremme, andre ikke – noe som betyr at elevene ikke har kjøpt lærebøker med rettigheter til pålogging via nettet ... Ivar sitter også foran PC-en. Han titter på fotballsider, ved hans side ligger en kortstokk. Ivar har vanskeligheter med å konsentrere seg og mens han sitter der kommer Danny bort. Danny tar kortstokken og Ivar sier ivrig, 'Skal jeg lære deg et triks?' Ivar og Danny blir opptatt av å trikse. Mens de holder på slik kommer en lærer fra teamet inn. Idet læreren går forbi de to guttene, sier Ivar 'Trekk et kort så skal vi trikse for deg.' Læreren tar et kort og trikset gjennomføres. I mens lurer læreren på hvordan Ivar kan klare å finne tilbake til det kortet som hun har valgt ut. Når rett kort vises, vil læreren ha en forklaring. Ivar og Danny forklarer ivrig. Læreren nikker, men gir uttrykk for at hun ikke forstår, men at hun nå må gå videre. Samtalet fortsetter mellom de to guttene. Ingen av dem begynner på oppgaven" (feltnotater, almp 251006).

Inntrykket er at disse elevene ikke klarer å håndtere den selvstendige arbeidsmåten.

9.3.1. Tiden og svaret

I samtalene med elevene er tiden noe som opptar alle. Alle elevene er enig i at læringsøkten er lite effektiv. Den homogene oppfatningen er at tiden ikke bare er en frihet for elevene, men også for lærerne. Jo flere timer som stilles til disposisjon, desto mer bidrar det til "sløvheter og ukonsentrasjon" (mestringsorientert Inge):

"Alle disse lange prosjektene vi får som går over fire uker, så blir det for lite press. Det blir frihet i tre, og stress den siste uken. Når du har fire uker på deg, begynner ingen de tre første ukene uansett. Lærerne sier lite de tre ukene, at vi ikke gjør noe, for da er det jo sånn ansvar for egen læring ... Vi er nesten uten press og altfor fri, noe som fører til at jeg ikke klarer å presse meg til å jobbe, men heller holder på med andre ting" (kreativtetsorienterte Mina).

"Det er den 'herlige' friheten vi har her, da. Det er sånn vi får oppgaver og så ser vi på dem og så blir det 'hva gjorde du i helgen?' Det blir at vi tuller 90 prosent av tiden, ja, vi gjør jo oppgaver, men jeg tror hvis det er en elev her som føler han ikke får det til eller synes det er tungt å gå på skolen, da tror jeg han sliter sinnssykt her. For du har jo sett det selv hvordan vi sitter, og er det mange som sliter, og så kommer de ikke eller slutter fordi de ikke ser noen vits i å være her. Slik sett er det negativt, for du får ikke noe ut av tiden de gir oss. Det er så sløsing faktisk med meg og hva jeg burde klart på den tiden vi har til rådighet" (resultatorienterte Even).

ANSVAR FOR EGEN LÆRING

"Det altfor mye fri, vi suser bare rundt, det er ingen som gjør noe, fordi vi ikke skal levere før i neste uke, da blir det slapt, vi skeier ut. Så vi får altfor mye frihet fra lærerne side"
(overlevelsessorienterte Ivar)

Tiden styrer elevenes vaner. Når oppgavene beskrives som kjedelige og lite interessante, influerer dette på elevenes handling. Elevene innrømmer at de utsetter oppgaver som strekker seg over timer, dager og uker, også fordi tidsrammen ikke står i forhold til arbeidsmengden. For mange timer betyr mindre press. Følgelig blir det vanskelig å avstå fra egne innfall. Elevene medgir at de blir opptatt av det sosiale, de bruker tiden til å pleie venneforhold, de går til byen eller surfer på Internett. Selv om alle retter søkelyset mot opplevelsen av å kaste bort tid, er det likevel vanskelig å gjøre noe med situasjonen. Tiden sees på som en frihet, samtidig som friheten frustrerer. Selv om tiden ikke stresser, er det å passe tiden likevel et spørsmål om å vise ansvar. Mens de generelt læringsorienterte anser det som viktig å fullføre innen de fastsatte tidsfrister, er det likevel lett å få utsettelse uten at dette får konsekvenser. Erfaringer elevene gjør seg, bidrar imidlertid til at handlingsrutinene opprettholdes, dvs. at handlingsmønsteret fremstår som egnet. Elevene er klare på at:

"Strammere tidsramme ville bidratt til økt læringsutbytte fordi vi hadde lært mer"
(produksjonsorienterte Marita).

Lærerne mener at disponering av tiden er en god måte å lære elevene selvstendighet og ansvar på. Både mellomgruppen og de yngre lærerne vil at elevene skal lære seg å disponere tiden ut fra et langtidsperspektiv:

"Poenget med å gi god tid på oppgaver er at elevene skal lære seg å styre denne. De skal bruke den tiden de har fått godt. Det er et ansvar de har selv. Det å kunne styre tiden er jo også nyttig med tanke på videre studier, og der er de snart" (tjff mellomgruppelærer Brit).

9. ELEVSTYRT AKTIVITET

"Å disponere tiden er en del av læringsprosessen som elevene må lære seg kort og godt. Men vi ser jo at mange bruker tiden forskjellig og mange tar ikke innover seg at tiden er til for at de skal få mulighet til å arbeide med oppgavene" (tff mellomgruppelærer Lars)

"Ofte bruker elevene tiden dårlig, fordi de har brukt tiden sin på andre ting. Jeg klarer heller ikke å kontrollere det fordi jeg må gå fra en etasje til neste, jeg må snakke med ulike elever og hva de andre gjør i mellomtiden når jeg snur ryggen til dem det har ikke jeg kontroll på" (almp yngre lærer Marit).

Lærerne stiller timer til disposisjon, samtidig som det er opp til den enkelte å avgjøre hvordan tiden brukes. Både tiden og ansvaret individualiseres. Dette innebærer at elever og lærere blir oppmerksomme på hverandre. I feltsamtaler karakteriseres elever som dyktige, disiplinerte og ansvarsfulle, andre som ukonsentrerte og ansvarsløse. Spesielt de overlevelsessorienterte elevene beskrives som umodne og lite strukturerte. Også klassekameratene merker seg disse elevenes ansvarstagen:

"Noen er helt håpløse, de tar ikke ansvar for noen ting, de gidder ikke å følge med, de bryr seg ikke, de gjør ingenting (spontanorientere Alma).

Det er i første rekke de generelt selvregulerte elevene som argumenterer for at alle bør kunne fremvise en viss selvbeherskelse i møte med ansvar for egen læring, uavhengig av læringsmiljø. Elevene kan ikke forstå hvorfor noen velger å handle irrasjonelt og uorganisert. Alle burde kunne klare å ta kommandoen over sitt eget liv og følgelig ta ansvar for egen læring. De generelt selvregulerte elevene gir uttrykk av å mestre handlingsrommet, uavhengig av læringsklima. Selv om mange er kritiske til medelevenes agering, innser de at det å være beslutningsorientert krever viljestyrke og evne til å kontrollere spontane utfall. Datamaterialet viser at det er de spesifikt selvregulerte elevene som er mest bevisst på at ansvar for egen læring er en læringsform som ikke passer for alle. Begrunnelsen er at mange ikke klarer å vurdere hva manglende ansvar kan medføre. Opplevelsen av at noen får for mye ansvar for sin egen læring betyr at:

*”De flinke blir flinkere, mens de som har problemer får større og større problemer”
(spontantorienterte David)*

Den autonome elevrollen som læringsmiljøet forutsetter, passer best for flinke eller elever med en utvidet ansvarsfølelse. Lærerne bør avgrense tiden og handlingsrommet for elever som ikke klarer dette selv. Hvis ikke kan ansvar for egen læring utvikle seg til en arbeidsform som kun passer for elever som er i stand til å administrere og disiplinere seg selv, mens andre som ikke har denne egenskapen, kan tape faglig.

Tiden har en sentral betydning i ansvar for egen læring. Tiden innebærer at arbeidet lett utsettes til fordel for utenomfaglig aktivitet. Hvordan den enkelte disiplinere egen læring legges merke til både av elever og lærere. Men hvordan velger elevene å arbeide med de oppgaver som tildeles?

9.4. Feltobservasjoner: elevenes arbeid med oppgavene

9.4.1. Tradisjonelle instrueringsoppgaver

Feltobservasjoner viser at når tradisjonelle instrueringsoppgaver tildeles, er repertoarene hos elevene å lete opp svaret fra læreboken eller dens nettsted, for så å skrive det ned i arbeidsboken eller i et Word-dokument. Lærebøkene styrer elevenes handling. Gjennom læreboken kommuniserer lærerne som faglig autoritet, området avgrenses og regien fremstår som tydelig. Oppgavene er pensumnære og ansvar for egen læring handler om å reprodusere kunnskap ut fra spørsmål og svar. Alle elevers handlingsmønstre fremstår som rituelle. De tradisjonelle instrueringsoppgavene inviterer ikke til egne valg, differensieringen er liten, oppgavene felles og gitt for alle. Dog får elevene innen matematikkfaget anledning til å velge nivå, og elever på studielinjen for tegning, form og farge kan vurdere hvilke arbeid som

9. ELEVSTYRT AKTIVITET

skal legges i mappen²⁰. Siden elevene arbeider med samme fag og felles oppgaver, antydes en sterk klassifisering og sterk innramming gjennom lærernes styring. Handlingsrommet kan beskrives som snevert ettersom elevene skal utføre det lærerne pålegger, samtidig som lærebokens regi viser høy grad av detaljert kontroll. Tradisjonelle instrueringsoppgaver er ensformig og trettende:

"Alle skal løse oppgave 1–10, sier læreren... de aller fleste av elevene går ut av klasserommet, fire elever blir igjen, Jenny putter mp3 spilleren på øret, men fører likevel samtaler med Brita. Carita og Celine sitter med oppgavene foran seg, men gjør ingenting. De snakker om løst og fast, men etter en god stund foreslår Carita følgende [idet hun sukker høyt]: 'Kan ikke jeg ta de fem første og du de fem siste?' Celine svarer 'Nei', jeg tar de fem første og du de fem siste. De siste er vanskeligst, så dem kan du ta'. Carita sukker høyt, men bifaller forslaget. Begge elevene slår bøkene sammen og forlater klasserommet" (feltnotater, tff 050207).

IKT og det trådløse nettverket gjør elevenes ansvar for å utføre oppgaver både lettere og vanskeligere. Lettere fordi det er en annen måte å gjøre skolearbeidet på, vanskeligere fordi det blir en utfordring å motstå fristelser av sosial og underholdende karakter. Ofte minimaliseres innsatsen. Selv om dette gjenspeiles hos alle, er det påfallende at de overlevelsessorienterte elevene gjør lite. Påfallende er det også at de læringsorienterte, selv om de har kapasitet til å arbeide raskt og effektivt, ikke gjør mer enn nødvendig. Det ble ikke registrert at disse elevene ba om ekstraoppgaver selv om lærerne oppfordret til dette. Muligens blir ekstraoppgavene oppfattet som en straff og ikke som en kilde til økt læring siden elevene ikke viser interesse for dem.

9.4.2. Arbeid med åpne oppgaver eller læringsoppdrag

Observasjoner viser at både læringsoppdrag og åpne oppgaver bidrar positivt til elevenes ansvarstagning hvis elevene forstår innholdet og arbeidet oppfattes som interessant. Da brytes de prosesser som leder til kjedsomhet og tidsfordriv som tidligere avsnitt viser er ganske

²⁰ Dvs. portfolio - Dette ble kun brukt i formingsfaget.

vanlig. Spesielt de kreativitetsorienterte elevene fra hovedgruppen spesifikt selvregulerte inspireres av oppgaver som gir valgmulighet og stimulerer til kreativt arbeid, noe formgivningsfaget bidrar til:

”Mattis sitter konsentrert med iPod koblet på. Han har skissert opp mange ulike stoltyper, men kun én kan velges for videre utvikling. Mattis forklarer hva som er bra og mindre bra med de stolene han har skissert opp. Han sier at han utvikler en stol som kan brukes i parkanlegg. Derfor må han tenke på form, funksjon og ikke minst hvilket materiale stolen skal utformes i. Stolen må kunne tåle vær og vind. Mattis forklarer meg hva som er bra og mindre bra med stolene. Han gir uttrykk for at tegnefaget er ’det beste faget ved hele skolen, ja, engelsk også er forresten bra, det liker jeg, det er nyttig.’ ’Nyttig?’ spør jeg. ’Ja, jeg skal søke på skole i Barcelona, mye av undervisningen er på engelsk, så derfor må jeg kunne det godt’” (feltnotater, tff 240107).

Interesser for fag, team eller arbeidsmåter er noe som influerer på alle elevers agering. I eksemplene nedenfor får elevene mulighet til å fordype seg i et temaområde i forbindelse med et læringsoppdrag i historie og norsk. Denne invitasjonen influerte spesielt på de spontantorienterte elevenes agering:

”David sitter i datarommet. Han skriver om Hitler. David sier at han valgte å skrive om Hitler fordi han syntes temaet andre verdenskrig var interessant og spennende. Egentlig ville han skrive om Asia, men han byttet til ’Hitler’ på grunn av temaet i historietimene. David prøver å finne ut årsaker til at Hitler kom til makten. Han er kommet godt i gang med arbeidet, og arbeider konsentrert. Ulike nettsider og bøker anvendes i arbeidet. David skriver og leser, han jobber systematisk... Maia, som har stort fravær, er på skolen i dag. Nå sitter hun i et stillerom hvor hun leser en bok om apartheid. Dette tema interesserer henne. Grunnen er at på eldresenteret der hun jobber, har en av beboerne arbeidet under apartheidregimet. Denne beboerens fortelling medvirket til Maias interesse. Da hun fikk anledning til å velge tema, var apartheid et naturlig valg. Maia sier at hun ’er så godt som ferdig med saremnet.’ Hun forteller at hun har jobbet mye mer enn det oppgaven krever. Dette fordi ’temaet er interessant og tankevekkende’” (feltnotater, tff 260207).

”Idun leser Jostein Gaarders ’Sofies verden’ parallelt med å gjøre oppgaver. Det er ikke ’lov’ å gjøre annet skolearbeid i timene, elevene skal kun konsentrere seg om faget som er på dagsordenen. Likevel velger Idun å lese. Da jeg spør hva hun holder på med, sier hun at ’Jeg leser til saremnet i norsk.’ Elevene skal velge en bok innenfor ulike genrer. Idun har valgt å lese Jostein Gaarders ’Sofies verden,’ fordi som hun selv uttrykker det ’når jeg først

9. ELEVSTYRT AKTIVITET

fikk mulighet til å velge, valgte jeg å fordype meg i noe jeg er interessert i. Jeg liker filosofi og historie. Boken tar opp begge deler, men mest filosofi, da.' Men sier hun videre, 'boken er kjempe vanskelig, hvis jeg leser mer enn to-tre sider om gangen får jeg ikke handlingen med meg, men det går egentlig greit, jeg synes det er bra å bli utfordret.' (feltnotater, almp 251006).

Elevenes interesse kan oppstå episodisk, enten som følge av et innhold, lærernes formidling, arbeidsmåter, eller på grunn av elevenes personlige preferanser etc. I beskrivelsen ovenfor tilkjennegis både personlige og situasjonsinteresser. Begge påvirker elevene positivt. Imidlertid er situasjonsinteressen en forbigående tilstand som oppstår og skapes av forhold i omgivelsene. Til tross for handlingens ytre påvirkning begynner elevene å arbeide ut fra egne verdier, mål og valg. Både Maia og David er nysgjerrige på og fascinert av det som de oppfatter vekker interesse. Interessen syntes å disiplinere like mye som disiplinen interesserer. Idun, derimot, gir i større grad uttrykk for en personlig interesse. Idun fremmer en indre motivasjon, hun er interessert i å lese, og hun beskriver en indre tilfredsstillende utelukkende på grunn av det hun gjør. Det er en ekte interesse som ligger bak Iduns handling. Elevenes handlinger kan betraktes som autonome. Vekkes interessen, er det ofte ikke nødvendig med andre typer belønning enn det aktiviteten i seg selv gir. Trolig kan dette forklares ved at elevene i større grad opplever seg som aktør i egen læringsprosess.

9.4.3. Oppgaver og læring

I samtalene med elevene uttrykkes det at når interesser oppstår, oppleves oppgavene som meningsfulle. Det blir lettere å ta ansvar:

"Når jeg får være kreativ tar jeg større ansvar..., når jeg kan få velge veier selv, da tar jeg også ansvar for å gjøre ting skikkelig. Da føler jeg mer ansvar for egen læring ... jeg tenker slik at det var kult, dette liker jeg, dette vil jeg gjøre skikkelig ... Når vi får oppgavene som er åpne, der jeg kan velge, da er det sånn 'yes', da setter jeg meg ned og jobber skikkelig, da kan jeg sitte hjemme på kvelden og ikke gjør noe annet enn akkurat det... da klarer jeg å legge en plan og jobbe med det læreren setter meg til" (kreativt orienterte Kåre).

"Jeg kommer aldri i gang med skolearbeidet. Jeg klarer aldri å begynne. Jo, forresten hvis det er noe som interesserer meg, så klarer jeg å starte og å jobbe med det med en gang, men hvis jeg ikke synes det er kjekt så kommer jeg aldri i gang. Det er slik at når jeg må gjøre en oppgave, så er det liksom slik at jeg bare utsetter og utsetter" (overlevelsorienterte Ivar).

Som det fremgår av sitatene ovenfor så bidrar interesser og valg i læringssituasjon til at lærestoffet får en verdi. Det blir lettere å fremvise utholdenhet, samtidig som det blir enklere å planlegge og å ha kontroll over egen læringsprosess. Interesser synes å bidra til en viss selvbestemmelse i læringssituasjonen. Læringsintensiteten øker. De kreativt-orienterte, overlevelsorienterte og spontantorienterte elevene fra hovedgruppen spesifikt selvregulerte vedgår i større grad enn de generelt selvregulerte at mangel på involvering og interesser bidrar til konsentrasjonsvansker og underyting. Dette innebærer at viljestyrken til å gjennomføre handlinger på egen hånd hemmes. Men når mestring erfares stimulerer dette til utviklingen av mestringserfaringer:

"Når jeg får en oppgave som er kjekt og som jeg ser jeg klarer, da...jobber jeg fra dag 1. Og da klarer jeg også å holde på med den veldig lenge".

Som Inge antyder bidrar mestringserfaringene til en forventning om mestring, i og med at han betrakter muligheten for å klare oppgaven som stor. Den opplevde mestringen er reell, den er opplevd av Inge selv, noe som får betydning for innsats og ansvarstagning. For øvrig fremhever også samtlige av de spesifikt selvregulerende elevene ved studielinjen for tegning, form og farge at de foretrekker praktiske øvelser eller temaer, der elevene får prøve ut teorier og teknikker i praksis.

Elevene beskriver at ansvar for egen læring fungerer godt når de klarer å koble oppgavene til egne funderinger, erfaringer og interesser. Problemet er at oppgavene og innholdet oppfattes som gitt. Elevene forventer ikke å koble oppgavene til sin egen erfaringsverden, ei heller

9. ELEVSTYRT AKTIVITET

å bli berørt. Kunnskapen eller læringen betraktes ofte som meningsløs og stimulerer ikke til engasjement.

Lærerne på sin side mener at åpne oppgaver og læringsoppdrag gir mulighet for dybdelæring og selvstendighet. Av den grunn legger de vekt på å utforme oppgaver som er åpne og problemorienterte. Intensjonen er at elevene skal få anledning til å arbeide med kompliserte emner på en selvstendig og kreativ måte. Imidlertid forutsetter dette at elevene klarer å ta ansvar for å organisere og styre egen læringsprosess. Det er også enighet om at for de dyktige, som liker å fordype seg faglig fungerer slike oppgaver godt. Mer problematisk er det for de umodne, svake eller ukonsentrerte:

”De fleste oppgaver burde vært åpne slik at elevene kunne velge om de ville gjøre det enkelt eller komplisert. Vi har faglige mål, som regel er det de faglige målene og temaene som bestemmer, men de skal ha ansvar for å finne frem til ulike løsninger. Men dette taper de svake på de eller umodne elevene på, mens andre synes også det er spennende med åpne oppgaver. Men pga at klassen er generelt svak, må vi kjøre en kombinasjon ved at vi gir føringer i oppgavene, og så er det opp til dem å disponere tiden og jobbe selvstendig” (tff mellomgruppelærer Lars).

Lars uttrykker at de fleste oppgaver bør være åpne. Elevene bør få velge, men han innser at dette kan skape vansker for svake og umodne elever. Elevenes ulike læreforutsetninger angis som forklaring på at oppgaveformingen reguleres:

”Du må gi dem bitte små ansvar om gangen. Og så må du stå over dem. Du legger opp til at de kan velge oppgaver, men så ender du opp med å måtte si at ’de og de oppgavene må dere klare i løpet av den eller den tiden.’ Elevene er ikke i stand til å gjøre dette selv. Sett at elevene får 10 oppgaver av 20, så sier jeg ’Velg 7, og gjør dem’, så er det mange elever som ikke klarer å velge engang. Andre velger 7, og så gjør de disse. Andre kan velge 7, men svarer på kun 1, og grunnen til dette er at de surfer på nettet osv. Vi legger jo mye opp til det at de skal bruke Internett, det er i grunnen veldig bra, men så er det så mange fristelser der ” (tff mellomgruppelærer Nina).

”Det er faktisk noen som tar ansvar. Disse elevene vil ha gode karakterer og vil lærere noe. De ser nytten av å gjøre det vi har satt dem til, så de tar ansvar på en god måte” (almp eldste lærer Sindre).

Som det fremgår, kan elever som klarer å ta ansvar, få ansvar, men elever som ikke besitte denne kompetansen må styres. Å tilpasse læring ut fra elevenes nivå gjennom en individuell differensiering og tempo, anses som viktig. Siden det er forskjell på elevene, blir en viktig oppgave å tilpasse ansvaret ut fra hva elevene mestrer og har mulighet til å klare. Som det fremgår er lærerne opptatt av at elevene må øves i å ta ansvar, samtidig som de implisitt formidler hva ansvaret skal bestå av, nemlig å gjøre forhåndsbestemte pålagte oppgaver. Lærernes syn er interessant fordi de knytter ansvar for egen læring opp mot hva de sier. Elever som tar ansvar for egen læring, dvs. de gjør oppgaver lærerne sier de skal gjøre, beskrives også som ansvarlige personer som er i stand til å håndtere frie læringsrammer. Men hva gjør lærerne med de elevene som tilsynelatende ikke tar ansvar? Lærerne er opptatt av å regulere ansvaret, noe som gjøres via veiledning og støtte, vurdering og samtaler.

