

Presentasjon av resultater

Hensikten med denne studien har vært å utvikle kunnskap *om i hvilken grad og på hvilken måte pedagogisk analyse kan være et verktøy for elevmedvirkning i skolen*. I dette kapitlet presenteres resultatene fra analyser av den informasjonen som er samlet inn gjennom observasjoner, intervjuer og dokumenter tilknyttet de pedagogiske analysene. Vi har valgt å presentere en oversikt over graden av elevmedvirkning i fasene i den pedagogiske analysen innledningsvis. Dette gir et grunnlag for senere å presentere strategier for og typer av elevmedvirkning i de ulike fasene senere i kapitlet.

6.1 Grad av elevmedvirkning

De fem ulike nivåene for elevmedvirkning er utviklet for bedre å kunne forstå hvordan elever kan ytre seg og bli hørt i forhold som omhandler deres læring og situasjon på skolene. For lærerne uttrykker disse fem nivåene hvordan de skal forholde seg til elevene på pedagogiske områder som angår dem.

I dette prosjektet har elevene blitt involvert og gitt medvirkning gjennom bruk av pedagogisk analyse. Målet var at elevene skulle gis medvirkning på nivå 4: «elevene er involvert i beslutningsprosesser», og i noen tilfeller kanskje til og med nivå 5: «elevene deler makt og ansvar for beslutninger»

(Shier, 2001, 2019). Pedagogisk analyse er her anvendt som et verktøy for å gi elevene medvirkning på forhold tilknyttet læringsmiljøet og undervisning som de har uttrykt at er viktig.

I tabell 6.1 nedenfor vises en samlet oversikt over grad av elevmedvirkning i de ulike fasene i pedagogisk analyse på skolene. Hvert kryss (x) representerer en skole. Vurderingen av grad av medvirkning ut fra Shiers fem nivåer er gjort av de enkelte forskerne, basert på både observasjoner, intervjuer og dokumentanalyser. Disse vurderingene, og grunnlaget for dem, er også drøftet mellom forskerne i egne møter for å sikre en mest mulig gyldig og pålitelig vurdering av datamaterialet.

Tabell 6.1

Grad av elevmedvirkning på de ulike trinnene i pedagogisk analyse

Trinnene i pedagogisk analyse	Nivå 1 Elevene lyttes til	Nivå 2 Elevene får støtte til å uttrykke sine meninger	Nivå 3 Elevenes meninger tillegges vekt	Nivå 4 Elevene er involvert i beslutningsprosesser	Nivå 5 Elevene deler makt og ansvar for beslutninger
Overordnet mål*			x	xxx	
Datagrunnlag				xxxx	x
Problemformulering			x	xxx	x
Spesifikk målformulering*				xx	xx
Analyse av opprettende faktorer				xxx	xx
Valg av tiltak				xxx	xx
Planlegging og gjennomføring av tiltak*			xxx	x	
Evaluerings og implementering og måloppnåelse*			xxxx		

* mangler data fra en skole

Denne oversikten over graden av elevmedvirkning viser at elevene i hovedsak har vært involvert i beslutningsprosessene i de fleste fasene av pedagogisk

analyse. I fem av fasene har de, ved én og to skoler, også delt makt og ansvar for beslutningene sammen med lærerne. Det er viktig å understreke at for å nå nivå fire og fem i elevmedvirkning, må dette bygge på de øvrige nivåene. Grunnlaget for å være involvert i beslutninger (nivå 4) er at elevene blir lyttet til (nivå 1), får støtte til å uttrykke meninger (nivå 2), og at elevenes meninger tillegges vekt av lærerne (nivå 3). En samlet vurdering på nivå 4 innebærer derfor at nivå 1, 2 og 3 har kommet til uttrykk gjennom det innsamlede datamaterialet.

Oversikten viser videre at elevene har hatt størst grad av medvirkning i de innledende fasene av pedagogisk analyse, fram til og med valg av tiltak. Ved planlegging og gjennomføring av tiltak har elevenes meninger blitt tillagt vekt, men de har ikke vært direkte involvert i beslutningene. Det samme gjelder for evaluering. Dette kan tyde på at det er vanskeligere og mer tradisjonelt å gi elevene beslutningsmyndighet i den praktiske planleggingen, gjennomføringen og evalueringen av pedagogiske tiltak.