9.5. Fra feltobservasjoner: hvordan foregår veiledning?

Lærerne legger vekt på å veilede og hjelpe elevene. Men siden elevene kan velge hvor de vil arbeide, bidrar avstand og mange rom til at lærerne lett mister oversikten over hvor elevene befinner seg. Noen ganger løser lærerne dette ved å si at de er i klasserommet hvis elevene har behov for veiledning, andre ganger oppholder lærerne seg i det rommet flesteparten av elevene befinner seg i. Observasjoner viser at lærerne ofte foretrekker å henvende seg til elevene individuelt i veiledningssekvenser – selv i situasjoner der elevene skal arbeide som en gruppe. Det er forskjell på elever som søker hjelp og veiledning og de som lar være. De overlevelsorienterte har sporadisk kontakt med lærerne. I den grad veiledning forekommer, er samtalene av allmenn karakter, dvs. ikke knyttet opp mot innholdet i oppgavene. I interaksjonen med disse elevene er lærerne lite fagfokusert. Ofte går læreren fra elevene før de vet om elevene er i stand til å jobbe med oppgavene på egen hånd. Gjennom kroppsspråket signaliserer lærerne

9. ELEVSTYRT AKTIVITET

ignorering når elevene åpenlyst holder på med utenomfaglig aktiviteter:

"Ivar og Danny logger seg på stasjonære datamaskiner. Diverse fotballsider sjekkes, arbeidet med oppgaver påbegynnes ikke. Læreren er borte hos elevene for å si at de må begynne å jobbe, men de får ikke noe faglig hjelp til å komme i gang med de fagrelaterede oppgavene" (feltnotater, almp 301006).

"Lærerne beveger seg mellom arbeidsenhet og ressurscenteret, men blander seg lite opp i hva elevene foretar seg. Lærerne snakker med elevene, men ikke om det faglige" (feltnotater, almp 131106).

Når andre elever ikke er interessert i oppgavene, stopper lærerne opp ved enkeltelever for å skaffe seg et overblikk over hva som er blitt gjort. Lærerne viser interesse for det elevene har jobbet med, de kan spørre om elevene har problemer, før samtalen sklir over i instruksjon om hvilke oppgaver som må løses eller hvilket materiell som kan anvendes. Vektlegging av instruksjon, påminnelser, organisering og betydningen av å ta ansvar medvirker til at lærerne fremtrer som en arrangør mer enn som veiledende sjef:

"Hvorfor har dere ikke bedt om hjelp tidligere?" Verken Vette eller Torkil svarer, og læreren fortsetter: 'Det er deres ansvar å følge med og å søke hjelp, dere må kunne vise litt initiativ, så dette går bare utover dere selv.' Etter denne irettesettelsen prøver læreren å hjelpe, men etter kort tid forlater hun elevene" (feltnotater, almp 021106).

Når lærerne derimot veileder som fagpersoner, dvs. at innholdet i samtalen stiller krav til elevenes forståelse og refleksjon, rettes oppmerksomheten mot elever som viser interesse for læringsaktiviteten. Samtalene får et faglig innhold, elevene får tettere oppfølging underveis i prosessen, arbeidet blir synliggjort og anerkjent:

"Tre elever, Mina, Bengt og Kåre er godt i gang. De holder på med selve idéproduktet, hvor de diskuterer hverandres løsningsforslag. Sammen med læreren vurderes form og funksjon. Selv om læreren lett kommer med råd og løsning, godtar ikke elevene argumentene

umiddelbart. Det diskuteres, engasjerte fagsamtaler pågår. Læreren spør hva grunnen er til at Kåre ønsker å bruke plast og rør. Kåre svarer at han er inspirert av funksjonalismen. Han ønsker å lage en stol som er både moderne og funksjonell. 'Men hvorfor plast, ser du noe negativt med å bruke det?' 'Igrunnen ikke', svarer Kåre, 'men det kan bli litt klamt å sitte på, kanskje?' 'Hvordan er plast som materiale, da, har du gjort deg noen tanker om det?' 'Ja, det kan kanskje lett bli stripete?' spør Kåre. Læreren svarer at det kan være et aber. Diskusjon om ulike materialvalg pågår inntil Mina sier at 'vi skal vurdere forslagene dine videre', hvorpå elevene fortsetter diskusjonen" (feltnotater, tff 250107).

Et viktig repertoar for læreren ovenfor, er å få elevene bevisst på kunnskapsbasen de allerede har, samtidig som elevenes forutsetninger ikke undervurderes. Læreren bruker tid på å la den kreativitetsorienterte Kåre fortelle om valget. Samtalene er saksorientert ettersom søkelyset rettes mot grunntanken bak valgene. Selv om læreren leder samtalen, syntes målet å være å danne seg et bilde av elevenes tenkning. Læreren legger vekt på å utfordre tenkningen bak Kåres valg. Utfordringen er å finne balansen mellom å overlate ansvar til elevene, samtidig som lærerne skal ha rett til å lede elevene i en bestemt retning. Å fremme symmetri i relasjonen synes å være sentralt, samtidig som de også forsøker å lokke elevene i en bestemt retning. Som veiledere svarer lærerne på spørsmål, samtidig som utfordringen er å måtte godta løsninger som ikke er lærernes – noe som spesielt får betydning i vurdering av arbeidet.

9.5.1. Å være pådriver og støttespiller

Alle lærerne ønsker å yte veiledning og gi tilbakemeldinger, men det er også viktig å holde seg i bakgrunnen inntil elevene ber om hjelp. Målet er at elevene skal konstruere kunnskap, men når alle ikke klarer dette, trer lærerne frem som veiledende sjef. Veiledning er en forsikring om at elevene tilegner seg nødvendig faglig dybde og innsikt:

"Det er et stort ansvar å veilede elevene, trene dem i å be om veiledning slik at de erfarer at de blir bedre av å få hjelp av oss" (tff mellomgruppelærer Brit).

9. ELEVSTYRT AKTIVITET

Lærerne vil at elevene skal prøve selv, noe som innebærer at veilederrollen tolkes som å holde seg litt i bakgrunnen. Samtlige lærere erkjenner at en systematisk veiledning er viktig for elevenes motivasjon og for selvdisiplinen. Selv om elevene skal lære å planlegge og organisere egen læring, er problemet for lærerne at:

"Noen signaliserer at de ikke vil ha veiledning, det kan være viktig hvis elevene jobber, men når jeg ser de står fast, da spør jeg om de trenger hjelp" (tlf mellomgruppelærer Nina)

"Jeg prøver å være tilstede og gå rundt og hjelpe dem, men enten så stikker de av eller moter ikke opp eller så stikker de seg unna. De vil ikke ha hjelp eller veiledning, men sier alt er greit, når jeg spør, og da viser det seg ofte at de ikke har gjort noen ting" (almp yngre lærer Marit).

I sitatene ovenfor er det flere forhold som berøres. Elevene vil ikke ha veiledning, de vil ha klare beskjeder og lærerne mister oversikten over hvor elevene befinner seg. Ved veiledning gjennom spørsmål er siktemålet at elevene skal tenke og utvikle kunnskap selv. Når lærerne inntar veilederrollen, skaper dette et frirom som ikke alle elever er i stand til å håndtere. Elevene flipper ut, fordi mangel på struktur gjør dem usikre. For å motvirke stiller lærerne krav, hvis ikke velger elevene å arbeide med det de allerede mestrer eller kjenner fra før. I den forbindelse trekker de eldre lærerne frem utfordringen det er å finne balansen mellom veiledning og utøvelse av kontroll. Både tap av kontroll og elevenes manglende ansvarstagning skaper usikkerhet i hvordan veilederrollen skal utøves:

"I studietimene er jo allting mer løst, og som lærer mister du noe av kontrollen, du tenker 'Hva får elevene med seg egentlig?' I mer vanlig undervisning har du mer kontroll med hva som skjer, i alle fall kan du si at 'det og det har jeg vært innom.' Det er ikke alltid like lett når elevene skal arbeide på egen hånd (almp eldste lærer Sindre).

"Jeg prøver å holde en høy faglig profil, men det er klart at når elevene skal ta ansvar for egen læring og så mye som de skal ved denne skolen, blir det vanskelig, ja hva lærer elevene egentlig, det går i alle fall mye tid bort på tull og tøys i studietimene" (almp eldste lærer Harald).

Mangel på kontroll over elevenes kunnskaper, samt opplevelsen av en endring i lærerrollen, antydes av lærerne Sindre og Harald. Harald lar det skinne igjennom at han i årenes løp har følt seg tvunget til å slakke på fagligheten. At elevene skal forsøke å finne ut av ting selv, er problematisk i lys av hva som skal læres. De eldste lærerne er opptatt av hva elevene lærer i elevstyrt aktivitet. Når lærerrollen og læringsmåtene endres, erfares usikkerhet. Elevene på sin side er opptatt av lærernes forventning:

"Lærerne er utrolig viktige" (overlevelsesorienterte Vidar).

"Når du føler forventningene da kan du lære utrolig mye" (resultatorienterte Even.)

Sentralt i datamaterialet står elevenes beskrivelser av manglende forventning:

"Jeg vet ikke om lærerne har noen forventninger til meg. Men de forventer vel at jeg tar skoleplassen min seriøst og samarbeider i timen hvis vi skal det, og følger med og gjør de leksene jeg får, og sånn. Men jeg tror ikke de stiller krav til hver enkelt, de stiller ikke krav til oss som enkeltpersoner, men til elevene generelt" (læringsorienterte Harry).

Elevene klarer ikke å avkode forventningene. Lærernes forventninger beskrives i generelle termer som "gjør ditt beste", "ta del i timen", "følge med", "lære deg det de prøve å lære deg". Forventningene fremstår som vage, noe som påvirker elevenes motivasjon, utholdenhet og selvdisiplin. Interessant er også elevenes hentydning til selve skolen:

"Denne skolen er helt annerledes enn andre skoler jeg har gått på. Jeg føler at på andre skoler har du lærere som pusher deg mye og sånn, de forventer at du skal gjøre litt mer hele tiden. Altså, det er krav her også, men på en annen måte, det er ingen som pusher meg, det liksom 100 prosent hva skal jeg si, eebb, det 'gode' uttrykket [eleven gjør anførselstegn] ansvar for egen læring, som jeg føler er 100 prosent her, alt blir bare fritt" (overlevelsesorienterte Vidar).

9. ELEVSTYRT AKTIVITET

"Dette er den skolen jeg har gått på som har laveste forventninger til meg. Jeg føler mange lærere har stemplet både klassen vår, ja skolen, egentlig, som et tullested med mange dårlige elever, så det er spesielt, men det er jo mange dårlige elever også, men de kunne prøve å motivert oss for det" (kreativitetsorienterte Kåre).

Skolen skiller seg ut fra andre skoler. Det er ingen som pusher, hevder den overlevelsessorienterte Vidar. Den kreativitetsorienterte Kåre trekker frem at skolen har fått et stempel som "et tullested med mange dårlige elever". Vidar mener at elevene blir latterliggjort og nedvurdert med sjikanering. Det å bli hengt ut av lærerne slik den overlevelsessorienterte Vidar beskriver nedenfor, erfares negativt:

"Jeg føler mange blir dømt her fordi 'de er sånn og sånn.' De blir bare dømt liksom... Jeg føler at jeg ikke direkte blir sett ned på, jeg er ikke noe skolehys eller noen ting, men jeg, de ser bare på meg som 'han er bare der, helt greit, det, liksom.' Og så har du andre, for eksempel David, han skulker jo litt. Og noen lærere mobber han jo. Det er rart. David får høre det når han er i timene. 'Ja vel, David du er her i dag, ja vel. Er du fornøyd med prøven? Nå ja, vet ikke om du skal være det, altså. Du må jobbe litt hardere.' Det synes jeg er ekkelt, for å si det slikt. De kunne i hvert fall sagt det til han direkte ikke henge han ut slik. Det er dårlig gjort" (overlevelsessorienterte Vidar).

Mangel på kollektiv tro på skolens kvalitet påvirker læringsmiljøet. Elevene beskrives ikke læringsmiljøet som det beste. Implisitt formidles et budskap om at forventningene kan være basert på tidligere erfaringer og innstillinger som lærerne har til enkeltelever eller som gruppen. Elevene beskriver hvordan lærernes forventninger får betydning for hvordan de planlegger og utfører handlinger:

"Han jakter på meg i faget. Han sa det i går at han forventet at jeg skal gjøre det bra. Dette betyr mye for meg. Jeg får lyst til å gjøre noe, og ta ansvar, istedenfor at jeg ikke gjør noe. Lærerens forventninger er utrolig viktige. Bryr ikke lærerne seg tenker jeg 'Det er ikke så farlig', men når de bryr seg, da blir du gira, da vil jeg vise at jeg kan, og det har veldig mye å si for hvordan jeg planlegger oppgavene og alt egentlig (resultatorienterte Renate).

Motiverende veiledning anses som viktig, noe som gir indikasjoner om at elevene besitter de nødvendige egenskaper eller ferdigheter. Knyttet

veiledningen til reelle mestringserfaringer og forbedringspotensialet oppfattes som konstruktivt, beskrives slike tilbakemeldinger som troverdige. Når elevene erfarer dette, fremstår læreren som veiledende sjef, dvs. en lærer som gir faglige og prosessuelle råd:

”Vi har en lærer, hun bruker all sin tid på at vi skal forstå og gjøre det bra. Du kan komme inn til henne når som helst og spørre. ‘Det er matteprøve snart kan du hjelpe meg?’ Så setter hun seg ned i en halv time og gir oss hjelp. Hun er veldig aktiv i timene. Vi er veldig fornøyde. Hun er veldig åpen og grei. Og da blir det en gjensidig greie.... Og hun er i hvert fall med på å hjelpe istedenfor bare å være ja...borte. Hun samarbeider med oss og da er det slik at vi har lyst til å være i hennes timer og gi henne noe igjen” (overlevelsesorienterte Andy).

Elevene fremhever mange ganger at det er forskjell i måter lærerne utøver veiledning på, hvor engasjerte de er, hvordan de følger opp den enkelte.

9.5.2. Når lærerne og elevene melder seg ut

Problemet med lærerne, mener elevene, er at de har en tendens til å melde seg ut både i veiledningssekvenser og i læringsaktivitet. Observasjoner viser at elevene tildels kan ha rett. Elevstyrt aktivitet gir lærerne mulighet til å komme à jour med egne læreroppgaver. Fra tid til annen kunne samtlige av de observerte lærerne bruke tid på å forberede undervisning, rette oppgaver/prøver, gjøre administrative oppgaver, gjennomfører individuelle elevsamtaler:

”Læreren sier ikke hvor lenge elevene skal arbeide med oppgavene, men at ‘jeg skal gå rundt for å kontrollere hva dere foretar dere’... – noe læreren for øvrig ikke gjør, ettersom vedkommende sitter i klasserommet og retter oppgaver på It’s learning hele læringsøkten. (feltnotater, tfj 120207).

”Elevene arbeider med oppgaver, læreren gjennomfører individuelle elevsamtaler i grupperommet. Det er lite faglig aktivitet i arbeidsenheten – elevene kommer og går. Lite blir gjort, samtidig som det også er vanskelig å be om hjelp så lenge læreren er opptatt med samtaler” (feltnotater, almp 121106).

9. ELEVSTYRT AKTIVITET

Lærernes manglende interaksjon, forventning, engasjement og direkte instruksjoner på arbeidsinnsats, skaper inntrykk av at de har ”meldt seg ut”. Det fremheves at lærerens oppgave er å lære elevene, ”ikke å være for seg selv eller sitte på kontoret” (spontantorienterte David). Når lærerne melder seg ut eller på annet vis signaliserer opptatthet, formidles et skjult budskap om lave ambisjoner til elevene:

”Ser du læreren, hun sitter på kontoret der inne? Hun har vi. På kontoret har hun sittet nesten hele tiden. Hun har gått litt inn og ut og sjekket litt hva vi holder på med, men blander seg ikke borti det vi holder på med, men mest sitter hun på kontoret” (spontantorienterte Alma).

”De gir faen i om folk stikker, eller hvordan det går med oss...De bare går ut av klassen hele tiden. Når vi skal jobbe alene, så stikker ofte alle av. Lærere går for å drikke kaffe, vi ser dem” (overlevelsorienterte Ivar).

”Det er ikke alltid så lett å banke på kontoret eller pauserommet for å hente læreren. Da venter du heller til han kommer ut derfra, for å be om hjelp” (resultatorientert Marit).

Når lærerne er fraværende, medvirker dette til at ”autoriteten forsvinner”, sier den læringsorienterte Vera. Lærere som signaliserer ”sett i gang og jobb, og så stikker de” (overlevelsorienterte Vidar), skaper konsentrasjonsvansker fordi budskapet som formidles er at ”de ikke bryr seg” (kreativtetsorienterte Mina). Når eleven oppfatter at lærerne ikke utøver et læringstrykk og ikke setter grenser for deres agering, bidrar dette til redusert læringsintensitet. Elevene beskriver egen og lærernes arbeidsinnsats som lav, samtidig som en utilfredshet formidles. Elevene sier at de trenger tydelige veiledere. Homogent fastslår elevene at lærerne har overlatt for mye ansvar til elevene. Uttalelser som at lærerne ”burde ta mer ansvar” gir indikasjon på at ansvaret er flyttet fra lærer til elev, noe som er i tråd med elevenes tidligere betoning av det individuelle ansvaret:

”Torkil: Lærere burde tatt mer ansvar. Det er deres ansvar å lære oss ting. Noe jeg ikke alltid føler de gjør. De har ansvar for å lære oss ting.

ANSVAR FOR EGEN LÆRING

Inar: Hos mange lærere kan jeg sitte på PC-en og chatte hele dagen, men gjør de noe med det? Nei, ingenting sier det til meg. De sier ingenting. Det er litt drøyt, synes jeg.

Lasse: Ja, hele ansvar for egen læring faller litt i fisk.

Kristian: Det er ikke bra egentlig ...

Jonny: Læreren har et større ansvar enn oss. Læreplanen ble også lagt opp i den hensikt at elevene skal få kunnskaper, at vi skal lære. På det området feiler lærerne. Lærerne tar ikke ansvar for dette at vi skal lære noe, få noe igjen. Vi synes selvsagt at det er greit å sitte slik, men det er ikke riktig, i hvert fall ikke overfor oss eller det læreplanene skriver. Det var kanskje ikke slik det var tenkt, liksom" (gruppeintervju almp).

"På denne skolen tenker jeg at jeg det er den letteste veien for lærere å ta, 'de sier bare nå er det deres tur til å jobbe og ta ansvar'. Nå har jeg gjort mitt liksom'. Jeg føler at det er slik. Men lærerne har ikke gjort noen ting bortsett fra å stille opp i timene. Og det var det arbeidet liksom. Det kan godt være at jeg er for hard med dem, men....Jeg må bare si det sånn det er eller hvordan jeg mener det er" (overlevelsorienterte Vidar).

Å gjøre som elevene selv vil, oppleves ikke som en frihet, men som en manglende tilfredsstillelse. Lærernes ansvar fokuseres. Det poengteres at "lærere har ansvar for å lære oss noe" (kreativitetsorienterte Kåre), men at ansvar for egen læring har bidratt til at "lærerne tror de ikke har ansvar lenger" (spontantorienterte Lea), og at "det ikke lenger er deres ansvar å motivere oss til å jobbe" (læringsorienterte Randi), noe som betyr at elevene ikke lenger blir "holdt i tøylene av lærerne" (resultatorienterte Even). Elevene mener lærerne fraskriver seg ansvar, samtidig som dette brukes som en forklaring på hvorfor elevene er dårlige. Dette, til tross, oppfatter ikke elevene at lærerne gjør noe med den negative læringsspiralen, bortsett fra å gi elevene skylden for manglende ansvar. Implisitt i elevuttalelsene fremkommer det også at den selvstendige arbeidsformen ansvar for egen læring ikke gir noen garanti for økt læringsutbytte hvis ikke dette styres av lærerne:

"Det er læreren som har ansvar for å gi oss noe ... Vi har ansvar, og de har ansvar. Men læreren har et ansvar, det er det viktig å huske på. Det har lett for å bli slik at det er kun ervi som skal ta ansvar, men slik mener jeg i hvert fall at det ikke bør være. Det er jo jobben deres" (resultatorienterte Even).

9. ELEVSTYRT AKTIVITET

Even er opptatt av ansvaret som ligger bak elevenes ansvar er lærernes. Ut fra beskrivelsen etterlyses lærere som i større grad styrer, også fordi ikke alle har forutsetninger for å lede egen læring. Men hva er det som kan regulere ansvaret når lærerne beskrives som fraværende?

9.6. Fra feltobservasjon: kontroll med friheten

Ansvar for egen læring forstyrrer maktbalansen i forholdet mellom elev og lærer. Siden elevene har mulighet til å velge arbeidssted, bruke PC m.m., bidrar dette til et behov for å synliggjøre den enkeltes innsats. Lærerne ønsker overblikk og kontroll over hvem som gjør hva, samt å vurdere kvaliteten på arbeidet. Det forekommer en kontinuerlig vurdering av elevene, samtidig som lærerne uttrykker bekymring for elevenes læringsutbytte. For å disiplinere elevene gripes det til tiltak som trusler om dårlige karakterer og manglende fremtidsutsikter. Også elevenes vurdering av hverandre, anvendes som et middel for disiplinering:

"Læreren sier at elevene skal være med på å vurdere prestasjonen. De skal muntlig vurdere prestasjonene og i tillegg komme med forslag til karakter. Karakterforslagene skal ... inngå i lærernes karaktersetting på fremføringen. Lærerne sier til elevene at dette skal få dem til å konsentrere seg (feltnotat, almp 301006).

Elevene utsettes for rangeringer både fra lærere og klassekamerater. For de produksjonsorienterte elevene kan muntlige fremføringer betone seg som problematiske. Disse elevene synes å mistrives i å opptre offentlig, noe fremføringene også preges av. For de læringsorienterte elever kan lærernes tilbakemeldinger om et godt innhold, men kjedelig fremføring være vanskelig å håndtere, mens for resultatorienterte, kreativetsorienterte og spontantorienterte kan muntlige fremføringer være en utvidelse av elevrepertoaret. Det ble også registrert at lærere gav ros og positiv respons til kreativetsorienterte elever som gjorde bruk av dramatisering, dans og

musikk som en del av presentasjonene. Bruk av humor (grov sådan) fremstår også som et virkemiddel som benyttes, ettersom dette frembringer reaksjoner, enten i form av oppgitthet eller beundring. Samtlige elever oppfatter at vektleggingen av karakterer fungerer regulerende. Karakterer brukes for å sette elevene under press og for å tvinge dem til å ta ansvar:

”Lærerne sier bare det at det er deres ansvar å ta ansvar for egen læring, men ’husk det er jeg som tar meg av grillingen etterpå.’ Det de egentlig sier er at ’jeg bryr meg ikke jeg, men... likevel skal jeg ta dere etterpå’. Det blir feil signal” (spontantorienterte Jonny).

”Det er mange elever som ikke er like motivert til å jobbe ... Men da bruker lærerne ofte karakter, det hjelper” (resultatorienterte Marit).

Dette er en situasjon som elevene aksepterer, selv om ”karakterer på alt blir veldig trettende”, påpeker den kreativtorienterte Mai, mens den produksjonsorienterte Helle hevder at: ”karakterer gis bare for å få oss til å gjøre noe”. Det er lærerne som vurderer hvorvidt elevene har tilegnet seg kunnskaper. Dette blir gjort gjennom målinger på prøver og muntlige fremføringer. Ingen av elevene ønsker å få dårlige karakterer, men kjedsomhet og opplevelsen av å gjøre det samme bidrar til at det er vanskelig å mobilisere til innsats. Samtlige er opptatt av hvilke karakterer som gis både på produkt og på presentasjon. Prosedyreengasjementet er påfallende, selv om elever uttrykker at når et substansielt engasjement oppstår, er ikke intensiteten i arbeidet knyttet til karakteren, men til interessen for å arbeide med noe som engasjerer:

”Jeg vil selvsagt ha gode karakterer, men de betyr ikke alt, og jeg er ikke blitt interessert i historie på grunn av karakteren. Historie er noe jeg har blitt interessert i, men det er klart når du er interessert i noe er det jo lettere få gode karakterer fordi du klarer ting lettere ... Lærere som sier ’yes du fikk en 3`er, det skal du være stolt av.’ ... Da får du ikke følelse av at du må jobbe hardere for å få bedre en karakter, i alle fall. Det de forteller, er at du ikke klarer noe bedre. Det er ikke vits i å prøve en gang” (spontantorienterte Idun).

9. ELEVSTYRT AKTIVITET

Kun tallkarakterer, uten konstruktive tilbakemeldinger, bidrar ikke til forbedring, dog fremstår disse som en rettesnor for hvordan elevene presterer. Imidlertid må kommentarene erfares som gyldige. Idun mener tilbakemeldinger som er tydelige, har verdi, men er de ikke velbegrunnet virker de mot sin hensikt. Når rosen knyttes opp mot reelle mestringserfaringer og forbedringspotensiale, oppfattes dette som konstruktivt og troverdig.

Lærere mener at forventning om vurdering er et stort paradoks med ansvar for egen læring. På den ene siden skal lærerne skape gode læringsarenaer slik at elevene blir motivert for å lære. På den andre siden har man forpliktelser knyttet til målene i læreplanen. Lærerne påpeker at de bruker mye tid på å snakke med elevene, men tiden, press, pensum og eksamen skaper vansker for en god og systematisk vurdering. Også elevenes manglende motivasjon hindrer endring av vurderingspraksis. Siden mange elever har lav selvdisiplin, må lærerne ha kontroll. Ofte er karakterer det eneste som får elevene til å ta ansvar:

”Ansvar for egen læring? – Glem det hvis de ikke blir vurdert etterpå” (tff mellomgruppelærer Brit).

9.7. Elevenes manglende motivasjon for ansvar for egen læring

Elevenes manglende motivasjon for skolen er et element som opptar lærerne spesielt. Fravær av motivasjon tilskrives manglende basiskunnskaper og ferdigheter. Elevene er umodne, de vet ikke hva de vil, noe som influerer på elevenes ansvarstagen:

”Jeg sier til elevene at dere er enormt motiverte ungdommer det er bare så uheldig at motivasjonen deres går i nokså andre retninger enn det vi som lærere har lyst til at dere skal gjøre på skolen. Hvis ikke elevene tenner på en ting, så er det håpløst. Slik sett er ungdommen i dag bortskjemt. Alle elever skal gå i den videregående skolen. Jeg hadde forventet større forventninger og nysgjerrighet hos elevene. Jeg spurte elevene hvorfor de går på skolen. Er det for å lære eller få et papir? Og da svarte 90 prosent av elevene, nei, det var papiret som var interessant. Læring var helt sekundært. De tror at et papir bringer dem

ANSVAR FOR EGEN LÆRING

*videre og ikke ekte kunnskaper og ferdigheter og ekte holdninger som de står for” (almp
eldste lærer Vidar).*

*”Jeg forventer normativt sett at de er så voksne at de er interessert i at skolen er en viktig
del av livet deres. At de skal ta en utdanning som de skal bruke videre og da bør de være
så voksne, synes jeg, at de er interessert bare av den grunn. Men det er det langt fra alle som
er. Det er ulikt modningsnivå og de er lite motivert – ja kort og godt er de lite modne. Og
da er det vanskelig å nå frem. Det er veldig mange som aldri skulle vært i skolen” (almp
eldste lærer Sindre).*

*”Det er mange som sliter på hjemmefronten, både med rus og med omsorgssvikt, og der det
er null støtte å få fra foreldre, ja bare det at de kommer til skolen er en prestasjon i seg
selv” (tff mellomgruppelærer Brit).*

Reform 94 har endret skolen. Skolen skal favne alle elever. Reformen har medført at en annen elevtype har sluppet til. Elevene er ikke i skolen for å lære, men for å treffe venner og å fylle dagen med noe. Skolen er blitt et sosialt tilholdssted, ikke en arena for læring. Umotiverte elever med konsentrasjonsproblemer har vansker med å få tilværelsen til å gå i hop. Elevene vegrer seg for å gjøre oppgaver, de kommer og går, de er nonchalante, de får ingenting gjort. Hjemmebakgrunn, fagvansker, sosiale- og psykiske problemer, forbrukerorientering, jobb ved siden av skolen, for mange fritidsaktiviteter, er eksempler på faktorer som influerer på elevenes ansvarstagen.

Vidar hevder at elevene ikke er motivert utover det å få ”et papir”. Mangel på motivasjon for skolen bidrar til at elevene ikke hører på lærernes anmodning om å ta ansvar. Når det gjelder elevenes problem og manglende ansvarstagen står lærerne maktesløse. Det som volder mest bekymring er mangel på kunnskap og motivasjon for skolens oppgaver. Inntrykket er at elevene er selektive, de bryr seg ikke, ikke fordi de ikke kan, men fordi de ikke føler for det å ta ansvar, kort og godt vil de ”leve sitt eget liv uten forpliktelser” (tff mellomgruppelærer Nina). Samfunnets betoning av frihet og valg

9. ELEVSTYRT AKTIVITET

bidrar til dette. Elevene er vant med å velge fra øverste hylle, de er oppdratt til å gjøre som de vil:

"Det har noe med det velstandssamfunnet vi lever i, å gjøre. Alle føler at 'ok jeg klarer meg alltid.' Det ligger ikke noe stress i systemet på en måte. Hvis jeg ikke klarer meg, går jeg ikke til grunne.'...Konsekvensene kommer aldri, føler jeg, de tenker ikke over det de velger bort. De bare surfer videre og sier ok det går jo greit på en måte, de er ganske ubekymret.(almp eldste lærer Sindre).

Elevenes manglende ansvarstagen er et stadig tilbakevendende tema. Spørsmålet lærerne stiller, er hvem sitt ansvar dette skal være, elevenes eller lærernes? Flere av lærerne heller til den oppfatning at så lenge lærerne legger til rette for elevenes læring, må elevene tildeles ansvaret for manglende ansvar:

"Er ansvar for egen læring mitt ansvar, er det? Er det mitt? Nei. Jeg sier til elevene, det er dere som har ansvar for egen læring. Det er elevenes ansvar, men det er ikke lett å få dem til å forstå dette. De er ikke interessert i å ta ansvar for egen læring og da driver ikke jeg på med å mase og kontrollerer dem" (almp eldste lærer Vidar).

"Det er selvsagt elevenes ansvar å ta ansvar for sin egen læring. Hvis elevene ikke vil ta ansvar for egen læring, kan ikke jeg gjøre noe med det ... Ansvaret ligger til syvende og sist hos elevene (tff mellomgruppelærer Nina).

"Det spiller ikke noe rolle for meg som lærer om de tar ansvar for egen læring eller ikke, det er deres egne valg, de får selv ta konsekvensen av dette" (almp yngre lærer Marit).

Budskapet som formidles, er at elevenes ansvar for egen læring synes å gå i retning av å være frikoblet fra lærerne.

9.8. Noen sammenfattende kommentarer

Kapittelet har hatt søkelyset på lærerne og elevenes erfaringer med ansvar for egen læring og hva dette innebærer. Både elever og lærere beskriver kravet om ansvar for egen læring i relasjon til selvstendig arbeid. Lærere betrakter elevene som autonome i den forstand at de skal arbeide selvstendig og kunne fremvise en indre selvdisciplin og

selvkontroll uten innblanding fra lærerens side. Selv om ansvar for egen læring ikke innebærer det samme for de generelt selvregulerte som for de spesifikt selvregulerte elevene, blir læringsprinsippet tatt for gitt av samtlige. Ansvar oppfattes som ”å gjøre”, men med frihet til ”å utføre”. Velger elevene bort ansvaret, har de seg selv å takke. Vektlegging av det indre ansvar peker i retning av at graden av kontroll har beveget seg fra en ytre, lærerstyrt disiplinering til at disiplinen individualiseres og får preg av selvdisiplin (jfr. Carlgren, 1994, 2005; Carlgren & Hörnquist, 1999; Aasen, 1992). Forholdningssettet som fremmes er eksempel på hvordan individualisering i det postmoderne samfunnet kommer til uttrykk (jfr. Giddens, 1996).

Som datamaterialet viser, oppfatter elevene at de kan velge om de vil arbeide. Lærerne kan ikke tvinge dem. Elevenes ikke-ansvar er et element som opptar både lærere og elever. Lærerne stiller spørsmål om hvem sitt ansvar, ansvar for egen læring skal være, når elevene velger bort ansvaret. Det er viktig å få elevene til å innordne seg systemets frie rammer. For å få elevene til å innordne seg skolens krav og forventning velger lærerne å vektlegge konsekvensene av ikke å gjøre det. Karakterer anses som et effektivt middel for å kontrollere elevene.

Når lærerne snakker om ansvar for egen læring, gjøres dette med henblikk på to grupper elever. Den ene er elever som klarer å ta ansvar for egen læring uavhengig av læringssituasjon, og den andre er elever som ikke er i stand til å håndtere friheten. Elevene lærerne snakker om, blir av meg karakterisert som generelt og spesifikt selvregulerte. Den førstnevnte gruppe tilpasser seg skolens krav. Elevenes holdning er at skal man lykkes i skolen, finnes det ikke noen reell valgmulighet. Dette betyr beslutsomhet. Elevene er også tydelige på at de er i stand til å håndtere et system basert på frihet. De generelt selvregulerte elevene har lært seg å bli selvstyrende. Siden de er i stand til å ta ansvar for egen læring, får de også trening i å planlegge egen læring. Lærerne responderer positivt på de generelt selvregulerte, både

9. ELEVSTYRT AKTIVITET

gjennom samtaler og gjennom veiledning, noe som igjen influerer på elevenes agering. De generelt selvregulerte har viljestyrke nok til å disiplinere egen læring selv når arbeidet ikke fenger. Elevene gir ikke opp så lett, selv om de støter på hinder. Dog kan de gjøre ting enkelt for seg selv.

Mangel på viljestyrke til å disiplinere egen læring særpreger de spesifikt selvregulerte elevene. Elevene forstår betydningen av og begrunnelsen for å ta ansvar for egen læring. Det er både fornuftig og smart, men dette kompenserer likevel ikke for viljen til å ville. De spesifikt selvregulerte setter innflytelse over egen læringsprosess i sammenheng med manglende viljestyrke til å disiplinere egen læring. Det datamaterialet også viser er at elevene med personlig interesse, eller som har klart å skape en slik, har lettere for å ta ansvar (jfr. Hidi & Ainley, 2008). Problemet for de spesifikt selvregulerte er imidlertid å koble læringen til egne funderinger, interesser og erfaringer. Mangel på inspirerende lærere, forståelse, tolkning av oppgaver og at elevene ikke ser betydningen av det som skal læres, samt det å konstruere en overgripende forståelse av de områder arbeidet forsøker å speile, gjør læringen og ansvarstagningen vanskelig.

Problemet for både spesifikt selvregulerte og generelt selvregulerte elevene er at opplevelsen fort blir mekanisk. Arbeid tildeles fordi elevene skal ha noe å gjøre. Den ytre reguleringen beskrives som stor. Mangel på variasjon og selvbestemmelse, samt meningsløs læring er medvirkende til at elevene minimaliserer sin innsats.

Spesielt de spesifikt selvregulerte elevene beskriver seg selv som umotiverte, noe som igjen skaper vansker for selvreguleringen. Som vist i kapittel 2 kan selvregulering betraktes som en syklisk prosess som gjentas en rekke ganger under læring og utføring av en aktivitet (jfr. Zimmerman, 2000). Dette betyr at den planlegging elevene gjør vil styre handlingen. Den leder til selvrefleksjon, som igjen fører til ny planlegging og justering. Selvregulering er dermed en prosess hvor alle leddene er viktige. Som datamaterialet viser, er mangel på

medbestemmelse, innflytelse over mål, kontroll over læringsprosessen og tro på egne evner og suksess medvirkende til at selvreguleringen svikter eller fremstår som mangelfull. De spesifikt selvregulerte elevene vektlegger betydningen av mestringsforventninger (jfr. Bandura, 1994). Når elevene ikke har noen forventning om egen mestring, reduseres motivasjonen til å planlegge og organisere egen læring. På områder hvor elevene har forventning om mestring, øker imidlertid selvreguleringen. Muligheten for å ta ansvar for egen læring reguleres av selve lærings situasjonen. Det som skal læres, må gi mening, samtidig som elevene også ønsker mulighet til selvbestemmelse, og å ha innflytelse over egen arbeidssituasjon. Når arbeidet ikke fenger, oppfattes ansvar for egen læring som en frihet, der elevene kan velge om de vil arbeide eller ikke. De spesifikt selvregulerte elevene innrømmer at det er vanskelig å ha kontroll over spontane innfall. Resultatet er ikke-faglig aktivitet. Skolen er for de spesifikt selvregulerte én sak og fritiden en annen. Den motstanden som de spesifikt selvregulerte elevene gir uttrykk for, kan være tegn på at de prøver å ivareta sin egen interesse, samtidig som utenomfaglig aktivitet blir en måte å vise medelever og lærere hva de synes om læringen og undervisningen. De spesifikt selvregulerte elevene er av den grunn mer opptatt av læringsmiljøets betydning og lærernes tilbakemelding, støtte og krav enn de generelt selvregulerte elevene.

Når lærerne snakker om ansvar for egen læring, blir maktesløshet et sentralt tema. Det selvstendige arbeid beskrives også som ineffektivt. Problemet som opptar lærerne er at elevene ikke er motivert for skolen. Mange er i skolen fordi de ikke har noen alternativ. Når de i tillegg har psykiske problemer, er forbrukerorientert og har urealistiske forventninger til seg selv, finner lærerne arbeidet problematisk. Å arbeide med slike elever beskrives av lærerne som vanskelig. Elevene er energitappende, samtidig som de skaper vansker for elever som virkelig ønsker å gjøre en innsats. Mye av problemet mener lærerne finnes utenfor skolen. Samfunnets betoning

9. ELEVSTYRT AKTIVITET

av øyeblikkelig tilfredsstillelse er medvirkende til at elever ikke er i stand til å undertrykke egne behov lenge nok til å oppnå prestasjoner. Resultatet er at elevene ikke klarer å foreta valg hvor den umiddelbare fornøyelse må ofres for å oppnå en langtidsgevinst. Elevene vil kun gjøre det lett for seg selv, og unngår alt som krever innsats og utholdenhet. Ansvar for egen læring har dermed bidratt til en makelighets- eller behagelighetstilstand i skolen som det er vanskelig å gjøre noe med.

Lærerne tar hånd om elever som ikke klarer å ta ansvar for egen læring. De regulerer og avgrensar valg. Samtlige elever er oppmerksom på lærere som stiller krav. Dette influerer på selvdisiplinen. De spesifikt selvregulerte elevene som fremviser svak indre kontroll, mener lærerne at de må passe på. Spørsmålet er om ytre kontroll er svaret på indre kontroll. Paradokset er at på den ene siden etterlyser de spesifikt selvregulerte elevene ytre kontroll og styring som et middel til å lære. På den andre siden vil de heller ikke vil ha for mye av dette. I situasjoner der de spesifikt selvregulerte elevene ønsker å arbeide, kan bråk, uro og ukonsentrerte medelever gjøre det vanskelig å ta ansvar for egen læring. Elevene er ikke, slik de generelt selvregulerte gir uttrykk for, i stand til å regulere læringsmiljøet. Problemet blir ytterligere forsterket når lærerne er passive eller trekker seg tilbake istedenfor å ta ansvar for elevenes læring.

Kapittel 10. Diskusjon

I dette kapittel skal fremstillingen samles i en avsluttende tolkning, diskusjon og vurdering av hvordan avhandlingens forskningsspørsmål er blitt besvart. Den overgripende hensikt med studien er å studere hvordan ansvar for egen læring forstås, operasjonaliseres og erfares av elever og lærere innenfor to studieprogrammer ved en videregående skole. Sentralt for studien er at ansvar for egen læring kan ses i lys av elever som selvregulerende, noe som tilsier studier innenfor en skolekontekst hvor dette gjenspeiles både i policydokument og i arkitektonisk utforming.

Jeg har valgt å peke på hva jeg har funnet fruktbart ved ulike perspektiv på utvikling av selvregulering i tilknytning til både sosio-kognitiv og sosiokulturell teori og selvbestemmelsesteorien. Ett teoretisk fundament fanger ikke kompleksiteten og mangesidigheten til det feltet som studeres. Jeg har dokumentert hvordan elevene tar ansvar for egen læring, gjennom ulike elevbilder (kap. 7). Jeg har forsøkt å gi fremstillingen en så stor nærhet til aktørene som mulig ved å benytte deres egne begreper og omtaler, samtidig som at beskrivelsene er blitt tolket og kommentert i lys av teori. Andenæs (1996) hevder at man beveger seg

i riktig retning når de analytiske beskrivelsene gir et bilde av både spesifisering og variasjon, når de skaper gjenkjennelse samtidig som det settes ord på noe uttalt og endrer betydningen av noe kjent, når de setter isolerte fenomener inn i en mer omfattende sammenheng, både teoretisk og empirisk (ibid. s. 51).

I dette sluttkapittelet har jeg ikke valgt å samle empirien i en entydig diskusjon, fordi dette kan skape inntrykk av indre sammenhenger som materialet nødvendigvis ikke gir grunnlag for. Jeg har ikke på noe

10. DISKUSJON

tidspunkt ansett analysen for å være uttømmende ettersom alternative tolkninger er mulig.

I studien har jeg gruppert elevenes ulike forholdningssett i to hovedgrupper med ulike undergrupper. Hovedgruppene omtales som generelt selvregulert og spesifikt selvregulert. De generelt selvregulerte deles inn i læringsorienterte, resultatorienterte og produksjonsorienterte elever. De generelt selvregulerte har klare mål med skolen, de har forventninger til seg selv og egen læring. De læringsorienterte elevene er læringsbevisste, de er opptatt av egen mestring og innsats. De resultatorienterte er strategiske, de ønsker å gjøre ting lett for seg selv, de er opptatt av karakterer. De produksjonsorienterte elevene er pliktoppfyllende og forsøker å gjøre alt det lærerne pålegger dem.

Den andre hovedgruppen, de spesifikt selvregulerte, deles inn i fire undergrupper: de spontantorienterte, de mestringsorienterte, de kreativitetsorienterte og de overlevelsesorienterte elevene. De spesifikt selvregulerte tar ansvar for egen læring når de rette forutsetninger er til stede. Læringsprosessen må være interessant og gi mening. Inntreffer ikke dette fremstår elevene som tilbakelelte eller ukonsentrerte. For de spontantorienterte er interesse avgjørende for om de tar ansvar for egen læring. De mestringsorienterte foretrekker å ta ansvar i fag de mestrer, de kreativitetsorienterte er skapende og opptatt av å gjøre ting på sin egen måte. De overlevelsesorienterte ønsker å lære, men får problemer fordi de ofte ikke forstår.

I denne studien fremstod 34 prosent av den undersøkte elevgruppen som generelt selvregulerende, 15 prosent var overlevelsesorienterte. Resten, dvs. 51 prosent hører innunder gruppen spesifikt selvregulerte.

10.1. Lærernes erfaringer med den lokale skolekulturen

Skolens praksis er kompleks. Dens organisering og arkitektoniske utforming henger sammen med valg av pedagogikk. Den gir uttrykk for en sterk individsentrering. Rektor fremstår som tydelig og klar i

sine meldinger om hva visjonene til skolen skal være. Den ledelsesmessige metode er å opprettholde en kontinuerlig dialog med avdelingslederne, som har fått delegert ansvaret med å lede det konkrete arbeidet med skolens visjoner.

Utviklingsstrategien som leder følger skjer også gjennom verdiledelse. Verdiene blir formulert gjennom utviklingsprosjekter. Leder spiller en sentral rolle i å formidle hva som skal vektlegges. Informasjon presenteres på skolens digitale plattform eller gjennom innlegg på planleggingsdager. Intensjonen er å inspirere lærerne for arbeidet.

Lærernes kollektive autonomi knyttes til utvidede fullmakter. Koordineringsoppgaver er overført fra skolens ledelse. Teamene har måttet påtatt seg tidligere tradisjonelle ledelsesoppgaver. Lærernes individuelle handlingsrom, dvs. den enkeltes individuelle rett til å bestemme hvordan undervisning og læring best kan organiseres, er blitt begrenset. En slik organisering bidrar til å synliggjøre den enkelte lærers pedagogiske oppfatning og praktiske virke.