Overordnet ser det ut til, ut fra denne oversikten, at pedagogisk analyse er et egnet verktøy for å gi elevene relativt høy grad av medvirkning i forhold som angår deres læring og trivsel på skolen. Dette viser også at elevene har forutsetninger for å delta i skolens kvalitetsarbeid når de involveres og det brukes konkrete verktøy som pedagogisk analyse.

6.2 Strategier for elevmedvirkning i pedagogisk analyse

I dette kapittelet presenteres de pedagogiske strategiene som lærerne har brukt for å involvere elever i de ulike fasene av pedagogisk analyse. For hver fase gis det eksempler på strategier på de nivåene forskerne har vurdert at elevmedvirkningen har vært. Disse strategiene blir beskrevet mer utfyllende etter oversikten som er gitt for hver fase i pedagogisk analyse.

6.2.1 Overordnet mål

Overordnede mål i pedagogisk analyse skal være langsiktige og bør knyttes til og forankres i overordnede mål for norsk skole. De skal vise retningen på den pedagogiske analysen og relateres til det valgte temaet eller det praktiske problemet. De overordnede målsettingene som velges, trenger ikke nødvendigvis å formuleres av dem som arbeider med den pedagogiske analysen. Målformuleringen kan i stedet hentes fra nasjonale eller lokale styringsdokumenter, som lovverk og læreplaner. Nedenfor vises hvordan elevene kan involveres i valg av overordnet mål:

Fasene i pedagogisk analyse	Nivå 3 Elevenes meninger tillegges vekt	Nivå 4 Elevene er involvert i beslutningsprosesser	Nivå 5 Elevene deler makt og ansvar for beslutninger
Overordnet mål	Læreren presenterer overordnede mål fra LK20, og elevene diskuterer disse målene.	Elevene stemmer over overordnede mål fra LK20 ut fra hva de mener er utfordringen i klassen.	Ikke realiserbart fordi målene hentes fra andre dokumenter.

Analysene av både observasjoner, intervjuer og dokumenter viser at elevene medvirket på nivå 3 og 4 i valg av overordnet mål for den pedagogiske analysen. På nivå 3, der elevenes meninger tillegges vekt, viser informasjonen fra observasjoner at lærere presenterte overordnede mål fra Læreplanen (LK20), og at elevene gjennom diskusjonen fikk mulighet til å uttrykke sine meninger. På nivå 4, hvor elevene er involvert i beslutningsprosesser, la en av lærerne fram fire overordnede mål hentet fra LK20 og Opplæringsloven for elevene. Læreren forklarte målene med eksempler som belyste hvert enkelt av dem, før elevene diskuterte målene med læringspartneren sin. Deretter fikk de utdelt klistremerker for å stemme over målene: blå merker for det målet de mente var viktigst, og røde for det de mente var nest viktigst. Målet med flest blå klistremerker ble valgt. Dette illustrerer en strukturert og demokratisk prosess for elevmedvirkning.

På en av skolene er det innført en årlig fast rutine der klassene arbeider med klassemiljø og trivsel, i tråd med Opplæringsloven § 12-2 (2023). En gruppe elever uttrykte i intervjuet at de hvert år deltar i dette arbeidet med

å forbedre klassemiljøet, og at uro og vandring i klassen ble identifisert som hovedutfordringer dette skoleåret:

Hvert nytt år er det slik at vi skal prøve å gjøre det bedre i klassen. I år ble det støynivå og vandring i klassen. Dette er arbeid vi gjør sammen med lærerne.

Her er overordnet mål knyttet direkte til opplæringsloven, og elevene er involvert i dette valget og det videre arbeidet.

6.2.2 Datagrunnlag

I anvendelsen av pedagogisk analyse er datagrunnlaget og informasjonsinnhenting et svært vesentlig og avgjørende prinsipp. Forutsetningen for gode pedagogiske analyser og senere tiltaksutvikling er at de bygger på mest mulig relevant informasjon om de utfordringene en står overfor. Dataene som innhentes skal både danne grunnlag for problemformuleringen og for analysen av de opprettholdende faktorene (Nordahl, 2016). I dette prosjektet var et sentralt datagrunnlag den elevundersøkelsen som elevene svarte på i oppstarten av prosjektet. Resultatene fra denne undersøkelsen ble presentert for elevene og utgjorde et viktig grunnlag for det videre arbeidet.

Analysene av observasjoner og intervjuer viser at elevene fikk medvirke på nivå 4 og 5 i denne fasen av den pedagogiske analysen. Konkretisering av hva som menes med de ulike nivåene for elevmedvirkning i datagrunnlaget er vist i oversikten på neste side:

Fasene i pedagogisk analyse	Nivå 3 Elevenes meninger tillegges vekt	Nivå 4 Elevene er involvert i beslutningsprosesser	Nivå 5 Elevene deler makt og ansvar for beslutninger
Datagrunnlag	Elevene diskuterer både hva dataene betyr og hva de viser av resultater. Dette gjøres både i grupper og felles i klassen.	Gjennom arbeid i grupper og i hele klassen kommer elevene og lærerne fram til en felles forståelse av hva dataene uttrykker. Her anvendes spørreundersøkelsen.	Elevene og lærerne bestemmer sammen hvilke data som skal innhentes, og elevene er aktive i innhenting. Elevene kan her intervju hverandre eller lage en ekstra spørreundersøkelse.

På nivå 3, der elevenes meninger tillegges vekt, presenterte lærerne resultatene fra spørreundersøkelsen. Elevene arbeidet i læringsgrupper og diskuterte hva disse resultatene kunne bety, før de tok diskusjonen videre i klassen. Både elever og lærer var enige om at resultatene støttet opp under det de opplever som utfordringer i klassen. Gjennom intervju bekreftet elevene at de hadde arbeidet med spørreundersøkelsene, som de selv hadde svart på, og undersøkt hvordan de skårer sammenlignet med andre elever og klasser som hadde deltatt i samme undersøkelse.

På nivå 4, der elevene er involvert i beslutningsprosesser, startet læreren med å presentere data fra spørreundersøkelsen. Elevene drøftet resultatene i plenum, og deretter forlot læreren klasserommet. Elevene argumenterte videre på en demokratisk og respektfull måte for hvilket av resultatene de ville gå videre med i analysen. De ble enstemmig enige om å arbeide videre med området trivsel. I gruppeintervjuet ble elevene spurt om det var de eller læreren som valgte området trivsel. En gruppe elever uttrykte det slik:

Ja vi bestemte. Vi ble enige om trivsel. Det er lurt å ta det, for det kan gjøre en endring på veldig mye. For eksempel hvis du ikke konsentrerer deg så godt, hvis du tenker på det som er dårlig i klassen, og du ikke har det så bra, så er det jo enklere å konsentrere seg når du har det bra.

Observasjon av et annet eksempel på medvirkning på nivå 4 viser at læreren startet med å presentere resultater fra spørreundersøkelsen på faktorer som

trivsel, mestring, motivasjon, mobbing og arbeidsro, ved bruk av en powerpoint-presentasjon. Deretter sa læreren:

Vi skal sammen bli enige om hvilke temaer vi skal arbeide med. Dere skal være med å bestemme.

Elevene fikk medvirke ved at hver elev fikk beskjed om å velge områder for forbedring basert på resultatene de hadde fått presentert. Dette skulle de gjøre ved å skrive forslag til forbedringsområder på postit-lapper. Lappene ble samlet inn og kategorisert i ulike temaer på tavla i klasserommet. Temaet mestring fikk flest stemmer. En gruppe elever beskrev medvirkningsprosessen slik:

Vi hadde en spørreundersøkelse som viste at det var veldig få på trinnet vårt som mestrer skolen og har en følelse av mestring. Ut fra våre svar, ble vi enige om at vi skulle jobbe med tema mestring. Vi hadde avstemning med gule lapper. Det var flest lapper på mestring.