Samarbeidet i teamene kan beskrives som påtvunget kollegialitet (jfr. A. Hargreaves, 1996). Samarbeidsrelasjonen er ikke kommet i stand frivillig, spontant eller er utviklingsorientert.

Kollegialiteten er påtvunget gjennom administrative reguleringer knyttet til pålegg som krever bestemte obligatoriske møter bundet til fast tid og sted. Det påtvungne samarbeidet kan beskrives som implementeringsorientert. Lærerne er pålagt å gjennomføre bestemte direktiver, for eksempel å realisere skolens visjonsdokument. Den påtvungne kollegialiteten oppleves både positiv og negativ. Mange deltar på grunn av plikt. Men påtvunget samarbeid har likevel bidratt til effektivisering og at tid spares. Det er stor enighet om at den påtvungne kollegialiteten har gjort kommunikasjonen smidigere. Det er større åpenhet og imøtekommenhet lærerne imellom. Imidlertid inviterer ikke teamsamarbeidet til refleksjon over hvordan undervisning og opplæring kan forbedres. Samarbeidet knyttes mer til

10. DISKUSJON

administrative oppgaver og rutiner, noe som bidrar til at eksisterende praksis opprettholdelse. Dette er medvirkende til at lærere opplever at de står alene om arbeidet i klasserom, i planlegging av undervisning og oppfølging av elevene.

Lærerne argumenterer for et frivillig og et fagbasert samarbeid. Imidlertid kan det stilles spørsmål ved om lærernes underliggende motiv for et frivillig samarbeid er motivert ut fra et genuint ønske om samarbeid med utvikling som mål. Selv om lærerne argumenterer for et frivillig samarbeid kan problemet like mye være knyttet til mangel på lederskap i utviklingsspørsmål. Dette oppfattes også forskjellig fra lærer til lærer. Sentralt står også at noen ikke vil samarbeide om visse ting.

Ifølge Arfwedson (1984) kan konfliktene mellom kodebærer og kodebryter om skolekodens innhold og grenser noen ganger være så uttalt at det går an å snakke om en sprukken eller spaltet kode. Skolekoden ved Solberg kan peke i den retning. Den motstand lærerne beskriver, viser at ledelsen forfekter en linje for samarbeid, men oppfatningen til lærerne er mange. Problemet er at det ikke er klart for aktøren hvor grensene mellom de ulike linjene går.

Lander (2007) diskuterer lærersamarbeid gjennom begrepene *autonomt* og *kritisk* samarbeid. Autonomt samarbeid karakteriseres av interesser for og støtte til kollegaer, samtidig som lærerne unngår å utfordre hverandre undervisningsmessig eller i utviklingsspørsmål. Kritisk samarbeid, derimot, gir lærerne råd og konstruktiv kritikk. Lærerne utfordrer hverandre. Det autonome samarbeidet synes å fungere godt ved skolen. Det kritiske samarbeidet er mindre fremtredende. Landers forskning viser at lærere som praktiserte kritisk samarbeid med noen kollegaer, bidro til utvikling av en felles planleggingskultur, samtidig som lærerne også klarte å samarbeide omkring radikale pedagogiske spørsmål. Ved Solberg videregående skole gir de yngste lærerne uttrykk for at kjernesporsmål ikke diskuteres. Hadde utviklingsorganiseringen ved skolen fungert, kunne

ledelsen hjulpet dem med dette. Siden lærerne ikke synes å være i stand til å utvikle et kritisk samarbeid, kan dette peke mot en spaltet kode. De med lengst fartstid fremstår som kodebærere. De eldste lærernes samarbeidsideal kan beskrives som autonomt, noe som betyr av samarbeidet ikke kommer videre. Skolekoden kan også beskrives som motsetningsfull. Tradisjoner, gamle holdninger, meninger og normer brytes mot nye fordi skolen er inne i en endring.

Det som kollektivt holder lærerne sammen, er motstanden mot endring. Mange opplever den pågående forandring som en trussel mot stabiliteten i det daglige arbeidet. Teamorganiseringen har imidlertid medvirket til et fravær av felles forum for diskusjon av prinsipielle spørsmål. Dette kan betraktes som en systemfeil ved Solberg. Lærerne gir uttrykk for at de savner effektive kanaler mellom den uutviklede utviklingsorganisasjonen og driftsorganisasjonen. Mangel på fellesmøtearenaer skaper vansker for utvikling av et kollektivt læringsfellesskap. Lærernes ønske om et felles forum for debatt, kan peke mot at majoritetens motstand lettere ville blitt tydelig. Fravær av en åpen kultur skaper ikke likeverdige kommunikasjonsbetingelser. Siden det er få møteplasser eller kollektive rom, blir det også problematisk å konkurrere om å ha det beste argument. Dette kan være medvirkende til at lærernes forpliktelse til å følge opp vedtak ikke er like sterkt tilstede. Teamorganisering kan også forstås som en måte å spre kompetanse og kunnskap på, og der samarbeid er avgjørende for at kunnskap ikke privatiseres (St.meld. nr. 30 (2003-2004)).

Leder er i liten grad opptatt av å bygge forståelse i kollegiet. Selv om leder artikulere strategier, preges ikke organisasjonen av en felles forståelse gjennom erfaringsdeling via dialog, felles oppfatning av fremtiden eller mening omkring hva som bør være det ønskede utfallet. Skolen mobiliserer ikke kollektivt i slike spørsmål, for eksempel hvordan lærerne skal legge til rette for et differensiert opplæringsløp for elevene slik at den ”faglig og sosialt blir tilpasset den enkeltes behov, evner og forutsetninger”.

10. DISKUSJON

En annen konsekvens av teamorganiseringen er at rektor som øverste leder har gitt avkall på det daglige engasjement, samvær og diskusjon med lærerne som kollegium. Dette innebærer at lærerne i mindre grad føler lojalitet overfor skolen, isteden rettes lojaliteten mot teamet den enkelte er en del av. Prisen for den desentraliserte strukturen og samarbeidet i team er at dette går utover opplevelse av skolen som en felles organisasjon.

10.1.1. Disiplinering gjennom innsyn

Skolens transparente arkitektur, læringsplattformen It's learning er faktorer som har bidratt til at det fysiske klasserommet er åpnet opp. Hva lærerne gjør og ikke gjør, deres valg og praktiske pedagogikk er gjenstand for interne og eksterne blikk. De arkitektoniske rammene presser handlingene inn i bestemte baner (Donald, 1992 ; Figenbaum & Nielsen, 2005; Foucault, 2008). Handlinger og atferd synliggjøres. Datamaterialet viser at lærerne kontrollerer seg selv og andre gjennom forestillinger om hva kollegaer og ledelsen ser og tenker om dem. Ut fra Foucault kan dette beskrives som en usynlig disiplinering. Disiplinen internaliseres ved at lærerne oppdrar seg selv gjennom en selvsensur. Alle blir kontrollører av egen og andres aktivitet. Lærerne velger å tilpasse seg, samtidig som også mangel på tilpasning blir synlig fordi den rådende normen brytes.

Den transparente arkitekturen opptar lærerne. Elevene bringer ikke temaet på banen. Dette kan forstås med bakgrunn i Foucaults tese om hvordan skolen som en disiplinerende institusjon har fungert, der klasserommets struktur, innredning og organisering av læring har vært utformet for å frembringe elevenes synlighet. For lærerne har klasserommet vært deres eget domene og ansvar, et fristed for uavhengig undervisning (Lortie, 2002; Markus, 1993). Den nye åpne, transparente arkitekturen bidrar til innsyn, noe som har vært relativt ukjent for den tradisjonelle lærerrollen. Ved å henspille på Foucaults

Panoptikon, der noen få overvåker mange, er det ut fra lærernes beskrivelser de mange som overvåker de få, dvs. dem selv.

10.1.2. Kontroll med friheten

Skolens åpne arkitektoniske utforming og pedagogiske profil setter fleksibilitet og frihet for både elever og lærere i høysetet. Men økt frihet og individualistiske arbeidsmåter innebærer krav om at elever og lærere skal redegjøre for hvordan virksomheten og friheten forvaltes. Gjennom dokumentasjon og rapportering, individuelle medarbeider- og elevsamtaler m.m. utøves kontroll med hvordan friheten brukes. Individuelle medarbeidersamtaler gjennomføres med overordnet leder (avdelingsleder). Lærerne må redegjøre for hvordan de arbeider overfor elevene, samt hvordan den enkelte forplikter seg på skolens mål eller visjoner. Det individualistiske rettes ikke lenger kun mot elevene, derimot skjer det en individfokusering av den enkelte lærer, noe som er i tråd med samfunnsutviklingen generelt (Beck, 2004 ; Giddens, 1996, 1997; A. Hargreaves, 1996, 2004).

På samme vis som lærerne må gjennomføre individuelle samtaler med nærmeste overordnede, skal elevene ha samtaler med sine lærere. Utfordringer for leder og lærere er å finne balansegangen mellom å være medspiller i elevenes og/eller lærernes læringsprosess, samtidig som avdelingsleder og/eller lærer har rett til å lede lærer og/eller elev i ønsket retning. Dog er avdelingsleder tolerant i møte med den enkelte lærer. Lærer Åge påpeker at hvis lærerne har et greit forhold til sin overordnede, kan de nesten gjøre som de vil. Dette kan imidlertid bety at avdelingslederen forsøker å verne om den enkeltes lærers egen autonomi.

De individuelle samtalene erfarer lærerne og elevene som lite meningsfylle. Relasjonen mellom leder og lærer, lærer og elever innebærer en asymmetri i relasjonen. Dette gir aktørene mulighet til å holde en viss avstand til det som fremmes. Utfordringen for den som leder er å balansere og håndtere dette når lærere eller elever mener de

10. DISKUSJON

blir drevet i en retning som er bestemt av andre. Denne ledelsesform peker mot "pastoral care" (Foucault, 2008; Krejsler, 2007a, 2007c; Popkewitz, 1998). Både elever og lærere er opptatt av lærers eller leders nærvær. Elevene og lærerne beskriver lærerne og/eller leder som fraværende. Dette beskrives som en utfordring. På samme vis som elevene etterlyser lærernes ansvar og engasjement, er rektors inspirasjon og synlighet i organisasjonen viktig for lærerne. Hvis avstanden mellom ledelse og/eller lærere blir for stor, kan samarbeid og kommunikasjon rammes. Det "pastorale" innebærer at rektor og/eller lærer som ledere skal vise omsorg og styre sin flokk på rett vei. Den pastorale ledelsesformen synliggjøres også i krav om dokumentasjon, føring av loggbok (i formingsfaget), individuelle rapporteringsskjemaer (lærerne), elevsamtaler m.m. Slike strategier bidrar til at leder og/eller lærere kommer tettere innpå livet til den enkelte – samtidig som også dette reduserer aktørenes spillerom. Lærere og/eller elever ser ikke på rektor eller/og lærerne som leder. De verken lytter eller tar hensyn, selv om nettopp medbestemmelse er en viktig bestanddel i "pastoral care".

10.1.3. Implementeringsprosessen

Ifølge Krejsler (2007a) innebærer en pastoral styringsmentalitet at det stilles krav til lederes evne til å kommunisere en skoles visjoner på en slik måte at alle forstår. Med andre ord må det etableres en forbindelse mellom planlegging og implementering (Lander, 1994). Er denne ikke god nok påvirkes lærernes engasjement og endringsvilje samtidig som dette rammer rektors kvalitet som leder, hevder Krejsler.

Skolen arbeider lite systematisk med å implimentere nye tiltak. Initiering starter uten at ledelsen har kartlagt villigheten til endring på forhånd. Utviklingstiltak skjer usystematisk. Det er mangel på langsiktig planlegging, drøftelse og evaluering. Dette forklares med en endringsvillig rektor, som i samarbeid med lokale skolemyndigheter, setter i gang endringstiltak med en forventning om at teamene og den

enkelte lærer er endringsvillige og innovative. Det er politiske og lokale skolemyndigheter som er premissleverandør for mye av det som skjer ved skolen. Lærerne er opptatt av at leder legger vekt på å fange opp signaler fra statlig eller lokalt nivå for å gjøre Solberg til en skole som skal ligge langt fremme, helst i fremste rekke hva angår utviklingsarbeid. Ansvar for egen læring, elevmedvirkning og innføring av IKT er skolepolitiske føringer som er innført for å tvinge lærerne bort fra tradisjonelle undervisningsformer. Rektor fremstår som en virksomhetsleder, som ønsker målstyring mer enn å være en demokratisk og kommunikativ leder i egen organisasjon.

Madsen (2002) hevder at det er et problem for skolen at politikere kaster seg på slagord eller trender i tiden. Säljö (2001) og A. Hargreaves (1996) er opptatt av forholdet mellom politikere som vedtar endringsforslag, og lærerne som skal gjennomføre disse. A. Hargreaves mener at mange lærere vil motsette seg endringer når deres erfaringer og kompetanse ikke verdsettes. Datamaterialet viser at lærerne ikke er komfortable med den styring som kommer utenfra, ei heller at de ikke blir tiltrodd kompetanse eller gitt anerkjennelse.

Lander (1994) trekker frem viktigheten av at lærerne opplever et behov for utviklingsarbeidet. Utviklingsarbeidet bør oppleves som et redskap til å møte hverdagens utfordringer. Siden lærerne erfarer at deres behov ikke vektlegges, kan dette forklare hvorfor implementeringen ikke beskrives som vellykket. Datamaterialet viser at visjoner og utviklingstiltak implementeres på tvers av hva lærerne mener bør være skolens fremtid. Nettopp at ledelsesfilosofien er verdibasert og er knyttet opp mot konsekvenspedagogikken (jfr. Bay, 2005; Solberg videregående skole, 2004, 2005-2007), er et eksempel dette. Konsekvenspedagogikken ble innført uavhengig av hva lærerne mente elevene best var tjent med.

A. Hargreaves (1996) og Møller (2006) trekker frem viktigheten av å arbeide mot felles mål. Inntrykket er at verken lærerne eller ledelsen arbeider sammen mot felles visjoner. Leder oppfattes som målrettet,

10. DISKUSJON

det er også tydelig for lærerne hvilken retning skolen skal gå i. Problemet er at leder ikke tar lærernes innspill på alvor. Ifølge lærerne er det vanskelig å endre vedtak og beslutninger. Forandringer initieres altså av ledelsen. Lærerne får ansvar for å realisere disse, noe som peker mot en top-down strategi.

I stortingsmeldingen ”Kultur for læring” (St.meld. nr. 30 (2003-2004)) fremgår det at uten kompetente og engasjerte lærere vil alle planer om å utvikle skolen lett kunne mislykkes. Som datamaterialet viser, er det uklart for lærerne hvordan endringer skal skje, hva som skal til for å få dem til å virke, samt hvorfor endringer skal finne sted. En annen faktor er at, uten tilretteleggelse for endring av praksis vil endringer lærerne selv ser behov for, lett kunne oppleves som belastende (A. Hargreaves, 1996).

Til tross for intensjoner om økt autonomi gjennom teamorganisering, beslutningsmyndighet og utvidede fullmakter synes lærernes handlefrihet å være redusert av strukturelle virkemidler som ledelsen benytter seg av for å kontrollere at organisasjonen beveger seg i ønsket retning. Et fremtredende trekk er ledelsens kontroll med tiden, forventninger om at lærerne deltar på møter, at de skriver rapporter, evaluerer og involverer seg i endringsprosjekter. Lærerne skal bli mer effektive, de skal være fleksible og innovative. Det skjer en intensivering av arbeidet, noe lærerne mener tar oppmerksomheten bort fra undervisningen og hva den er best tjent med. A. Hargreaves (1996, 2004) hevder at krav om produktivitet og kontroll har bidratt til å øke kontrollen over lærernes tid ved å regulere og rasjonalisere den. Siden lærerne ikke er i stand til å gjennomføre endringsprosjekter like raskt som ledelsen ønsker, er dette en stressfaktor som oppleves belastende. Resignasjon og oppgitthet blant lærerne er også å registrert.

Berg (1999) og Blossing (2000) bruker begrepet *den usynlige kontrakten* om relasjonen som finnes mellom skoleleder og lærere eller lærere og elever. Poenget med den usynlige kontrakten er at leder kontrollerer administrasjonen og den daglige driften, under

forutsetning av at leder ikke blander seg inn i undervisningen. Lærerne erfarer at leder, gjennom ulike utviklingstiltak, bryter den usynlige kontrakten. De er sterkt kritisk til hvordan leder griper inn i undervisningen. Lærere som ikke er beredt til å godta dette, velger også å slutte. Lærere som har valgt å jobbe ved skolen, må ”vite hvilken pakke du går inn i”, sier mellomgruppelærer Brit. Hvis ikke lærerne kan akseptere dette, får de heller slutte, fastslår hun. Muligens kan rektor resonnerer likeens ettersom han velger å holde fast på skolens profil på tross av motstanden.

10.1.4. Er handlingene blitt institusjonalisert?

Er lærernes handlinger blitt institusjonalisert som følge av skolens innføring av nye læringsmetoder? Selv om elevene gir uttrykk for at lærernes handlinger og vaner er institusjonalisert, er bildet ikke så enkelt. Som vist i kapittel 4 trekker Lander (2008) frem ulike kriterier i forbindelse med hvilke repertoarer som etableres som rutiner. Lander mener at repertoarene må være effektive for elevenes læring, de må tilfredsstillende lærernes selvbylde med hensyn til kvaliteten i undervisningsarbeidet. Arbeidet skal rasjonaliseres slik at innsatsen tilsvarende kostnaden i henhold til gitt kriterier for resultat og selvbylde. Selv om lærerne tilrettelegger for ansvar for egen læring, mener både elever og lærere at dette ikke fungerer optimalt. Ut fra Landers tre kriterier synes verken kriterium 1 eller 2 å stemme. Hva angår kriterium 3, finnes også flere innvendinger mot det tidkrevende kravet om dokumentasjon og vurdering.

Å være institusjonalisert betyr at noe tas for gitt eller at rutiner oppfattes som selvsagte. Siden skolen er klar på hva som bør være beste praksis for læring, impliserer dette at verken læringssynet eller metodene er institusjonalisert. Imidlertid viser datamaterialet at lærernes vaner og rutiner ikke nødvendigvis er blitt dette. Ved å henvise til Scotts (2001) definisjon av institusjonalisering stemmer altså det regulative, dvs. skolens visjoner og ledelsenes kontroll med

10. DISKUSJON

dette, arkitekturens innsynsmulighet, administrative oppgaver, dokumentasjon og vurdering. Når det gjelder det kognitive og normative i Scotts definisjon, viser datamaterialet at lærerne ikke tar skolens visjoner for gitt. Det normative kan stemme ved visjonene ledelsen står for, ledelsen ”jakter” også på normbrytere, lærerne overvåker hverandre. Lærerne er bevisst på hva som kan betraktes som et normbrudd. I lys av dette er det mulig å hevde at institusjonaliseringen ved Solberg ikke er avsluttet.

Motstand og motvilje mot å endre arbeidsmåter, peker mot at lærere velger å holde fast på egne rutiner og vaner. Når skolens frirom skal utnyttes kan lærernes personlige rammer skape vanskeligheter. At endringer tilpasses den tradisjonelle måte å undervise på kan forstås i lys av at rutinene skaper trygghet. Rutinene stabiliserer valg og handlinger. A. Hargreaves hevder at selv i skoler som kan karakteriseres som samarbeidsskoler, vil undervisning kunne bære preg av mangel på kritiske innspill og tilbakemeldinger. Lærerne i min studie antyder at teamsamarbeidet handler om kritiske, kollektive og reflekterte vurderinger av prinsipper og målsettinger. Dette kan være forklaringen på at noen lærere velger å fortsette som før. Institusjonaliseringen finner også sted når elever og lærere gjensidig deler vanemessige handlinger. Imidlertid vil det være lærerne som har mest makt i relasjonen. Datamaterialet viser at både undervisningsplaner, rutiner og regler avspeiler lærernes forståelser.

10.2. Lærernes tilretteleggelse for ansvar for egen læring

Observasjonene av den daglige virksomheten ved Solberg viser både tradisjon og endring. De strukturene som lærerne velger å følge i fellesundervisningen, bærer preg av et stabilt mønster, noe som tilkjennegis gjennom regularitet og prosedyrer. Lærerne presenterer og samtaler om lærestoffet som elevene øver på i elevstyrt aktivitet. Det er lærerne som er definisjonsmektige. Dermed fritar de elevene for ansvar over læringens innhold. Aktørene synes å være fortrolig med

undervisningsformen. Den fremstår som normal når nytt stoff presenteres.

Ifølge Ausubel (1977) er samtaler om tematikk en måte å forberede elevene på kunnskapsstoffet. Imidlertid forutsetter dette at elevene selv har utviklet noen kunnskapsstrukturer. Felles for fellesundervisning basert på instruksjon og fellesundervisning basert på dialog, er at begge skjer ut fra en forestilling om hva som er et viktig erfaringsgrunnlag for alle. Siden undervisningen foregår i samlet klasse, er det vanskelig å ta hensyn til alle elevers ulike forutsetninger, interesser og motivasjonsgrunnlag. Lærernes presentasjon av ord og termer fremstår uten at begreps- eller meningsinnholdet er klart for alle. Elever som ikke fullt ut behersker undervisningsspråket, faller ut, noe som får konsekvenser for evnen til å fremvise selvdisiplin og selvregulerte ferdigheter når de senere skal arbeide på egen hånd. Både overlevelses-, kreativitets- og spontantorienterte elever antyder at dette er et problem. Fellesskapets prosesser synes ikke for alle elever å ligge i den kommunikasjon som foregår mellom lærer og elever.

Det andre hovedmønsteret elevstyrt aktivitet bryter med fellesundervisningen. Selvstendige arbeid og elevenes evne til å fremvise selvregulerte ferdigheter vektlegges. Lærerne synes å bygge på en konstruktivistisk læringsforståelse, der de muliggjør og skaper forutsetninger for elevenes læring. Karakteriserende for elevstyrt aktivitet er at lærerne er motivert ut fra ideene om at elevene individuelt skal konstruere kunnskap selv. Min studie viser at få av lærerne eksplisitt velger å løfte frem det ansvar som de har for å sette elevene i stand til å ta et slikt ansvar. Isteden er lærerne opptatt av å understreke at de legger til rette for ansvar for egen læring, noe som er et tegn på at de har tatt til seg intensjonene fra læreplanverket og den pedagogiske debatten (Stigler & Hiebert, 1999). Samtlige lærere poengterer at elevenes egen læring har medført at lærernes ansvar er blitt tonet ned. I denne avhandlingen har jeg vist til flere forskningsstudier som trekker frem at lærerne i dagens skole fremstår

10. DISKUSJON

som en tilrettelegger for elevenes læring, mens elevene på sin side skal utføre arbeidet (Bergqvist, 2001; Carlgren & Hörnquist, 1999; Jedeskog & Nissen, 2004; Lyngsnes, 2003; Österlind, 1998).

10.2.1. Elevenes påvirkning reguleres av læreplanens fagmål

Elevmedvirkning eller påvirkning skal fremme læring, noe både læreplanverk og skolens policydokument løfter frem. Et viktig element ved læreplanen er målstyringsprinsippet. Læreplanen peker på hva som skal gjøres samtidig som dokumentet er lite konkret på hva elevene skal oppnå med aktiviteten. Både læreplan og skolens visjonsdokument oppfatter læring som en aktiv og konstruktiv prosess. Datamaterialet viser at elevene ikke har fått større ansvar for mål og innhold. Dilemmaet for lærerne er hvor langt de kan tillate elevene å påvirke innholdet. Mangel på medbestemmelse for elevene er fremtredende. Som Monsen (1996) tidligere har dokumentert, begrunner lærerne dette i tid, faglige krav, eksamen og elevenes engasjement. Elevenes modenhet og mangel på kompetanse er ytterligere faktorer som lærerne i mitt materiale trekker frem. Lærernes uttalelser kan henseile på en oppfatning av at elevene skal modnes i møte med utvalgt lærestoff. Elevene erfarer at de har begrenset kontroll over utvelgelsen, dermed får de liten mulighet til å reflektere over hva de skal lære og hvorfor. Det er lærerne som kommer med forslag, de er vant til å definere mål og ha kontroll over innhold. Dette peker mot at lærerne ser på seg selv som kulturbærere og representanter for en fagtradisjon, ettersom det er faginnholdets relevans som er det sentrale i utvelgelsesprosessen (Kvale, 2004). Hva læringen skal inneholde, blir for mange elever en akseptering av hva lærerne og dominerende medelever i fellesskap kommer frem til. Dermed baserer lærerne seg på en kollektiv selvregulering, der verbale eller taktiske elever får lov til å avgjøre.

Ingen av lærerne trekker frem at det å ha kjennskap til egne mål kan ha betydning for å skape indre motivasjon. Elevene får heller ikke

hjelp til å utforme personlige, realistiske og kortsiktige mål, noe Ames (1992) mener er avgjørende. Imidlertid forsøker lærerne å motivere elevene til ansvar for egen læring ved å betone betydningen av innsats på kort og langsikt. Fremtidsmuligheter skal stimulere til ansvar. Schunk og Etmer (2000) fremhever at mål som ligger kort frem i tid, som både har en moderat vanskelighetsgrad og en definert standard for måloppnåelse, kan ha en positiv effekt på motivasjonen. Derimot er generelle mål av typen ”gjør så godt du kan”, eller mål som ligger langt fremme i tid, i mindre grad motivasjonsfremmende.

Dette aspektet kan også relateres til lærernes opplevelse av å påvirke egen organisasjon. Siden lærerne betrakter mulighet for påvirkning som liten, er muligheten til å fremstå som selvregulerte i egen organisasjon redusert. Beslutninger og mål utformes uten at lærernes behov eller erfaringer vektlegges. Kulturen, slik den blir presentert, preges av liten deltagelse og innflytelse, selv om desentraliserte beslutningsprosesser skal fremme både motivasjon og innsats. Datamaterialet viser at verken lærerne eller elevene oppfatter ledelsens eller lærernes invitasjon som spesielt læringsfremmende. Spørsmålet som influerer på aktørens agering, er hvilke signaler som sendes ut om hva som er viktig, eller hva som vektlegges. Lærerne erfarer ledelsens likegyldighet til å ta dem alvorlig, elevenes opplevelse av lærerne peker i samme retning. Aktørens medvirkning fortrenses av læreplanen og ledelsens styring. Dermed begrenses påvirkningen av egen læring og organisasjon til selve arbeidsprosessen.

10.2.2. Et spørsmål om å ta seg sammen

For lærerne handler ansvarstagen om moralske og kompetansemessige forhold. Diskusjoner om hva ulike handlingsvalg kan innebære for den enkelte elev, er fraværende. Isteden foregår dette gjennom kollektive formaninger. Til tross for dette kobler samtlige elever ansvar for egen læring til seg selv, til individet. Ansvar for egen læring innebærer bevegelsesfrihet, hele skolen tas i bruk som læringsarena,

10. DISKUSJON

noe for øvrig arkitekturen også inviterer til. For elevene erfares friheten både som positiv og negativ. Positivt fordi den stimulerer til kunnskapsinnhenting gjennom fleksibilitet ved at elevene får mulighet til fritt å velge arbeidssted - negativt fordi den ikke gir noen garanti for at læring skjer.

På den ene siden mener lærerne at elevene skal ta ansvar for egne læringsprosesser og innhente kunnskaper selv. På den andre siden stiller de spørsmålet ved om elevene er i stand til dette. Det å ta ansvar forutsetter en selvdisiplin og en planleggingskompetanse kun få besitter. Siden majoriteten av elevene ikke har slike egenskaper, betrakter lærerne det som sitt ansvarsområde å velge ut hva elevene skal gjøre. Imidlertid har elevene plikt til å fremvise selvdisiplin og å ta ansvar for egen læring. Elevenes arbeidsinstruks er å gjøre bestemte pålagte oppgaver som er felles for alle. Selv om elevene eksponeres for et problem, er det vanskelig å identifisere hvilke læringsmål de skal arbeide med.

Det er i første rekke de spesifikt selvregulerte elevene som erkjenner at det å ta ansvar blir et spørsmål om å ha viljestyrke til å disiplinere seg selv til å gjøre oppgaver. Egne behov og utenforliggende fristelser styrer lett hvilke valg som foretas (Beck, 2004; Giddens, 1996; Ziehe, 1989, 2004). Problemet er at undervisningen kjeder elevene, lærestoffet gjenspeiler ikke det de synes er viktig i livet, elevene vet ikke hva som forventes av dem, samtidig som de også har lært at det ikke forventes at de skal ta noe initiativ. Elevene unnlater å arbeide eller forsøker å gjøre det enkelt for seg selv. Dette kan tolkes som en motstand. Handlingsmåten utfordrer eller provoserer også lærernes forventninger om hva det å gå på skole skal innebære. Selv om de spesifikt selvregulerte elevene erkjenner at det er vanskelig å fremvise selvdisiplin, viser imidlertid datamaterialet at elevene er i stand til dette. Ofte er forventning om mestring og interesse avgjørende, samtidig som også karakterene fungerer disiplinerende.

De generelt selvregulerte elevene, derimot, er i større grad målorienterte enn de spesifikt selvregulerte. Spesielt de læringsorienterte elevene betrakter innsats som avgjørende. Elevene fremviser selvregulerte egenskaper, ettersom de planlegger, organiserer, reflekterer og justerer egen læring. Opplevelse av å utføre oppgaver bidrar ikke alltid til utvikling av nye kunnskapsstrukturer. Siden oppgavene ikke er tilpasset elevenes nivå, anvender elevene kun det de kan fra før.

Det å gjøre oppgaver beskrives av samtlige elever som rutine. Opplevelsen av rutineoppgaver mener Skaalvik og Skaalvik (2005) ikke er optimalt for engasjement eller økt kompetanse. For elevene oppleves ansvar for egen læring som mekanisk arbeid.

Forskning viser at tiden fungerer kontrollerende og disiplinerende på elevene (Carlgren & Hörnquist, 1999; Foucault, 2008; Wistedt, 1987; Österlind, 1998). Datamaterialet viser hvordan fleksibilitet og vekt på en selvregulert elev kan få andre konsekvenser enn tiltenkt. Tidsrammen betraktes ikke som en ressurs som må utnyttes. Gjennomgående utsettes arbeidet, og læringsøkten beskrives som lite læringsfremmende. Mange av elevene gir uttrykk for at de arbeider lite effektivt. Tidsrammen og den individuelle arbeidsmåten stiller store krav til elevenes evne til å organisere og planlegge eget arbeid. For å sikre at elevene påtar seg ansvaret, formidler lærerne hva elevene skal gjøre. De poengterer at arbeidet skal vurderes med karakter, deretter er det opp til elevene selv å styre arbeidet. Elevene verdsetter friheten, samtidig som den også frustrerer. Å planlegge eget arbeid ut fra et langtidsperspektiv som tre uker er komplisert for mange.

Siden ingen utformer læringsmål eller bruker logg for å dokumentere egen innsats (kun i formingsfaget), blir det vanskelig for lærerne å undersøke hvordan tiden forvaltes. Tid fristilles, men uten at elevene arbeider mer konsentrert av den grunn. Og som Bergqvist tidligere har dokumentert, viser datamaterialet at jo mindre den ytre

10. DISKUSJON

kontroll er, desto viktigere blir den enkeltes indre subjektive bevissthet om hvordan tiden brukes.

10.2.3. Autonomistøttende lærere

Ut fra en sosial-kognitiv og sosio-kulturell forståelsesramme legges det vekt på hvordan læringsfellesskapet erfares. Poenget er at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og ikke primært gjennom individuelle prosesser. Å observere er en viktig måte å lære på, og i forskning på utvikling av selvregulerte ferdigheter er bruk av modeller sentralt (Schunk & Zimmerman, 1997). Datamaterialet viser at lærere med lederfaglig oppsyn aktiviserer elevene mer enn de som inntar en tilbaketrukket rolle.

Elevene erfarer at lærerne kan disponere læringsøkten til å komme à jour med egne arbeidsoppgaver, noe som kan indikere at lærernes arbeidsmengde har økt (St.meld. nr 19, 2009-2010). Siden lærerne må bruke mye tid på ikke-faglige fellesmøter, dokumentasjon av elevprestasjoner, rapportering til skoleeier og skoleledelse m.m., går dette utover kjernevirksomheten, dvs. undervisningsoppgavene. Lærerne som inngår i min studie bekrefter at administrative oppgaver, obligatoriske møter og utfylling av ulike skjemaer tar søkelyset bort fra det de aller helst ønsker å bruke tiden på, nemlig undervisning, planlegging, faglig oppfølging og vurdering av elevene, samt faglige møter og kompetanseutvikling. Kort og godt ønsker lærerne å være sammen med elevene og følge dem bedre opp.

Både generelt og spesifikt selvregulerte elever trekker frem lærernes struktur og faglig støtte som faktorer som influerer på innsats og læringstrykk. Men sentralt står også lærerens perifere rolle. Elevene gir uttrykk for at de kan holde på med utenomfagligaktivitet m.m. uten at lærerne griper inn. Elevene erfarer at de blir overlatt til seg selv uten at lærerne kontrollerer arbeidsprosessen utover produktvurdering ved arbeidets slutt. Feltobservasjoner viser at spesielt overlevelsorienterte elever har vansker med å forvalte ansvaret og friheten som

læringsmiljøet inviterer til. Elevene bryter med systemet ved at de ikke er i stand til å finne arbeidsro eller konsentrere seg om oppgavene. Den spontantorienterte Jonny antyder at elevene ikke har lært å lære, eller at selvregulerte prosesser ikke er godt nok lært. Uttalelsen kan tolkes dit hen at intensjonen om den autonome elevrolle, der elevene skal ha lært å lære gjennom selvregulerende prosesser, i mindre grad fremstår klart for alle. Flere er også bekymret for klassekamerater som ikke håndterer ansvaret. Elevenes uttalelser peker mot at lærerne oppfattes som frikoblet fra elevenes læring, i og med at elevenes valg og handlinger overses. Det viktigste oppgaven, slik elevene ser det, er lærernes igangsetting av egenaktivitet. Deretter er det opp til elevene selv om de vil ta ansvar for egne læringsprosesser. Elevene skylder også på lærerne når de ikke lykkes. Reeve, Ryan, Deci og Jang (2007) og Boekaerts (1999a) betrakter autonomi som det essensielle i utviklingen av indre motivasjon og selvregulering. Datamaterialet viser at lærere som våger å stille krav, som har forventninger og en autonomistøttende læringsstil og som tar ansvar for elevenes læring, fremmer elevenes læring og utvikling hos elevene.

10.3. Konklusjon

Én måte å forstå elevenes rolle og skolens forandring på, er å relatere dette til samfunnsutviklingen. Individene tilegner seg normer og forholdningssett ved å leve i et gitt samfunn i en gitt tid. Skolens utvikling mot økt individualisering, ansvar og selvdisiplin kan sees på som en del av samfunnsutviklingen som pågår mellom individ og stat. Individualisering vil således være et tegn på at tidligere normer og roller løses opp. Det empiriske materialet viser at både arkitektur, læreplan og skolens policydokument konfronterer lærerne med å individualisere sin undervisning og veiledning ut fra elevenes individuelle behov. Skolens omstrukturering og arkitektoniske utforming kan ses i sammenheng med hva utdanningens formål skal være (jfr. Biesta, 2009). Skolen, som inngår i min studie har endret

10. DISKUSJON

arkitektur og fysisk utforming som følge av nasjonale og lokale føringer. Endrede undervisnings- og handlingsmønstre, større åpenhet, transparens og økt tilgjengelighet sender tydelige signaler om at dette er selvdisiplinens arkitektur (jfr. Figenbaum & Nielsen, 2005; Howlid, 2004; Wallin, 2001). Friheten er satt i sentrum gjennom de progressive idealer som personlig valg og individuell utfoldelse. De samfunnsmessige intensjonene om ansvar for egen læring gjenspeiles ved Solberg. Spørsmålet er i hvilken grad ansvar for egen læring har ført til endringer i rutiner og repertoarer?

Er lærerne egentlig i stand til å frembringe en lærings situasjon som fremmer utviklingen av effektive selvregulerende ferdigheter? Har de den kompetansen og erfaringen som skal til for kunne sosialisere eller lære elevene opp i slike prosesser? De fleste av lærere som inngår i undersøkelsen, har tilbrakt egen skoletid innenfor tradisjonelle rammebetingelser. Dette kan være medvirkende til at noen lærerne velger å handle som de gjør. Elevenes innflytelse på eller påvirkning av egen læring er vanskelig fordi dette står i motsetning til både andre elevs innflytelse og læreplanens krav. Siden lærerne mener de er forpliktet av læreplan for fag, oppstår et gap mellom dokumentet og skolens interne visjonsplan. Lærernes ansvar overfor læreplanens bestemmelser kan betraktes som en institusjonalisert makt. Ut fra elevenes ståsted blir påvirkning symbolsk. Gjennom lærerens bestemmelser, som elevene også godtar, skjer det en reproduksjon av tradisjonelle roller.

Selv om lærernes og elevenes perspektiv på skolen kan beskrives som tradisjonelt hva angår både innhold og form, har det likevel skjedd endringer i hvordan undervisning og læring organiseres. Imidlertid innebærer lærernes manglende kompetanse innenfor selvregulert læring at de ikke på en god måte klarer å sosialisere elevene inn i og lære dem opp i slike ferdigheter. Dermed oppstår et brudd mellom samfunnets og skolens utdanningsformål og det som skjer i den praktiske undervisningsvirksomhet.

10.3.1. Undersøkelsens generaliserbarhet

Som en avslutning kan det være på sin plass å stille spørsmål om hvorvidt resultatene fra denne undersøkelsen er generaliserbare. Hvordan er det mulig å trekke generelle slutninger om ansvar for egen læring ut fra erfaringer fra kun én skole? Som nevnt i metodekapittelet viser jeg til Bassey (1999), som hevder at å sikre generaliseringen innenfor kasusstudier ikke er mulig, samtidig som Denscombe (2000) påpeker at generaliseringsspørsmålet ikke må overses. Mitt mål med denne studien har ikke vært å finne sikker generaliserbar viten, men å utvikle perspektiv på fenomenet som studeres. Selv om min studie kun er basert på én skole hvor ansvar for egen læring er spesielt vektlagt, kan skolen likevel ses på som en av mange andre hvor dette er en sentral del av virksomheten. Muligheten for meg til å generalisere resultatene beror ifølge Denscombe på om min studie ligner andre tilsvarende studier. Kan mine resultater være allmenne eller gyldige for andre skoler? I kapittel 1 viser jeg til forskning som belyser ulike sider ved tematikken jeg tar opp (jfr. Bergqvist, 2001; Carlgren & Hörnquist, 1999; Dovemark, 2004; Forsberg, 2000; Lyngsnes, 2003; Monsen, 1997b, 1998; Permer, 2002; SOU 2005:102; Westlund, 1996, 2003; Wistedt, 1987; Österlind, 1998, 2005a). Fellesnevneren i disse studiene er vektlegging av elevenes selvstyrte arbeid, eget ansvar, ansvar for egen læring. Jeg vil hevde at min studie og mine funn føyer seg inn i rekken av alle disse forskningsstudiene. Dog vil det imidlertid være opp til leseren å avgjøre om mine forskningsresultater har overføringsverdi (Denscombe, 2000; Merriam, 1998).

Summary in English

Introduction and Aim of Thesis

Educational policy in Norway is currently emphasizing personal flexibility, responsibility and freedom of choice for learners. Concepts partly derive from traditions of progressive education. Pupils responsibility for own learning relies also on self-regulation theory and has become a typical phenomenon of post modernity (Lyngsnes, 2007). This can be related to the fact that changes in modern society and culture increase demand on reflectivity on individuals. Self-identity is shaped by each individual which in turn, shapes institutions (Giddens, 1996). There is a change of school policies when it comes to learning content. Many educators and policy makers currently defend the view that a major goal for formal education should be to teach pupils self-regulatory skills. Boekaerts (1997) claims that such skills are vital not only to guide one's own learning during education, but also after leaving school. Pupils must be prepared for the unknown, ready to cope with changes, exert influence on learning content, and more specifically, they must learn about and be able to analyse their own learning.

Changes in our modern society are reflected in various documents concerning education. This has led to fundamental changes in the organizational conditions of educational practices in Norway. The National Curriculum (L94), which formulates the principles and values for the education system as well as the aims and objectives for instructions, expects teaching and learning practice in the classrooms to undergo a radical changes. New ways of organizing work should be introduced in the classrooms, from primary school to university. Visions of teaching and learning in "learning-centered" classrooms

demand teachers to change the way they teach. According to Swedish data traditional teaching in front of the whole class has to a great extent been replaced by pupils' own planning and learning (Bergqvist, 2005; Carlgren, 1994; Österlind, 1998). In Norway visions have led to new school architecture, new organizing of instruction, new methods and activities. Working together in teacher teams is deemed to be necessary to promote pupils' self-regulated learning and the development of their ability to adapt the method.

The intention of this study is to introduce certain perspectives on pupils responsibility for their own learning, and to apply them on new practices carried out by a specific Norwegian upper-secondary school and some of its teachers. More precise questions that need to be answered are:

- What do pupils and teachers say and do with respect to the responsibility for their own learning? How do pupils respond to variations in how teachers design their instructions?
- How much freedom is given to pupils to express their ideas and experiences and how is this experience used improve their learning? What kind of freedom has teachers to formulate their own of responsibility for pupils?

The approach of this thesis is process-oriented. It aims to report and discuss empirical data about how self-regulated learning, i.e. pupil responsibility in learning and work, is understood, experienced and operationalced by pupils and teachers within two programs in a Norwegian upper secondary school.

Theoretical framework

This study is based on several, but related, basic theoretical frameworks. Among them is the theory of self-regulation (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2001), and the theory of discipline, and also theory

about teachers' work and school organization. Giddens' (1984) theory of structuration and Biesta's (2009) view on of what the purpose of education should be, build a bridge between the theories. According to Giddens structures are rules and resources organized as properties of social systems. Rules are patterns that people may follow in social life. Resources relate to what is created by human actions. Duality of structure means social structures and they make social action possible. At the same time it is the social action that creates those structures. This perspective helps interpreting what changes of institutionalization the new instructional methods have led to local site like the one studied.

According to Biesta, the function of education lies in the qualification of children and adults, i.e. providing them with knowledge and skills. The socialization function concerns the become a member of a particular social and cultural order. The last function of education is subjectification. Biesta refers to this as a process of individuation, which means becoming a subject. Aims of self-regulation are clearly connected to all three functions, but also other aims of education may and into play.

The perspective self-regulated learning had a made major impact on learning. A social cognitive perspective is distinctive in viewing self-regulation as an interaction of personal, behavioral and environmental triadic processes (Bandura, 1986). Successful adoption to school requires that students develop self-regulation, or processes that activate and sustain cognition, behaviors and affect that are goal oriented (Zimmerman, 1989, 1990). Academic self-regulation processes include planning and managing time, attending to and concentrating on instruction, organizing, rehearsing and establishing a work environment (Zimmerman, 1994). Self-regulation is also described as cyclical because feedback from prior performance is used to make adjustments of current efforts. Such adjustments are necessary because personal, behavioral and environmental factors are

constantly changing during the course of learning and performance and must be observed or monitored using self-oriented feedback loops (Zimmerman, 2000). Self-regulation also incorporates motivational processes such as setting goals and outcomes, creating positive beliefs about one's capabilities to learn, valuing learning and anticipating the outcomes (Bandura, 1994; Zimmerman & Schunk, 2008). I relate self-regulation theory to motivational theory, for example self-determination theory. Many studies have their focus on the distinction between intrinsic and extrinsic motivation. When individuals are intrinsically motivated, they do activities for their own sake and out of interest for the activities. Extrinsically motivated individuals do activities for instrumental reasons such as receiving a reward. Deci and Ryan (1985, 2000) introduced the idea of self-determination by saying that the issue is not whether the task has intrinsic or extrinsic value, but whether or not the task engagement is self-determined. They do, however, argue that optimal motivation and performance are linked to both self-determination and the valuing of the task itself. Self-determination theory distinguishes between the motivational dynamics of underlying activities that people do freely and those they are forced to do. To be self-determined means that you are engaged in an activity with a full sense of wanting, choosing, and personal endorsement. Interest is closely linked to intrinsic motivation. Interest organizes peoples' attention and activity.

The theory of discipline is based on Foucault's (2008) attempt to show how developments of school systems are forms of social control between teachers, students, management and school architecture, etc. Between the seventeenth and eighteenth centuries, a new and more subtle form of power was being exercised, which Foucault called discipline. Modern institutions required that bodies must be individuated according to their tasks, as well as trained, observed and controlled. Central in Foucault's analysis is knowledge or power. The processes of observing and evaluating individuals lead to more and

more knowledge about them. Discipline must be learned without excessive force through careful observation of the bodies.