På en annen skole hadde læreren skrevet ned resultatene fra spørreundersøkelsen på fem store ark og hengt disse opp i klasserommet. Elevene ble deretter fordelt i de faste læringsgruppene sine, og «cafedialog» var strategien elevene brukte for å komme fram til klassens forbedringsområde. Etter «cafedialogen» fikk elevene i oppgave å stille seg ved siden av det store arket som hadde det området de ønsket å jobbe videre med. Slik ble arbeidsro i timene valgt som klassens forbedringsområde. I intervjuet uttrykte en elev det slik:

Vi satt i grupper så lot vi alle få si hva vi tenkte vi kunne gjøre noe med. Og vi så på de tallene, og så snakket vi om det vi ikke var så veldig gode på. Tallet på arbeidsro var veldig lite.

Analysen av observasjonene viser at det i vårt materiale også finnes et eksempel på medvirkning på nivå 5, der elevene deler makt og ansvar for beslutninger på dette trinnet i analysemodellen. På denne skolen presenterte læreren resultatene fra spørreundersøkelsen og involverte elevene i å velge tema for videre arbeid. Elevene bestemte at mestring skulle være det området de skulle forbedre. Deretter ble elevene satt i læringsgruppene sine for å drøfte hva

mestring betyr for dem. Læreren fasiliterte, men elevene hadde selv ansvaret for å skrive ned sine egne tanker og ideer. For å få data om mestring lagde læringsgruppene egne spørreundersøkelser og intervjuet hverandre. Elevene diskuterte og formulerte spørsmålene selv, med veiledning fra læreren. De brukte dataene fra intervjuene til å lage presentasjoner, og diskuterte innad i læringsgruppene hvordan resultatene skulle framstilles, samt brukte digitale verktøy for å lage presentasjonene. Læreren ga tips og veiledning underveis. Til slutt presenterte læringsgruppene sine resultater for klassen. Alle elever bidro aktivt i presentasjonen, og læreren ga tilbakemelding med fokus på innhold og gjennomføring. Ved bruk av denne strategien delte elevene makt og ansvar for beslutninger ved å:

- Velge tema for forbedring.
- Formulere egne spørsmål og intervjuer hverandre.
- Organisere og analysere data.
- Lage presentasjoner og formidle resultatene.

Elevene deltar aktivt i alle trinn av prosessen, fra valg av tema til presentasjon av resultater, og tar ansvar for både innhold og gjennomføring.

6.2.3 Problemformulering

For å kunne formulere en problemstilling i den pedagogiske analysen må visse betingelser være oppfylt. Det er ikke nok å ønske endring; det må være uklart hvorfor det ikke er samsvar mellom situasjonen slik den framstår nå og hvordan vi ønsker at den skal være. Årsaken til avviket mellom nåværende og ønsket situasjon må være ukjent (Nordahl, 2016). Problemformuleringen bør starte med spørreordet hvorfor, og den skal bygge på det datagrunnlaget som er framskaffet. Oversikten på neste side viser hva som menes med nivåene for elevmedvirkning i problemformulering.

Fasene i pedagogisk analyse	Nivå 3 Elevenes meninger tillegges vekt	Nivå 4 Elevene er involvert i beslutningsprosesser	Nivå 5 Elevene deler makt og ansvar for beslutninger
Problemformulering	Læreren laget forslag til problemformulering, og elevenes innspill ble hørt.	Elevene er med på å utvikle problemstillinger som læreren tar stilling til, eller elevene stemmer over problemformuleringer som læreren har utarbeidet.	Elevene arbeider i grupper og formulerer ulike problemstillinger og stemmer over disse.

På nivå 3, der elevenes meninger tillegges vekt, hadde læreren utarbeidet forslag til problemformulering, som deretter ble justert basert på elevenes tilbakemeldinger. Elevenes innspill ble altså tillagt betydning i utformingen. På nivå 4, hvor elevene er involvert i beslutningsprosesser, viser observasjonene at lærerne benyttet ulike strategier for å fremme elevmedvirkning. På én skole utarbeidet elevene selv forslag til problemformuleringer, mens læreren hjalp til med å sammenfatte disse. I gruppeintervjuet bekreftet elevene at det var de som bestemte problemformuleringen. På spørsmålet «hvem var det som bestemte at dere skulle ha den problemformuleringen», svarte elevene: «alle elevene». På en annen skole samarbeidet elevene i grupper for å finne ut hva som gjør at man ikke føler mestring, eller i hvilke situasjoner de føler mestring. Elevene forsøkte deretter å skrive ned problemformuleringer, men fordi de syntes det var vanskelig, var det lærerne som utformet den endelige problemformuleringen basert på elevenes forslag.

Ved en tredje skole skrev læreren opp det overordnede målet, som elevene hadde stemt fram, på tavla. Deretter spurte læreren elevene: «hvilket problem skal vi løse, hva tenker dere vi må bli bedre på?». Elevene arbeidet i læringsgruppene sine og forsøkte å skrive ned forslag til problemformuleringer, men også her kom det frem at det var vanskelig for elevene å utarbeide gode problemformuleringer. Læreren hadde på forhånd utarbeidet forslag til ulike problemformuleringer basert på elevenes valgte forbedringsområde, nettopp fordi det å utarbeide problemformulering kunne være utfordrende for elever på mellomtrinnet. Læreren presenterte problemformuleringene for elevene, og elevene stemte på den de likte best ved å rekke opp hånden. Den problemformuleringen som fikk flest stemmer, ble valgt.

På nivå 5, der elevene deler makt og ansvar for beslutninger, ble elevene involvert i oppsummeringen av arbeidet med datagrunnlaget. Deretter arbeidet de i læringsgruppene sine for å utarbeide en problemformulering. Elevene skrev sine forslag på gule lapper og leste dem opp for resten av læringsgruppen. Læreren veiledet gruppene slik at de kom fram til en felles problemformulering. Hver gruppe skrev sitt forslag på tavla og argumenterte for sine valg. For å komme fram til klassens problemformulering, ble det gjennomført avstemming ved bruk av gule lapper. Problemformuleringen som fikk flest stemmer, ble valgt. «Det var helt opp til dem (elevene) å ta tak i det de hadde lyst til. Vi la ikke noen føringer for det» (lærer).

6.2.4 Konkret målformulering

De konkrete målformuleringene skiller seg fra de overordnede målformuleringene ved at de spesifikt skal uttrykke hva vi ønsker å oppnå som et resultat av hele den pedagogiske analysen, inkludert gjennomføring av tiltak og evaluering. De konkrete målene skal bidra til at tiltakene som planlegges og gjennomføres i tiltaksdelen har en tydelig retning, og at lærere og elever er bevisste på hva de arbeider for å realisere. I oversikten nedenfor vises hva som ble vurdert for ulike nivåer av elevmedvirkning innen den konkrete målformuleringen.

Fasene i pedagogisk analyse	Nivå 3 Elevenes meninger tillegges vekt	Nivå 4 Elevene er involvert i beslutningsprosesser	Nivå 5 Elevene deler makt og ansvar for beslutninger
Konkret målformulering	Elevene uttrykker hvordan de ønsker å ha det i klassen ut fra problemstillingen. Læreren formulerer målet med vekt på dette.	Elevene deltar aktivt i formuleringen av det konkrete målet gjennom arbeid i grupper og senere felles i klassen. Læreren bruker det som grunnlag for den endelige målformuleringen.	Elevene utarbeider selv konkrete målformuleringer og stemmer over disse forslagene.

I formuleringer av konkrete målformuleringer medvirket elevene på nivå 4, elevene er involvert i beslutningsprosesser, særlig gjennom bruk av IGP-

metoden (individuell arbeid, arbeid i læringsgrupper og drøfting i plenum). Dette var vesentlig fordi det gjorde elevene mer oppmerksomme på hvorfor de arbeidet med pedagogisk analyse og hva de skulle oppnå.

For å løfte elevmedvirkningen til nivå 5, der elevene deler makt og ansvar for beslutninger, ble det på en skole lagt til rette for at elevene deltok aktivt i å formulere konkrete målformuleringer. Dette skjedde etter at de hadde identifisert forbedringsområde basert på spørreundersøkelsen. Elevene kom selv fram til målformuleringen: «Alle elever skal i løpet av en skoledag oppleve faglig mestring». En gruppe elever uttrykte det slik i intervjuet: «Ut fra våre resultater, ble vi enige om at det var tema mestring vi skulle jobbe med».

Figur 6.1 viser en annen klasse som hadde høy grad av elevmedvirkning i den konkrete målformuleringen. Her presenterte læreren dette bildet, som viser en tydelig framgangsmåte for hvordan dette skulle foregå i klassen.