Foucault uses the analogy of a Panopticon, a design used for a penitentiary, in which a single observer can watch over a circle of individual cells without being observed by the prisoners. The system was designed to produce a feeling of constant, omniscient surveillance among the prisoners, even though not all of them would actually be watched all the time. But the possibility of being observed limits people's behavior. Panopticon is used as a symbol to indicate self-regulating techniques. Both pupils and teachers will be transformed by learning how to observe, evaluate and watch themselves.

Today new patterns of social interactions, working forms in classrooms, student activities and the emphasis on pupils self-discipline demand new ways of controlling pupils' behavior. Earlier types of discipline are not compatible with this, and neither are older forms of school architecture. Pedagogy designs and buildings are monuments of changing times. Today teachers do not give orders; instead they use other tools for guiding and forming students in the right direction. The discipline function has become mild and often invisible. This can be understood as a new form of socialization of the students - in which self-regulation plays an important role.

Another part of the theoretical framework of this thesis is how teachers' work in school organizations. Teachers become parts of shared practices through language, activities and relations to others. "Practice architectures" are used to see practice settings like schools and classrooms as designed (Kemmis & Grootenboer, 2008), e.g. as separate, but related, operative and developmental organizations of a school. Informally, the workings of the school are framed by school culture (A. Hargreaves, 1996). Furthermore, an institutional approach is applied (Scott, 2001). From this perspective the constructions of programs, and what happens in the school, are seen as institutionalized practices. That means historically situated within a

context, and constituted by shared practices, rules, repertoires and linguistic forms of meaning, which over extended periods are taken as granted, or at least accepted, by the majority. The thesis discusses in what way this might be said to have happened in the observed school.

Methods

The basic interest behind this study is about how students and teachers talk about and organize their work. A case study, with partly ethnographical characteristics, is used to examine and understand what has happened and why this has occurred at a specific site. According to Yin (2007) a case study involves extensive research, including documental evidence of particular issues or situations. Two classes and their teachers were examined in the same case over a full academic year. There have been three levels of empirical analyses: (1) Documents were collected (national and local curriculum, the school's vision plan), (2) Field observations were made of every-day-activities of the two classes each day, (3) Formal individual interviews were made of 26 pupils and 11 teachers. 6 groups of pupils were also interviewed.

Different observational patterns were developed, taking into account how pupils behaved, what they said and how they interacted with teacher and classmates. The following main categories are particular concern: introduction and planning, choices made, performance, help-seeking, and evaluation or self-reflection. Within each main category different areas were emphasized: content, responsibility, goal, activity, work place, time, equipment, interaction, control and emotion.

Results and discussions

The pedagogy of Solberg upper secondary school is promoting modern working methods aiming at stimulating pupils' self-regulative work and responsibility for own learning. The pedagogy attempts to emphasize and disclose how knowledge is created in the classroom,

context of discovery. Also the architecture has been adapted to stimulate self-regulated learning, called the new “learner-centered architecture”.

The first question that need to be answered is how pupils manage to adopt the new pedagogy. The initial instruction observations identified that the pupil’s develop different patterns of responsibility for learning and work in interaction with each other, tasks and teachers. Patterns are presented as pupil portraits based on activity, statements, and expressions. Portraits constitute ways of responding and reacting to the situations at hand. Pupils expressed themselves differently in different learning situations, but the portraits show dominating ways of acting.

Two main portraits of pupil’s were constructed. These are refered to as general self-regulated and specific self-regulated attitude, respectively. General refers to those pupils who acted in a self-regulating way mostly independent of the learning situation. Specific refers to those who were more dependent on the specific characteristics of the situation. The first group managed to control their situation in the system they worked in and to adopt the independent work- and learning methods being used. The other group did not always manage the system. They showed lack of concentration and self-discipline, some were not able to work independently at all.

Pupils with a general self-regulating attitude were found among pupils at both programs, but especially among girls in the most academic one. In total 34 per cent of the pupils were categorized as generally self-regulated pupils.

For each of the main categories is also sub-categories were constructed. Pupils who were learning-oriented, instrumentally oriented and production-oriented belong to the main group, refered to as generally self-regulated. Pupils who were spontaneous oriented,

mastery oriented, creative-oriented and survival orient belonge to the other main group called specific self-regulated.

The new transparent architecture has made teachers more visible for everyone inside the school, i.e. the headmaster, pupils and colleges. The data reveal that most teachers neither do not like this nor the control this implies.

The architecture, together with the policy of delegating the decision-making to the teachers in teams, created an expectation of collaboration among the teachers. Each team had to make educational decisions about timetables, curriculum, methods, pupils learning and so on. However, the teachers are only to a limited extent allowed to take part in the new design of architecture and vision plan regarding to the local curriculum. Still, after many years of discussions at the organization level, and among teachers and teams, the internal organization of the teaching rather fragmented. Lack of collective discussions among teachers contributed to this. Teachers also claimed that new projects were introduced without any discussions and implemented without support from the teachers. Experiences from earlier implementation efforts were not evaluated. Many teachers also mentioned lack of leadership, in spite of heavy top-down improvement initiatives. Louis and Miles (1994) argue that vision building can be the bridge between planning and implementation, but at this school the vision plan did not work that way. The data revealed that in long term planning, the needs and interests of the teachers were not taken into account.

Among forms of collegiality A. Hargreaves (1996) named one “contrived collegiality”. Such collegiality is regulated or controlled by administrators, and used to force teachers to fulfill administrative purposes. This description fits well into the teams’ experience at the school studied. A. Hargreaves has suggested that a “collaborative culture” emerges primarily from teachers themselves as a social group. The data present reveals that many of the teachers talk about

collaborative work as spontaneous and voluntary activities and associated this with positive benefits. However, this does not mean that teachers' collaborative collegiality is development-oriented. Instead it can be described as autonomous. According to Lander (2007) this appears when teachers give support and help, but are not open to critical cooperation, i.e. discussions and evaluations of each other's work.

In spite of the heavy leadership investment in architecture and pedagogical vision building the teachers work organization did not manage to find a common improvement strategy for a vision they found both right and impossible at the same time.

The most common teaching patterns at this school were: (1) traditional teaching in front of the whole class, followed by (2) student-controlled and self-steered activities. On this school traditional teaching means that the teacher lead the pupils through a problem or topic either by lecturing (some teachers present rather long demonstrations) or by dialogue (teachers give a brief demonstration and invite students to participate). According to Lindblad and Sahlström (1999) traditional lecturing has dominated for a long period of time in Sweden, but recently dialogue has become more common. Teachers ask questions to motivate pupils to take next mental step, but they also ask questions to encourage pupils to think further about the problem or to initiate a discussion under guidance, the class discussion will eventually arrive at the correct answer. Some teachers often found it helpful to allow the pupils to generate their own questions, either for themselves or for each other. Not all pupils were, however, able to transfer their school learning to real life or practical situations. This depends on how well they have learned things in the first place. Teachers (and pupils) work within a given framework, which is in accordance with the vision plan. However, frontal class lecturing is not approved.

The activity that occupy most of the time, is the pupils' self-steered work. The main task here is to organize and work according to one's own planning.

Pupils' freedom of choice is important for teachers. Pupils are given opportunities to make choices about their learning and encouraged to take responsibility for their own learning. Teachers expect pupils to budget their time, seek information, and take control over their own learning situation. Teachers' way of speaking indicate that they have endorsed in principle, the ideology being presented in the official documents. This is reflected in the way they talk about pupils and what was going on in the classroom. But most teachers still question the relevance of these principles for most pupils. One of the essential ideas behind the pedagogy being adopted by the school is that pupils should be allowed to have influence and freedom of choice when it comes to learning content. But, in reality this is not the case. It is up to the teacher's to determine classroom practice, i.e. subject, content and tasks. Although some of the pupils still would like more influence and freedom, the teacher say no. Thus makes it difficult for many pupils to take responsibility for their own learning.

When teachers refer to their own work as pupils' self-steered work, they claimed that it is mainly a matter how the activities are organized and how the pupils are instructed. Their job is to give stimulating tasks, and let the pupils decide how to solve a problem. Teachers see themselves as supervisors. Each pupil is regarded as an individual with the responsibility to regulate her- or himself. Few pupils follow the rules being set for their schoolwork. Many teachers characterize the pupils as lazy; they only want to do what is fun. Both responsibility and learning are seen as private. Pupils learn that taking responsibility for their own learning means that you are left alone and most rely on your self. If you choose not to take responsibility for your own learning, you can only blame yourself.

Pupils work with different tasks i.e. close-ended, opened ended and problem solving. Usually pupils work individually. Pupils see themselves as responsible for their own actions, but many find it difficult work autonomously. Some pupils view their schoolwork as meaningless. They are not able to do their tasks because adequate skills and knowledge.

Most of the time, the pupils are engaged in tasks that are little or no interest to them. But if they were allowed to choose the task themselves, they might become more motivated and engaged in the activity.

None of the pupils feel that they have a real influence on the school and the instruction matters. Instead they see influence as an opportunity to solve the tasks etc. Specific self-regulated pupils have often difficulties in understanding the instructions and symbols. Many pupils of the specific self-regulated are often unable to work on their own and they tend to divert to social activities. It is also a relationship between the pupils task-related behavior and the length and structure of lessons. Too much time means that they tend to favour social activities instead of asking for more tasks. This is the case for generally self-regulated pupils.

Pupils with both kinds of attitudes tend to divert to computer games during frontal lecturing. All teachers mention that national curriculum, standards, assessments and accountability limited both theirs and the pupils' choices (Monsen, 1997; 1998).

Teachers' scaffolding is often missing in the teaching. Pupils argue for more structure in the self-steered work. Also providing clear and frequent feedback is really important. Praise for a well done job should be made specific and refer back to what the pupil did well. Some teachers have a tendency to distance themselves from the pupils' learning and performances. This was often the case with low achieving pupils.

Teachers are aware of that the pupils' problems are related to their "private life", difficulties at home, immaturity etc. Since it is difficult to deal with such problems, many teachers are afraid to address the issue.

This study shows that pupils have been made highly responsible for their own learning. Both the school and teachers expect and request that the pupils are self-steering and work autonomously. The learning context does not stimulate pupils to create their own goals. Instead the learning tends to be steered by the teachers' goals. These goals do not always capture the pupils' interest. Since only few pupils are deeply involved and motivated disciplinary actions from the teachers are often necessary.

Litteraturliste

- Adalsteinsdóttir, K. (2004). Teachers' Behaviour and Practices in the Classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(1), 95-114.
- Ahl, A., Andersson, H., From, J., Holmgren, C. & Johansson, U. (2005). Utan timplan - forskning och utvärdering, Retrieved 13.08.2010 from http://books.google.se/books?id=Xez5pt9xJ0YC&pg=PA30&lp=PA30&dq=timplan%20skola&source=bl&ots=M5adhlhKd&sig=N-CE0J-NRYA0kZfsIx4lQZJAmI&hl=sv&ei=BMj_S6DDPIeMOIWYxbEO&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=4&ved=0CCIQ6AEwAw#v=onepage&q=timplan%20skola&f=false
- Alexander, R. J. (2006). *Culture and pedagogy: international comparisons in primary education*. Oxford: Blackwell.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Andenæs, A. (1996). *Foreldre og barn i forandring*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Arfwedson, G. (1984). *Hvorfor er skoler forskjellige?* Oslo: Tanum-Norli.
- Arfwedson, G. (1994). *Nyare forskning om lärare: presentation och kritisk analys av huvudlinjer i de senaste decenniernas engelskspråkiga lärarforskning*. Stockholm: HLS förlag.
- Ausubel, D. P. (1977). The facilitation of meaningful verbal learning in the classroom. *Educational Psychologist*, 12, 162-178.
- Bakken, A. (2004). Økt sosial ulikhet i skolen? *Tidsskrift for samfunnsforskning* 4(1), 83-91.
- Ball, S. (1984). Beachside Reconsidered: Reflections on a Methodological Apprenticeship. In I. Burgess (Ed.), *The Research process in educational settings: ten case studies* (pp. 69-96). London: Falmer.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50 (2), 248-287.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy *Encyclopedia of Human Behavior* (Vol. 4) Diego California: Academic Press
- Bandura, A. (1996). Social cognitive theory of human development. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (pp. 5513-5518). Oxford: Pergamon Press.
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open Univ Press.

- Bay, J. (2005). *Konsekvenspædagogik: en pædagogik om eksistens og social handlingskompetence*. København: Borgen.
- Beck, U. (2004). *Risikosamfundet - på vej mod en ny modernitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur: nøkkelen til skolens udvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bergqvist, K. (2001). Discourse and classroom practices: Reflectivity and responsibility in learning and instruction. *Nordisk Pædagogik*, 21, 82-91.
- Bergqvist, K. (2005). Planering av eget arbete - ett förändrat innehåll i undervisningen. In E. Österlind (Ed.), *Eget arbete - en kameleont i klassrummet. Perspektiv på ett arbetssätt från förskola till gymnasium* (pp. 61-75). Lund: Studentlitteratur.
- Bernstein, B. (1974). *Class, codes and control: theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control. vol. III. Towards a theory of educational transmissions*. London: Routledge & Kegan
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Bernstein, B., Lundgren, U. P. & Dahlberg, G. (1983). *Makt, kontroll och pedagogik: studier av den kulturella reproduktionen*. Lund: Liber.
- Bernstein, B., Poulsen, K. & Enggaard, J. (1974). *Basil Bernsteins kodeteori: et udvalg af hans artikler om sprog, socialisering og kontrol*. København: Ejler.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educ Asse Eval Acc*, 21, 33-46.
- Bjerg, H. & Knudsen, H. (2008). Når straf er til forhandling. In J. B. Krejler & L. Moos (Eds.), *Klasseledelse: - magtkampe i praksis, pædagogik og politik* (pp. 61-76). Frederikshavn: Dafolo.
- Björger, I. A. (2000). *Ansvar for egen læring: "den profesjonelle elev og student"*. Trondheim: Tapir.
- Blossing, U. (2000). *Praktiserad skolförbättring*. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186.
- Boekaerts, M. (1999a). Coping in context: goal frustration and goal ambivalence in relation to academic and interpersonal goals. In E. Frydenberg & E. Frydenberg (Eds.), *Learning to cope: developing as a person in complex societies* (pp. 175-195). Oxford: Oxford University Press.
- Boekaerts, M. (1999b). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445-457.

- Boekaerts, M. (2002). Bringing about change in the classroom: strengths and weaknesses of the self-regulated learning approach--EARLI Presidential Address, 2001. *Learning and Instruction*, 12(6), 589-604.
- Boekaerts, M. & Niemivirta, M. (2000). Finding a Balance Between Learning Goals and Ego-Protective Goals. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeider (Eds.), *The Handbook of Self-regulation* (pp. 417-450). San Diego: Academic Press.
- Brown, S. & McIntyre, D. (1993). *Making sense of teaching*. Buckingham: Open University Press.
- Bryman, A. (2004). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Bråten, I. (1996). Vygotsky som forløper til metakognitiv teori. In I. Bråten (Ed.), *Vygotsky i pedagogikken* (pp. 74-95) Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Bråten, I. (2002). Selvregulert læring i sosial-kognitivt perspektiv. In I. Bråten (Ed.), *Læring: i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (pp. 164-193). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Carlgrén, I. (1994). Från klassundervisning till "eget arbete". *Praxis*, 2, 9-14.
- Carlgrén, I. (1998). Läraryrket i förvandling. In L. Svedberg & M. Zaar (Eds.), *Boken om pedagogerna* (pp. 231-260). Stockholm: Liber.
- Carlgrén, I. (2005). Konsten att sätta sig själv i arbete. In E. Österlind (Ed.), *Eget arbete - en kameleont i klassrummet. Perspektiv på ett arbetssätt från förskola till gymnasium* (pp. 11-39). Lund: Studenlitteratur.
- Carlgrén, I. & Hörnquist, B. (1999). När inget facit finns....om skolutveckling i en decentraliserad skola. Stockholm: Skolverket Enskede Offset AB.
- Carlgrén, I. & Marton, F (2002). *Fremtidens lärare*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Corno, L. (2008). Work Habits and Self-Regulated Learning. Helping students to a "Will" from "Why". In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research, and Applications* (pp. 197-222). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Cuban, L. (1988). Constancy and Change in Schools (1880 up to present). In P. W. Jackson (Ed.), *Contributing to educational change: perspectives on research and practice* (pp. 85-104). Berkeley: McCutchan Publishing Co.
- Cuban, L. (1990). Reforming Again, Again and Again. *Educational researcher*, 19(1), 3-13.
- Cuban, L. (1993). *How teachers taught: constancy and change in American classrooms, 1890-1990*. New York: Teachers College Press.
- Dahl, H. (1998). *Den kronologiske uskyld*. København: Gyldendal.
- Dale, E. L. (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

ANSVAR FOR EGEN LÆRING

- Dale, E. L. & Wærness, J. I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen: rom for alle - blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Deci, E. L. & Moller, A. C. (2005). The Concept of Competence: A Starting Place for Understanding Intrinsic Motivation and Self-Determined Extrinsic Motivation. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 579-597). New York: Guilford Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1991). A Motivational Approach to Self: Integration In Personality. In R. Dienstbier & M. H. Appley (Eds.), *Nebraska Symposium on, Motivation Perspectives on motivation: Nebraska Symposium on Motivation, 1990* (pp. 237-288). Lincoln, Neb.: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1994). Promoting Self-determined Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38(1), 3-14.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1995). Human Autonomy: the Basis for True Self-Esteem. In M. H. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and self-regulation and learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 165-180.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Dewey, J. (1996). Barnet og Læreplanen. In E. L. Dale (Ed.), *Skolens undervisning og barnets utvikling: klassiske tekster* (pp. 23-40). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Dewey, J. (1998). *Experience and education*. West Lafayette, Ind.: Kappa Delta Pi.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Århus: Forlaget Klim.
- Donald, J. (1992). *Sentimental education: schooling, popular culture and the regulation of liberty*. London: Verso.
- Dovemark, M. (2004). *Ansvar - flexibilitet - valfrihet: en etnografisk studie om en skola i förändring*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Dåstøl, A. (2008). Forbyr chatting i timene Retrieved 11.05.2008, from <http://www.vl.no/samfunn/article3538498.ece>
- Elstad, E. (2006). Understanding the Nature of Accountability Failure in a Technology-Filled, Laissez-Faire Classroom: Disaffected Students and Teachers Who Give In. *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 459.
- Engelsen, B. U. (2006). *Kan læring planlegges?: arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Feiman-Nemser, S. & Floden, R. (1986). The Cultures of teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching: a project of the American Educational Research Association* (pp. 505-526). New York: Macmillan.
- Figenbaum, P. & Nielsen, M. L. (2005). Skolen: med kunnskap skal landet bygges. In U. Grønvold (Ed.), *Hundre års nasjonsbygging: arkitektur og samfunn 1905-2005* Oslo: Pax.
- Flyvbjerg, B. (2001). *Making social science matter. Why social inquiry fails and how it can succeed again*. Cambridge: Cambridge University Press
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt: det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.
- Foros, P. B. (2006). *Skolen i klemme: dilemmaer og spenningsforhold*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Forsberg, E. (2000). *Elevinflytandets mange ansikten*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Forskningsetiske komiteer. (2009). Forskningsetisk sjekkliste, Retrieved 16.02-2011 from <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Foucault, M. (2008). *Overvåkning og straff: det moderne fengsels historie*. Oslo: Gyldendal.
- Fuglestad, O.L (2007). *Tett på praksis: innføring i pedagogisk feltforskning*. Bergen: Fagbokforlag.
- Garcia, T (1996). Self-Regulation, an Introduction. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 161-163
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: selected essays*. New York: Basic Books.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1996). *Modernitet og selvidentitet: selvet og samfundet under sen-moderniteten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Giddens, A. (1997). *Modernitetens konsekvenser*. Oslo: Pax.
- Gleerup, J. & Petersson, E. (1999). Ansvar for egen læring - et modefænomen? In C. Nejt Jensen (Ed.), *Om voksenundervisning: grundlag for pædagogiske og didaktiske refleksjoner* (pp. 283-288). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Goodlad, J. (1988). What Some Schools and Classrooms Teach. In J. R. Gress & D. E. Purpel (Eds.), *Curriculum: an introduction to the field* (pp. 337-356). Berkeley, Calif.: McCutchan.
- Goodlad, J. (2004). *A place called school: prospects for the future*. New York: McGraw-Hill.
- Granath, G. (2008). *Milda makter!: utvecklingssamtal och loggböcker som disciplineringstekniker*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Grepperud, G. (1999). Skolen eier halve dagen. In Barneombudet (Ed.), *Stemmeskifte: en rapport fra ordskjiftet om ungdomsskolen* (pp. 10-55). Oslo: Barneombudet.
- Grinsven, L. & Tillema, H. (2006). Learning Opportunities to Support Student Self-Regulation: Comparing Different Instructional Formats. *Educational researcher*, 48(1)(77.), 77-91.
- Grolnick, W. S., Kurowski, C. O. & Gurland, S. T. (1999). Family processes and the development of children's self-regulation. *Educational Psychologist*, 34(1), 3.
- Grøterud, M. & Nilsen, B. S. (2005). *Ledelse av skoler i utvikling*. Oslo: Gyldendal.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hargreaves, A. (1986). *Two cultures of schooling: the case of middle schools*. London: Falmer.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur: læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Hargreaves, A. (2004). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet: utdanning i en utrygg tid*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hargreaves, D. (1982). *Challenge for the comprehensive school: culture, curriculum and community*. London: Routledge.
- Harper, D. (1992). Small N's and community case studies. In C. C. Ragin & H. S. Becker (Eds.), *What is a Case? Exploring the Foundations of Social Inquiry* (pp. 139-158). Cambridge: Cambridge University Press.
- Harrison, R. (2000). Learner managed learning: managing to learn or learning to manage? *International Journal of Lifelong Education*, 19(4), 323-231.
- Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97: sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Haug, P. (2004). Om grunnlaget for evalueringa av Reform 97. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 04, 246-263
- Hayes, D., Mills, M., Christie, P. & Lindgard, B. (2006). *Teachers and Schooling Making A Difference*. Crows Nest: Sout h Wind Production.
- Hidi, S. & Ainley, M. (2008). Interest and Self-Regulation: Relationships between Two Variables that Influence Learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research, and Applications* (pp. 169-195). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Howlid, A. (2004). Arkitektur og skoler - et tvetydig møte *Bedre Skole*, 4, 66-71.
- Hägglund, S. & Lander, R. (1989). Fem gymnasieskolor. Utvärdering av deltagandet i reformprogrammet "Gymnasieskola i utveckling" 1985/86 - 1988/89. Rapport 1989:1. Göteborg: Institutionen för pedagogik.
- Illeris, K (2002). Unges læring, identitet og selvorientering. *Nordisk Pedagogik*, 02, 65-85.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlag

- Jedeskog, G. & Nissen, J. (2004). ICT in the Classroom: Is Doing More Important than Knowing? *Education and Information Technologies*, 9(1), 37-45.
- Jeffrey, B. & Troman, G. (2004). Time for ethnography. *British Educational Research Journal*, 30(4), 535-548.
- Kallós, D. (1973). On Educational Scientific Research University of Lund. *Report from the Institute of Education No 36*.
- Kemmis, S. & Grootenboer, P. (2008). Situating Practice: Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice. In S. Kemmis, T. J. Smith, J. Ax & P. Ponte (Eds.), *Enabling praxis: challenges for education* (Vol. 1, pp. 37-62). Rotterdam: Sense.
- Kjærnsli, M. (2004). *Rett spor eller ville veier?: norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlag.
- Klette, K. (2003). Lærernes klasseromsarbeid: Interaksjons- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97. In K. Klette (Ed.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97* (pp. 39-76). Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Kleven, T. A. (1995). *Reliabilitet som pedagogisk problem*. Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Kofod, K. K. (2008). Klasseledelsens som ledelse af fællesskaber på skolen. In J. B. Krejsler & L. Moos (Eds.), *Klasseledelse: - magtkampe i praksis, pædagogik og politik* (pp. 213-228). Frederikshavn: Dafolo.
- Krejsler, J. (2001). At undervise gennem selvbestemmelse: Om lærerens praksis i spændingsfeltet mellem social ingeniørkunst og sand dialog. In T. Kvernbekk (Ed.), *Pædagogikk og lærerprofesjonalitet* (pp. s. 49-66). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Krejsler, J. (2004a). Introduktion: Når uddannelse rammes af individualisering. In J. Krejsler (Ed.), *Pædagogikken og kampen om individet: kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker* (pp. 7-31). København: Hans Reitzels Forlag.
- Krejsler, J. (2004b). Pædagogiske spil med personligheden som indsats. In J. Krejsler (Ed.), *Pædagogikken og kampen om individet: kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker* (pp. 63-88). København: Hans Reitzel.
- Krejsler, J. (2007a). Pendlerskolen - skolelederen, kommunikation og værdibaseret ledelse. In L. Moos, J. Krejsler & K. K. Kofod (Eds.), *Meninger i ledelse: succesfuld skoleledelse mellem visioner og selvledelse* (pp. 63-100). Frederikshavn: Dafolo.
- Krejsler, J. (2007b). Skolereform, livslang læring og individualisering - Tilpasset oplæring af nyttige og selvkørende borgere. *Norsk Pædagogisk Tidsskrift*, 04, 277-289.
- Krejsler, J. (2007c). Styring af skolen mellem ledelse og selvledelse. In L. Moos, J. Krejsler & K. K. Kofod (Eds.), *Meninger i ledelse: succesfuld skoleledelse mellem visioner og selvledelse* (pp. 163-178). Frederikshavn: Dafolo.