Figur 6.1

Strategier for å involvere elevene på nivå 5

Spesifikk målformulering

Hvordan bør det være i klassen? Hvordan skal det se ut?

1. Lag ett mål hver innad på gruppa – Realistisk og gjennomførbart.
2. Alle deler målet sitt høyt.
3. Vi bestemmer sammen hvordan målet skal formuleres. Målene skrives på ark, og vi stemmer med «dotting».

For eksempel:

Vi skal ha 4 som resultat på elevundersøkelsen.

Alle elever skal oppleve god arbeidsro.

Det er behaglig å jobbe inne i klasserommet vårt.

Timen startet med at læreren repeterte klassens analysearbeid så langt: overordnet mål, datagrunnlag og problemformulering knyttet til uro i timene og dårlig arbeidsro. Videre forklarte læreren hva et mål er og ga eksempler på ulike målformuleringer. Deretter arbeidet elevene med spesifikke målformuleringer i læringsgrupper, der oppgaven var: «Hvordan skal det se ut når det er god arbeidsro i klassen?» Gruppene fikk store ark der elevene skulle skrive ned sine forslag til målformuleringer. Videre skulle hver gruppe velge

ett mål som de presenterte for hele klassen. Læreren skrev ned gruppenes mål på tavla og hjalp noen grupper med å formulere mål, men spurte alltid elevene:

*Er dette riktig slik jeg har forstått dere og formulert målet riktig?
Er det dette dere mente?*

Etter at alle læringsgruppene hadde presentert sine mål, fikk elevene utdelt klistremerker for å «dotte» (stemme på) det målet de likte best. Læreren talte opp dottene. Den spesifikke målformuleringen som fikk flest dotter (stemmer) var noe diffus og vanskelig å måle, så lærer og elever arbeidet sammen med å komme fram til en enda tydeligere målformulering.

6.2.5 Analyse av opprettholdende faktorer

I bruken av pedagogisk analyse skal analysen av opprettholdende faktorer være en spesifikk og klart avgrenset fase i drøftingene, og det er problemformuleringen som er utgangspunktet for analyse av opprettholdende faktorer. Denne fasen av analysemodellen danner grunnlaget for de strategier og tiltak som senere skal iverksettes for å redusere utfordringen og hindre dem fra å oppstå på nytt. Hensikten er å komme fram til hvilke faktorer som opprettholder de utfordringene som elevene og lærerne mener de står overfor. Et viktig arbeidsredskap i analysen av opprettholdende faktorer er sammenhengssirkelen, der hensikten er å komme fram til hvilke faktorer i situasjonen som utløser og opprettholder elevens eller klassens/gruppas utfordringer (se side 36).

I oversikten på neste side er graden av elevmedvirkning innen analysen av opprettholdende faktorer kort beskrevet:

Fasene i pedagogisk analyse	Nivå 3 Elevenes meninger tillegges vekt	Nivå 4 Elevene er involvert i beslutningsprosesser	Nivå 5 Elevene deler makt og ansvar for beslutninger
Analyse av opprettholdende faktorer	Elevene diskuterer hva de mener kan være grunnene til at de har problemet. Læreren bruker dette som grunnlag for å velge opprettholdende faktorer.	Elevene bruker ulike verktøy, IGP-metoden og Post-it-lapper, tankekart, apper for å komme med forslag til opprettholdende faktorer. Elever og lærere blir enige om hvilke faktorer som skal prioriteres.	Elevene utarbeider, systematiserer og stemmer over opprettholdende faktorer.