- Kvale, S. (2004). Frigørende pædagogik som frigørende til forbrug. In J. Krejsler (Ed.), *Pædagogikken og kampen om individet* (pp. 32-62). København: Hans Reitzels.
- Kvale, S. (2006). *Det kvalitative forskningsinterview*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse: insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforlag.
- Lancy, D. F. (1992). *Qualitative research in education: an introduction to the major traditions*. White Plains, N.Y.: Longman.
- Lander, R. (2007). Analyser av skolors anda. In C. Einarsson, E. Hammar Chiriac, G. Jedeskog, T. Lindberg & M. Samuelsson (Eds.), *Det enkla är det sköna – en vänbok till Kjell Granström*. Linköpings universitet.
- Lander, R (1994): The Management of Change and Innovation; In Husén & Postlethwaite (eds): *The International Encyclopedia of Education*. (pp 3597– 3602). Oxford: Pergamon press.
- Lander, R (2008): Theory and practice in cases of practicum. In Mattsson, M; Johansson, I & Sandström, B (eds): *Examining praxis – assessments and knowledge construction in teacher education*. Rotterdam: Sense Publishing.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, 01, 16-35.
- Lee, o. & Yarger, S. J. (1996). Modes of Inquiry in Research on Teacher Education. In J. P. Sikula, T. J. Buttery & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education: a project of the Association of Teacher Educators* (pp. 14-37). New York: Macmillan.
- Leinhardt, G. & Greeno, J. G. (1995). The Cognitive Skill og Teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78(2), 75-95.
- Lens, W. & Vansteenkiste, M. (2008). Promoting Self-Regulated Learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research, and Applications* (pp. 141-168). New York: Lawrence Erlaum Associates.
- Lindblad, S. & Sahlström, F. (1999). Gamla mönster och nya gränser. Om ramfaktorer och klassrumsinteraktion. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 4(1), 73-92.
- Linde, G. (1986). *Yrket som linsform: en studie av gymnasieläraarnas arbetsförhållanden*. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning.
- Lortie, D. C. (2002). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Lundgren, U. P. (1979). *Att organisera omvärlden: en introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber.
- Lyngsnes, K. M. (2003). *Ansvar for egen læring: prinsipp og praksis : en kvalitativ studie av tre klasser i videregående skole*. Pedagogisk institutt, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet..
- Lyngsnes, K. M. (2007). Ansvar for egen læring i norsk skole Vol. 1, (pp. 45-57). Trondheim: Tapir akademisk forlag.

- Læreplan for grunnskole videregående opplæring og voksenopplæring: generell del. (1994). Oslo: Departementet.
- Løvlie, L. (1989). Erfaring som handling. In H. Thuen & S. Vaage (Eds.), *Oppdragelse til det moderne: Emile Durkheim, George Herbert Mead, John Dewey, Pierre Bourdieu* (pp. 147-178). Oslo: Universitetsforlaget.
- Madsen, T. (2002). Återupprätta läraren! *Pedagogiska Magasinet*, 02(03), 1-6.
- Markus, T. A. (1993). *Buildings & power: freedom and control in the origin of modern building types*. London: Routledge.
- Marton, F. (1999). *Inläring och omvärldsuppfattning: en bok om den studerande människan*. Stockholm: Prisma.
- Mathiesen, T. (1978). *Den skjulte disiplinering: artikler om politisk kontroll*. Oslo: Pax.
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetode*. Lund: Studentlitteratur.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Monsen, L. (1996). Kan vi målstyre læreplaner? In J. F. Blichfeldt (Ed.), *Utdanning for alle?: evaluering av Reform 94* (pp. 262-296). Oslo: Tano Aschehoug.
- Monsen, L. (1997a). "Ansvar for egen læring" - fra slagord til klasserom. In B. Lødning & K. Tornes (Eds.), *Idealer og paradokser: aspekter ved gjennomføringen av Reform 94*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Monsen, L. (1997b). *Evaluering av Reform -94, Delrapport nr. 4, Innholdsreformen: skolens arbeid med læringsmiljøet*. Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer.
- Monsen, L. (1998). *Evaluering av Reform 94: Sluttrapport : Innholdsreformen - fra måldokument til klasseromspraksis*. Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer.
- Muller, J. (2000). *Reclaiming knowledge: social theory, curriculum, and education policy*. London: Routledge.
- Møller, J. (2006). Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse? In J. Møller & O. L. Fuglestad (Eds.), *Ledelse i anerkjente skoler* (pp. 27-44). Oslo: Universitetsforlag.
- Maaløe, E. (1996). *Case-studier af og om mennesker i organisationer: forberedelse, feltarbejde, generering, tolkning og sammendrag af data for eksplorativ integration, test og udvikling af teori ; tegninger: Gudrun Sørensen*. København: Akademisk forlag.
- Naeslund, L. (2001). *Att organisera pedagogisk frihet: fallstudie av självständigt arbete med datorstöd vid en grundskola*. Linköping: Läspedagogiska institutet EMIR.
- Needels, M. C (1991). Comparison of students, first-year, and experienced teachers' interpretations of a first-grade lesson. *Teaching and Teacher Education*, 7(3), 269-278.
- Nielsen, K. (2004). Eleverfaringer og gruppearbejds blinde vikler. Gruppearbejde som disciplinering til fleksibilitet? In J. Krejsler (Ed.), *Pædagogikken og kampen om individet* (pp. 108-134). København: Hans Reitzels Forlag.

- Nordahl, T. (2001). Brukermedvirkning i skolen *Barn i Norge* (pp. S. 19-26). Oslo: Voksne for barn.
- NSD. (2006). Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste., 2005, Retrieved 11.05.2006, from <http://www.nsd.uib.no/>
- Nunan, D (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ongstad, S. (1996). *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier: et teoretisk-empirisk bidrag til et tverrfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrep*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet..
- Orange, C. (1999). Using Peer Modeling to Teach Self-Regulation. *Journal of Experimental Education*, 68(1), 21.
- Pajares, F. (2008). Motivational Role of Self-Efficacy Beliefs in Self-Regulated Learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research, and Applications* (pp. 111-139). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage.
- Permer, K. (2002). *Klassrummets moraliska ordning: iscensättningen av lärare och elever som subjekt för ansvarsdiskursen i klassrummet*. Forskarutbildningen i pedagogik, Malmö: Malmö högskola Lärarutbildningen.
- Pintrich, P. R. (2000). The Role of Goal Orientation In Self-Regulated Learning. In M. Boekerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *The Handbook of Self-Regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. R. & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 249-284). San Diego: Academic Press.
- Popkewitz, T. S. (1998). *Struggling for the soul: the politics of schooling and the construction of the teacher*. New York: Teachers College Press.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ragin, C. C. (1992). Introduction: Cases of "What is a case?". In C. C. Ragin & H. S. Becker (Eds.), *What is a Case? Exploring the Foundations of Social Inquiry* (pp. 1-17). Cambridge: Cambridge University Press.
- Reeve, J., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004). Self-Determination Theory A Dialectical Framework for Understanding Sociocultural Influences on Student Motivation. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (Vol. 4, pp. 31-60). Greenwich, Conn.: Information Age Publishing.
- Reeve, J., Ryan, R. M., Deci, E. L. & Jang, H. (2007). Understanding and Promoting Autonomous Self-Regulation. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.),

- Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research, and Applications* (pp. 223-244). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Riksaasen, R. (2007). Basil Bernstein kodeteori - et verktøy ved analyse av pedagogisk virksomhet i skole og lærerutdanning. In S. S. Hovdenak, R. Riksaasen & V. Wiese (Eds.), *Klasse, kode og identitet: Bernstein i norsk forskning* (pp. 31-46). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Rose, N. (1989). *Governing the soul: the shaping of the private self*. London: Free Ass. Books.
- Rundskriv F- 58-99. (1999). *Om forsøks- og utviklingsarbeid i grunn- og videregående skole*. Oslo: Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation on Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sagen, K. (2004, 9.dec). Gode motiver til tross: "Spyspisskoler" i trøbbel., *Aftenposten*.
- Salo, P. (2002). *Skolan som mikropolitisk organisation: en studie i det som skolan är*. Åbo: Åbo Akademis Förlag.
- Schunk, D. H. (1999). Social-self interaction and achievement behavior. *Educational Psychologist*, 34(4), 219-227.
- Schunk, D. H. (2007). *Learning theories: an educational perspective*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill.
- Schunk, D. H. & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning - Self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 631-649). San-Diego: Academic Press.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32(4), 195-209.
- Scott, W. R. (2001). *Institutions and organizations*. Thousand Oaks: Sage.
- Sewell, W.H. (1992). A Theory of Structure: Duality, Agency, and Transformation. *The American Journal of Sociology*. Vol 98, No 1, 1-29.
- Sjøberg, S. (2005). PISA, TIMSS og norske lærerplaner. *Bedre Skoler*, 1, from http://folk.uio.no/sveinsj/PISA_TIMSS_Bedre_Skole_05.htm
- Skau, G. M. (1993). Nærhet som utforing. *Nordisk sosialt arbeid*, 12, 28-35.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solberg, A. (1996). Erfaringer fra feltarbeid. In H. Holter & R. Kalleberg (Eds.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (pp. 130-144).
- Solhaug, T. (2003). *Utdanning til demokratisk medborgerskap*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.

ANSVAR FOR EGEN LÆRING

- Solhaug, T. (2005). Elevmedvirkning og danning. In Børhaug, K., Fenner, A.B., Aasen, L. *Fagenes begrunnelser: skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (pp. s. 225-237). Bergen: bokforlag
- SOU 2005:102. *Utan timpaln - forskning och utvärdering*. Retrieved 13.08.2010 from <http://www.ud.se/content/1/c6/05/32/95/031e8c36.pdf>
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). "*Kultur for læring*". Retrieved 03.06.2004. from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/Stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>
- St.meld. nr. 16 (2006-2007).og ingen stod igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. Retrieved 11.11.2007, <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>
- Stortingsmelding nr 19. (2009-2010). Tid til læring - oppfølging av Tidsbruksutvalgets Retrieved 05.12.2010 from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2009-2010/Meld-St-19-20092010.html?id=608020>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stake, R. E. (2000). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 435-454). Thousand Oaks, California.: Sage.
- Stewart, D. W. & Shamdasani, P. N. (1990). *Focus groups: theory and practice*. Newbury Park: Sage.
- Stigler, J. W. & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York: Free Press.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper: om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen.
- Söderström, A. (2006). *Att göra sina uppgifter, vara tyst och lämna in i ti": Om elevansvar i det högmoderna samhället*. nr. 40, Karlstad: Karlstad University Studies.
- Telhaug, A. O. (1976). *Åpne skoler i Norge*. Oslo: Didakta norsk utdanningsforlag.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlag.
- Tollaksen, T. G. (2008). Pc i skolen: Lærere ber om innskjerping, 27.08.2008, from <http://www.aftenbladet.no/lokalt/article617345.ece>
- Tyack, D. B. & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: a century of public school reform*. Cambridge, Massachusetts.: Harvard University Press.
- Vaage, S. (2000). *Utdanning og demokrati: barnet, skolen og den nye pedagogikken : John Dewey i utvalg*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur: en innføring i kvalitativt orientert samsfunnsforskning*. Flekkefjord: SEEK.

- Wallin, E. (2001). *Fremtidens skole: Skole 2000 - et helbedsyn på pædagogik og fysisk miljø*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Wallin, E. (2002). Jæmtlikhet, likværdighet och individer i undervisning. *Pædagogisk Forskning i Sverige*, 7(3), 200-209.
- Westlund, I. (1996). *Skolbarn av sin tid: en studie av skolbarns upplevelse av tid*. Linköping: Department of Education and Psychology.
- Westlund, I. (2003). *Gränslöst arbete - inom vissa gränser: lärare och rektorers uppfattning om arbete utan timplan i grundskolan*. 230, Linköping: Institution för beteendevetenskap. Linköpings universitet.
- Westlund, I. (2005). Tid, mål och lärande utan timplan, Retrieved 13.08.2010. from http://books.google.se/books?id=Xez5pt9xJ0YC&pg=PA30&lp=PA30&dq=timplan%20skola&source=bl&ots=M5adlhlhKD&sig=N-CE0J-NRYA0kBzfsIx4lQZJAmI&hl=sv&ei=BMj_S6DDPIeMOIwYxbEO&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=4&ved=0CCIQ6AEwAw#v=onepage&q=timplan%20skola&f=false
- Wigfield, A., Hoa, L. W. & Klauda, S. L. (2008). The Role of Achievement Values. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research, and Applications* (pp. 169-195). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wiley, N. (1988). The micro-macroproblem in social theory. *Sociological Theory*. Vol., No 2, 254-261.
- Wistedt, I. (1987). Rum för lärande. Om elevers studier på gymnasiet. Stockholm Universitet: Pedagogiska institutionen.
- Wittrock, M. C. (1986). Students' Thought Process. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching: a project of the American Educational Research Association* (pp. 297-314). New York: Macmillan.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Woodhead, C. (2002). *Class war: the state of British education*. London: Little Brown.
- Yin, R. K. (2007). *Fallstudier: design och genomförande*. Malmö: Liber.
- Ziehe, T. (1989). *Ambivalenser og mangfoldighed*. København: Politisk Revy.
- Ziehe, T. (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine: nye tekster om ungdom, skole og kultur*. København: Politisk Revy.
- Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulating Academic Learning and Achievement: The Emergence of a Social Cognitive Perspective. *Educational Psychology Review*, 2(2), 173-201.

- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. In M. Bockerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *The Handbook of Self-Regulation* (pp. 728-747). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J. (2008). Goal Setting. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research, and Applications* (pp. 267-295). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Österlind, E. (1998). *Disciplinering via frihet: elevers planering av sitt eget arbete*. 75, Universitetet, Uppsala.
- Österlind, E. (2005a). Eget arbete i med- og motvind. In E. Österlind (Ed.), *Eget arbete - en kameleont i klassrummet: Perspektiv på ett arbetsätt från förskola till gymnasium* (pp. 121-140). Lund: Studentlitteratur.
- Österlind, E. (2005b). En skraddarsydd skola för alla? *Eget arbete - en kameleont i klassrummet. Perspektiv på ett arbetsätt från förskola till gymnasium* (pp. 77-99). Lund: Studentlitteratur.
- Østerud, S. (1998). Relevansen av begrepene "validitet" og "reliabilitet" i kvalitativ forskning. . *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 82, 119-130.
- Aasen, P. (1992). Den store innesperringen. Skolens historie i lys av Michel Foucaults sosialiseringsteori. In P. Aasen & A. O. Telhaug (Eds.), *Takten, takten, pass på takten: studier i den offentlige oppdragelsens historie* (pp. 25-65). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Aasen, P. (1999). Det sosialdemokratiske prosjektet. Utdanningsreformer i Norge og Sverige etter krigen. In A. O. Telhaug & P. Aasen (Eds.), *Både - og: 90-tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv* (pp. 13-64). Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Tidigare utgåvor:

Editors: Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. KARL-GUSTAF STUKÁT *Lekskolans inverkan på barns utveckling*. Stockholm 1966
2. URBAN DAHLLÖF *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm 1967
3. ERIK WALLIN *Spelling. Factorial and experimental studies*. Stockholm 1967
4. BENGT-ERIK ANDERSSON *Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg*. Stockholm 1969
5. FERENCE MARTON *Structural dynamics of learning*. Stockholm 1970
6. ALLAN SVENSSON *Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Stockholm 1971
7. GUNNI KÄRRBY *Child rearing and the development of moral structure*. Stockholm 1971

Editors: Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. ULF P. LUNDGREN *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm 1972
9. LENNART LEVIN *Comparative studies in foreign-language teaching*. Stockholm 1972
10. RODNEY ÅSBERG *Primary education and national development*. Stockholm 1973
11. BJÖRN SANDGREN *Kreativ utveckling*. Stockholm 1974
12. CHRISTER BRUSLING *Microteaching - A concept in development*. Stockholm 1974
13. KJELL RUBENSON *Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män*. Göteborg 1975
14. ROGER SÄLJÖ *Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task*. Göteborg 1975
15. LARS OWE DAHLGREN *Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance*. Göteborg 1975
16. MARIE MÅNSSON *Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning*. Lund 1975
17. JAN-ERIC GUSTAFSSON *Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions*. Göteborg 1976
18. MATS EKHOLM *Social utveckling i skolan. Studier och diskussion*. Göteborg 1976

19. LENNART SVENSSON *Study skill and learning*. Göteborg 1976

20. BJÖRN ANDERSSON *Science teaching and the development of thinking*. Göteborg 1976

21. JAN-ERIK PERNEMAN *Medvetenhet genom utbildning*. Göteborg 1977

Editors: Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. INGA WERNERSSON *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg 1977
23. BERT AGGESTEDT & ULLA TEBELIUS *Barns upplevelser av idrott*. Göteborg 1977
24. ANDERS FRANSSON *Att rädas prov och att vilja veta*. Göteborg 1978
25. ROLAND BJÖRKBERG *Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm*. Göteborg 1978
26. GUNILLA SVINGBY *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg 1978
27. INGA ANDERSSON *Tankestilar och hemmiljö*. Göteborg 1979
28. GUNNAR STANGVIK *Self-concept and school segregation*. Göteborg 1979
29. MARGARETA KRISTIANSSON *Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69*. Göteborg 1979
30. BRITT JOHANSSON *Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning*. Göteborg 1979
31. GÖRAN PATRIKSSON *Socialisation och involvering i idrott*. Göteborg 1979
32. PETER GILL *Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents*. Göteborg 1979
33. TAGE LJUNGBLAD *Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder*. Göteborg 1980
34. BERNER LINDSTRÖM *Forms of representation, content and learning*. Göteborg 1980
35. CLAES-GÖRAN WENESTAM *Qualitative differences in retention*. Göteborg 1980
36. BRITT JOHANSSON *Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk*. Göteborg 1981
37. LEIF LYBECK *Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse*. Göteborg 1981
38. BJÖRN HASSELGREN *Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development*. Göteborg 1981

39. LENNART NILSSON *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skolväsendets uppbörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning.* Göteborg 1981
40. GUDRUN BALKE-AURELL *Changes in ability as related to educational and occupational experience.* Göteborg 1982
41. ROGER SÄLJÖ *Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text.* Göteborg 1982
42. ULLA MARKLUND *Droger och påverkan. Elevanalys som utgångspunkt för drogundervisning.* Göteborg 1983
43. SVEN SETTERLIND *Anslappningsträning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier.* Göteborg 1983
44. EGIL ANDERSSON & MARIA LAWENIUS *Lärares uppfattning av undervisning.* Göteborg 1983
45. JAN THEMAN *Uppfattningar av politisk makt.* Göteborg 1983
46. INGRID PRAMLING *The child's conception of learning.* Göteborg 1983
47. PER OLOF THÅNG *Vuxenlärares förhållningssätt till deltagarreflexioner. En studie inom AMU.* Göteborg 1984
48. INGE JOHANSSON *Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete.* Göteborg 1984
49. GUNILLA SVANBERG *Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys.* Göteborg 1984
50. SVEN-ERIC REUTERBERG *Studiemedel och rekrytering till högskolan.* Göteborg 1984
51. GÖSTA DAHLGREN & LARS-ERIK OLSSON *Läsning i barnperspektiv.* Göteborg 1985
52. CHRISTINA KÄRRQVIST *Kunskapsutveckling genom experimentcentrerade dialoger i ellära.* Göteborg 1985
53. CLAES ALEXANDERSSON *Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande.* Göteborg 1985
54. LILLEMOR JERNQVIST *Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education.* Göteborg 1985
55. SOLVEIG HÄGGLUND *Sex-typing and development in an ecological perspective.* Göteborg 1986
56. INGRID CARLGREN *Lokalt utvecklingsarbete.* Göteborg 1986
57. LARSSON, ALEXANDERSSON, HELMSTAD & THÅNG *Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke facklära. Göteborg 1986*
58. ELVI WALLDAL *Studier vid gymnasieskolans världlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, självuppfattning.* Göteborg 1986
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát
59. EIE ERICSSON *Foreign language teaching from the point of view of certain student activities.* Göteborg 1986
60. JAN HOLMER *Högre utbildning för lågutbildade i industrin.* Göteborg 1987
61. ANDERS HILL & TULLIE RABE *Psykiiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola.* Göteborg 1987
62. DAGMAR NEUMAN *The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach.* Göteborg 1987
63. TOMAS KROKSMARK *Fenomenografisk didaktik.* Göteborg 1987
64. ROLF LANDER *Utvärderingsforskning - till vilken nytta? Göteborg 1987*
65. TORGNY OTTOSSON *Map-reading and wayfinding.* Göteborg 1987
66. MAC MURRAY *Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning.* Göteborg 1988
67. ALBERTO NAGLE CAJES *Studievalet ur den väljandes perspektiv.* Göteborg 1988
68. GÖRAN LASSBO *Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingssekologisk studie av socialisation i olika familjetyper.* Göteborg 1988
69. LENA RENSTRÖM *Conceptions of matter. A phenomenographic approach.* Göteborg 1988
70. INGRID PRAMLING *Att lära barn lära.* Göteborg 1988
71. LARS FREDHOLM *Praktik som bärare av undervisnings innebäll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation.* Göteborg 1988
72. OLOF F. LUNDQUIST *Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall.* Göteborg 1989
73. BO DAHLIN *Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor.* Göteborg 1989
74. SUSANNE BJÖRCKDAHL ORDELL *Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv.* Göteborg 1990
75. EVA BJÖRCK-ÅKESSON *Measuring Sensation Seeking.* Göteborg 1990
76. ULLA-BRITT BLADINI *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter.* Göteborg 1990

77. ELISABET ÖHRN *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadielevs lärarkontakter.* Göteborg 1991
78. TOMAS KROKSMARK *Pedagogikens vägar till dess första svenska professur.* Göteborg 1991
- Editors: Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton
79. ELVI WALLDAL *Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård.* Göteborg 1991
80. ULLA AXNER *Visuella perceptionsvårigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie.* Göteborg 1991
81. BIRGITTA KULLBERG *Learning to learn to read.* Göteborg 1991
82. CLAES ANNERSTEDT *Idrottsläraryrket och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv.* Göteborg 1991
83. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden.* Göteborg 1991
84. ELSA NORDIN *Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i keroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9.* Göteborg 1992
85. VALENTIN GONZÁLEZ *On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions.* Göteborg 1992
86. JAN-ERIK JOHANSSON *Metodikämnet i förskollärautbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning.* Göteborg 1992
87. ANN AHLBERG *Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande.* Göteborg 1992
88. ELLA DANIELSON *Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation.* Göteborg 1992
89. SHIRLEY BOOTH *Learning to program. A phenomenographic perspective.* Göteborg 1992
90. EVA BJÖRCK-ÅKESON *Samspel mellan små barn med rörelsehinder och talhandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie.* Göteborg 1992
91. KARIN DAHLBERG *Helhetsyn i vården. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen.* 1992
92. RIGMOR ERIKSSON *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language.* 1993
93. KJELL HÄRENSTAM *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap.* Göteborg 1993.
94. INGRID PRAMLING *Kunskapens grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld.* Göteborg 1994.
95. MARIANNE HANSSON SCHERMAN *Att vägra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningssätt till astma/allergi.* Göteborg 1994
96. MIKAEL ALEXANDERSSON *Metod och medvetande.* Göteborg 1994
97. GUN UNENGE *Pappor i föräldrakooperativa daghem. En deskriptiv studie av pappors medverkan.* Göteborg 1994
98. BJÖRN SJÖSTRÖM *Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role.* Göteborg 1995
99. MAJ ARVIDSSON *Lärares orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter.* Göteborg 1995
100. DENNIS BEACH *Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform.* Göteborg 1995.
101. WOLMAR CHRISTENSSON *Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag.* Göteborg 1995
102. SONJA KIHLLSTRÖM *Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder.* Göteborg 1995
103. MARITA LINDAHL *Inläring och erfärande. Ettäringars möte med förskolans värld.* Göteborg. 1996
104. GÖRAN FOLKESTAD *Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age.* Göteborg 1996
105. EVA EKEBLAD *Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic.* Göteborg 1996
106. HELGE STRÖMDAHL *On mole and amount of substance. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment.* Göteborg 1996
107. MARGARETA HAMMARSTRÖM *Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktorer betydelse för studiebegärade ungdomars utbildningskarriär.* Göteborg 1996
108. BJÖRN MÅRDÉN *Rektors tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap.* Göteborg 1996
109. GLORIA DALL'ALBA & BJÖRN HASSELGREN (EDS) *Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology?* Göteborg 1996
110. ELISABETH HESSLEFORS ARKTOFT *I ord och handling. Innebörder av "att anknäta till elevs erfarenheter", uttryckta av lärare.* Göteborg 1996
111. BARBRO STRÖMBERG *Professionellt förhållningssätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar.* Göteborg 1997
112. HARRIET AXELSSON *Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning.* Göteborg 1997

113. ANN AHLBERG *Children's ways of handling and experiencing numbers*. Göteborg 1997
114. HUGO WIKSTRÖM *Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande*. Göteborg 1997
115. DORIS AXELSEN *Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students*. Göteborg 1997.
116. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik*. Göteborg 1997
117. OWE STRÅHLMAN *Elitidrott, karriär och avslutning*. Göteborg 1997
118. AINA TULLBERG *Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry*. Göteborg 1997.
119. DENNIS BEACH *Symbolic Control and Power Relay Learning in Higber Professional Education*. Göteborg 1997
120. HANS-ÅKE SCHERP *Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektor, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*. Göteborg 1998
121. STAFFAN STUKÁT *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg 1998
122. BIRGIT LENDAHL ROSENDAHL *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor*. Göteborg 1998
123. ANN AHLBERG *Meeting Mathematics. Educational studies with young children*. Göteborg 1998
124. MONICA ROSÉN *Gender Differences in Patterns of Knowledge*. Göteborg 1998.
125. HANS BIRNIK *Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. Göteborg 1998
126. MARGRETH HILL *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Göteborg 1998
127. LISBETH ÅBERG-BENGTSSON *Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts*. Göteborg 1998
128. MELVIN FEFER *The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development*. Göteborg 1999
129. ULLA RUNESSON *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg 1999
130. SILWA CLAESSON *"Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. Göteborg 1999
131. MONICA HANSEN *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Göteborg 1999
132. JAN THELIANDER *Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv*. Göteborg 1999
133. TOMAS SAAR *Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande*. Göteborg 1999
134. GLEN HELMSTAD *Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning*. Göteborg 1999
135. MARGARETA HOLMEGAARD *Språkmedvetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefältövning i svenska som andraspråk*. Göteborg 1999
136. ALYSON MCGEE *Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices*. Göteborg 1999
137. EVA GANNERUD *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg 1999
138. TELLERVO KOPARE *Att rida stormen ut. Förlösningsberättelser i Finnmark och Sápmi*. Göteborg 1999
139. MAJA SÖDERBÄCK *Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care*. Göteborg 1999
140. AIRI ROVIO - JOHANSSON *Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higber Education*. Göteborg 1999
141. EVA JOHANSSON *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg 1999
142. KENNERT ORLENIUS *Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. Göteborg 1999.
143. BJÖRN MÅRDÉN *De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion*. Göteborg 1999
144. MARGARETA CARLÉN *Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete*. Göteborg 1999
145. MARIA NYSTRÖM *Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro*. Göteborg 1999
146. ANN-KATRIN JAKOBSSON *Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. Göteborg 2000
147. JOANNA GIOTA *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg 2000
148. BERIT CARLSTEDT *Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement*. Göteborg 2000
149. MONICA REICHENBERG *Röst och kansalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Göteborg 2000

150. HELENA ÅBERG *Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies.* Göteborg 2000
151. BJÖRN SJÖSTRÖM & BRITT JOHANSSON *Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdarens och läkarens perspektiv.* Göteborg 2000
152. AGNETA NILSSON *Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie.* Göteborg 2001
153. ULLA LÖFSTEDT *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande.* Göteborg 2001
154. JÖRGEN DIMENÄS *Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning.* Göteborg 2001
155. BRITT MARIE APELGREN *Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden.* Göteborg 2001
156. CHRISTINA CLIFFORDSON *Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects.* Göteborg 2001
157. INGER BERGGREN *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet.* Göteborg 2001
158. CARINA FURÅKER *Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring.* Göteborg 2001
159. INGER BERNDTSSON *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet.* Göteborg 2001
160. SONJA SHERIDAN *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives.* Göteborg 2001
161. JAN BAHLÉNBERG *Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstpedagogiska gärning.* Göteborg 2001
162. FRANK BACH *Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik.* Göteborg 2001
163. PIA WILLIAMS *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola.* Göteborg 2001
164. VIGDIS GRANUM *Studentenes forestillinger om sykepleie som fag og funksjon.* Göteborg 2001
165. MARIT ALVESTAD *Den komplekse planlegginga. Forskolerearar om pedagogisk planlegging og praksis.* Göteborg 2001
166. GIRMA BERHANU *Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel.* Göteborg 2001.
167. OLLE ESKILSSON *En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar.* Göteborg 2001
168. JONAS EMANUELSSON *En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap.* Göteborg 2001
169. BIRGITTA GEDDA *Den offentliga hemligheten. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet.* Göteborg 2001
170. FEBE FRIBERG *Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en vårdetik på livsvärldsgrund.* Göteborg 2001
171. MADELEINE BERGH *Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning.* Göteborg 2002
172. HENRIK ERIKSSON *Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetsskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning.* Göteborg 2002
173. SOLVEIG LUNDGREN *I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning.* Göteborg 2002
174. BIRGITTA DAVIDSSON *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola.* Göteborg 2002
175. KARI SØNDENÅ *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk forskulelararutdanning.* Göteborg 2002
176. CHRISTINE BENTLEY *The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption.* Göteborg 2002
177. ÅSA MÄKITALO *Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance.* Göteborg 2002
178. MARITA LINDAHL *VÅRDA – VÄGLEDA – LÄRA. Effekstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön.* Göteborg 2002
179. CHRISTINA BERG *Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast.* Göteborg 2002
180. MARGARETA ASP *Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund.* Göteborg 2002
181. FERENC MARTON & PAUL MORRIS (EDS) *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning.* Göteborg 2002
182. ROLAND SEVERIN *Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen maket och samhällsförändring.* Göteborg 2002
- Editors: Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson
183. MARLÉNE JOHANSSON *Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra mediterande redskap.* Göteborg 2002

184. INGRID SANDEROTH *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8y*. Göteborg 2002
185. INGA-LILL JAKOBSSON *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg 2002
186. EVA-CARIN LINDGREN *Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study*. Göteborg 2002
187. HANS RYSTEDT *Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions*. Göteborg 2002
188. MARGARETA EKBORG *Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grundskolläroprogrammet utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap*. Göteborg 2002
189. ANETTE SANDBERG *Vuxnas lekvärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek*. Göteborg 2002
190. GUNLÖG BREDÄNGE *Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola*. Göteborg 2003
191. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study*. Göteborg 2003
192. KERSTIN NILSSON *MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur värdenhetschefers ledarskap konstrueras*. Göteborg 2003
193. YANG YANG *Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison*. Göteborg 2003
194. KNUT VOLDEN *Mediekunskap som mediekritikk*. Göteborg 2003.
195. LOTTA LAGER-NYQVIST *Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap*. Göteborg 2003
196. BRITT LINDAHL *Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet*. Göteborg 2003
197. ANN ZETTERQVIST *Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med no/biologilärare*. Göteborg 2003
198. ELSIE ANDERBERG *Språkanvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt*. Göteborg 2003.
199. JAN GUSTAFSSON *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Göteborg 2003.
200. EVELYN HERMANSSON *Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring*. Göteborg 2003
201. KERSTIN VON BRÖMSEN *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg 2003
202. MARIANNE LINDBLAD FRIDH *Från allmänsjuksköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården*. Göteborg 2003
203. BARBRO CARLI *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'*. Göteborg 2003
204. ELISABETH DAHLBORG-LYCKHAGE *"Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar*. Göteborg 2003
205. ULLA HELLSTRÖM MUHLI *Att överbygga perspektiv. En studie av beboresbedömningsamtal inom äldreomsorgen socialt arbete*. Göteborg 2003
206. KRISTINA AHLBERG *Synvänder. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erbjuda situationers mening under utbildningspraktik*. Göteborg 2004
207. JONAS IVARSSON *Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing*. Göteborg 2004
208. MADELEINE LÖWING *Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar*. Göteborg 2004
209. PIJA EKSTRÖM *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborg 2004
210. CARIN ROOS *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. Göteborg 2004
211. JONAS LINDEROTH *Datorspelarens mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Göteborg 2004
212. ANITA WALLIN *Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution*. Göteborg 2004
213. EVA HJÖRNE *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg 2004
214. MARIE BLIDING *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg 2004
215. LARS-ERIK JONSSON *Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training*. Göteborg 2004
216. MIA KARLSSON *An ITiS Teacher Team as a Community of Practice*. Göteborg 2004
217. SILWA CLAESSENS *Lärares levda kunskap*. Göteborg 2004
218. GUN-BRITT WÄRVIK *Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet*. Göteborg 2004

219. KARIN LUMSDEN WASS *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse.* Göteborg 2004
220. LENA DAHL *Ammingspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning.* Göteborg 2004
221. ULRIC BJÖRCK *Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice.* Göteborg 2004
222. ANNEKA KNUTSSON *"To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia.* Göteborg 2004
223. MARIANNE DOVEMARK *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring.* Göteborg 2004
224. BJÖRN HAGLUND *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan.* Göteborg 2004
225. ANN-CHARLOTTE MÅRDSJÖ *Lärandets skiftande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning.* Göteborg 2005
226. INGRID GRUNDÉN *Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärgsskada.* Göteborg 2005
227. KARIN GUSTAFSSON & ELISABETH MELLGREN *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person.* Göteborg 2005
228. GUNNAR NILSSON *Att äga π. Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer.* Göteborg 2005.
229. BENGT LINDGREN *Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning.* Göteborg 2005
230. PETRA ANGERVALL *Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet.* Göteborg 2005
231. LENNART MAGNUSSON *Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT.* Göteborg 2005
232. MONICA REICHENBERG *Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare.* Göteborg 2005
233. ULRICA WOLFF *Characteristics and varieties of poor readers.* Göteborg 2005
234. CECILIA NIELSEN *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivnärligheter och strävan att övervinna dem.* Göteborg 2005.
235. BERITH HEDBERG *Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence.* Göteborg 2005
236. MONICA ROSÉN, EVA MYRBERG & JAN-ERIC GUSTAFSSON *Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study.* Göteborg 2005
237. INGRID HENNING LOEB *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor.* Göteborg 2006.
238. NIKLAS PRAMLING *Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent.* Göteborg 2006
239. KONSTANTIN KOUGIOUMTZIS *Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland.* Göteborg 2006
240. STEN BÅTH *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter arseende gymnasieskolans samhällsupdrag.* Göteborg 2006.
241. EVA MYRBERG *Fristående skolor i Sverige – Effekter på 9-10-åriga elevers läsförståelse.* Göteborg 2006
242. MARY-ANNE HOLFVE-SABEL *Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6.* Göteborg 2006
243. CAROLINE BERGGREN *Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives.* Göteborg 2006
244. CRISTINA THORNELL & CARL OLIVESTAM *Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena.* Göteborg 2006
245. ARVID TREEKREM *Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledarens ideologier om ledarskapets taktiska potentialer.* Göteborg 2006
246. EVA GANNERUD & KARIN RÖNNERMAN *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv.* Göteborg 2006
247. JOHANNES LUNNEBLAD *Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område.* Göteborg 2006
248. LISA ASP-ONSJÖ *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun.* Göteborg 2006
249. EVA JOHANSSON & INGRID PRAMLING SAMUELSSON *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola.* Göteborg 2006
250. INGER BJÖRNELOO *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning.* Göteborg 2006
251. EVA JOHANSSON *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar.* Göteborg 2006
252. MONICA PETERSSON *Att genusrapport på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv.* Göteborg 2007
253. INGELA OLSSON *Handlingskompetens eller inlärd hjälplöshet? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare.* Göteborg 2007

254. HELENA PEDERSEN *The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education.* Göteborg 2007
255. ELIN ERIKSEN ØDEGAARD *Meningsskapning i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger.* Göteborg 2007
256. ANNA KLERFELT *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik.* Göteborg 2007
257. PETER ERLANDSON *Docile bodies and imaginary minds: on Schön's reflection-in-action.* Göteborg 2007
258. SONJA SHERIDAN OCH PIA WILLIAMS *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium.* Göteborg 2007
259. INGELA ANDREASSON *Elevplanen som text - om identitet, genus, maket och styrning i skolans elevdokumentation.* Göteborg 2007
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam and Ingrid Pramling Samuelsson
260. ANN-SOFIE HOLM *Relationer i skolan. En studie av feminiteter och maskuliniteter i år 9.* Göteborg 2008
261. LARS-ERIK NILSSON *But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change.* Göteborg 2008
262. JOHAN HÄGGSTRÖM *Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn?* Göteborg 2008
263. GUNILLA GRANATH *Milda makter! Utvecklingsamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker.* Göteborg 2008
264. KARIN GRAHN *Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträna utbildningen.* Göteborg 2008.
265. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research.* Göteborg 2008
266. SUSANNE GUSTAVSSON *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminarieramtal.* Göteborg 2008
267. ANITA MATTSSON *Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande.* Göteborg 2008
268. ANETTE EMILSON *Det önskvärda barnet. Fostran uttrycket i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan.* Göteborg 2008
269. ALLI KLAPP LEKHOLM *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics.* Göteborg 2008
270. ELISABETH BJÖRKLUND *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan.* Göteborg 2008
271. EVA NYBERG *Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscyklar - en fallstudie i årskurs 5.* Göteborg 2008
272. CANELLED
273. ANITA NORLUND *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov.* Göteborg 2009
274. AGNETA SIMEONSDOTTER SVENSSON *Den pedagogiska samlngen i förskoleklassen. Barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter.* Göteborg 2009
275. ANITA ERIKSSON *Om teori och praktik i lärarutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie.* Göteborg 2009
276. MARIA HJALMARSSON *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar.* Göteborg 2009.
277. ANNE DRAGEMARK OSCARSON *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level.* Göteborg 2009
278. ANNIKA LANTZ-ANDERSSON *Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action.* Göteborg 2009
279. RAUNI KARLSSON *Demokratiska värden i förskolebarns vardag.* Göteborg 2009
280. ELISABETH FRANK *Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklmat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund.* Göteborg 2009
281. MONICA JOHANSSON *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasielärares institutionella identitetsskapande.* Göteborg 2009
282. MONA NILSEN *Food for Thought. Communication and the transformation of work experience in web-based in-service training.* Göteborg 2009
283. INGA WERNERSSON (RED) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik.* Göteborg 2009
284. SONJA SHERIDAN, INGRID PRAMLING SAMUELSSON & EVA JOHANSSON (RED) *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande.* Göteborg 2009
285. MARIE HJALMARSSON *Loyalitet och motstånd - anställdas agerande i ett föränderligt hemtjänstarbete.* Göteborg 2009.

286. ANETTE OLIN *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse.* Göteborg 2009

287. MIRELLA FORSBERG AHLCRONA *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan.* Göteborg 2009

288. CLAS OLANDER *Towards an interlanguage of biological evolution: Exploring students' talk and writing as an arena for sense-making.* Göteborg 2010

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Ingrid Pramling Samuelsson

289. PETER HASSELSKOG *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen.* Göteborg 2010

290. HILLEVI PRELL *Promoting dietary change. Intervening in school and recognizing health messages in commercials.* Göteborg 2010

291. DAVOUD MASOUMI *Quality Within E-learning in a Cultural Context. The case of Iran.* Göteborg 2010

292. YLVA ODENBRING *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett.* Göteborg 2010

293. ANGELIKA KULLBERG *What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics.* Göteborg 2010

294. TORGEIR ALVESTAD *Barnehagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger.* Göteborg 2010

295. SYLVI VIGMO *New spaces for Language Learning. A study of student interaction in media production in English.* Göteborg 2010

296. CAROLINE RUNESDOTTER *I otakt med tiden? Folkhögskolorna i ett föränderligt fält.* Göteborg 2010

297. BIRGITTA KULLBERG *En etnografisk studie i en thailändsk grundskola på en ö i södra Thailand. I sökandet efter en framtid då nuet har nog av sitt.* Göteborg 2010

298. GUSTAV LYMER *The work of critique in architectural education.* Göteborg 2010

299. ANETTE HELLMAN *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola.* Göteborg 2010

300. ANNIKA BERGVIKEN-RENSFELDT *Opening higher education. Discursive transformations of distance and higher education government.* Göteborg 2010

301. GETAHUN YACOB ABRAHAM. *Education for Democracy? Life Orientation: Lessons on Leadership Qualities and Voting in South African Comprehensive Schools.* Göteborg 2010

302. LENA SJÖBERG. *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter.* Göteborg 2011

303. ANNA POST. *Nordic stakeholders and sustainable catering.* Göteborg 2011

304. CECILIA KILHAMN. *Making Sense of Negative Numbers.* Göteborg 2011

305. ALLAN SVENSSON (RED). *Utvärdering Genom Uppföljning. Longitudinell individforskning under ett halvsekel.* Göteborg 2011

306. NADJA CARLSSON. *I kamp med skriftspråket. Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv.* Göteborg 2011

307. AUD TORILL MELAND. *Ansvar for egen læring. Intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole.* Göteborg 2011