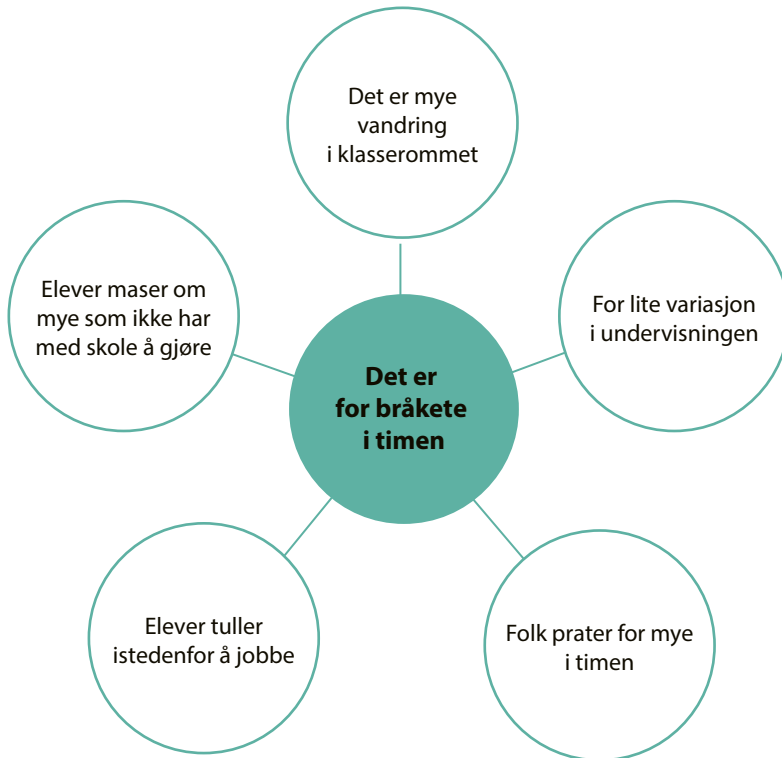
En lærer introduserte arbeidet med opprettholdende faktorer på denne måten:

Dere skal finne forslag til hva disse utfordringene kan være. Finne grunner til det. Dere skal ikke finne løsningen, men hvorfor man ikke opplever mestring. Bruk hverandre, bruk spørreundersøkelsen dere har laget og gjennomført. Tenk på disse spørsmålene: Er det noe med undervisningen? Er det noe vi lærere gjør? Er det noe dere må gjøre? Er det noe med hvordan vi sitter, miljøet rundt? Aktivitet? Hva kan være grunnen til at vi strever?

Crosscase-analysene avdekker en rekke felles strategier lærerne benyttet for å involvere elevene i beslutningsprosesser på nivå 4. Flere skoler tok i bruk IGP-metoden for å strukturere elevenes medvirkning. Elevene skrev ned sine tanker og forslag på gule lapper, som deretter ble systematisert og diskutert i læringsgruppene. I tillegg var både sammenhengssirkelen (figur 6.2) og tankekart på iPad vanlige strategier.

Figur 6.2

Eksempel fra skolene på sammenhengssirkler for analyse av opprettholdende faktorer



På én skole valgte læringsgruppene ut de viktigste opprettholdende faktorene, som deretter ble delt i plenum gjennom rekkeframlegg.

Vi skrev ned grunnene til at det er bråkete. Vi puttet det på et ark, og så skulle vi velge fire stykker eller fem, og så skulle vi avstemme hvem som var best. Vi var ganske enige i det vi satte opp på tavla (en gruppe elever).

En annen strategi var bruk av tankekart. I intervjuet beskrev elevene medvirkningen slik:

Vi lagde et tankekart der det sto hvorfor føler ikke så mange på mestring på syvende trinn. Og da skrev vi først på grupper sammen. Da skrev vi forskjellige ting som var grunnen til at ikke så mange på syvende trinn følte på mestring. Og så gjorde vi det felles i klassen. Da skulle hver gruppe si minst én ting. Og så skulle det da bli et tankekart på skjermen som de voksne skulle se nærmere på.

Resultatene viser også eksempler på at lærerne fjernet opprettholdende faktorer som bryter med skolens ordensreglement eller for å «beskytte» elever, samt enkelte opprettholdende faktorer som klassen faktisk ikke kan gjøre noe med. En lærer uttrykte det slik:

De fleste elevene skjønte jo det. For det var jo bare noen forslag som var helt utenfor. De fleste skjønte når vi forklarte det, skjønte de at det her kan man jo ikke gjøre noe med uansett. Og jeg tenker at vi var vel litt bevisst på dere når vi startet prosjektet her at vi må passe på at vi ikke får noen syndebukker her. For det må vi unngå.

Flere av de samme strategiene lærerne brukte for å involvere elevene på nivå 4, ble også tatt i bruk for elevmedvirkning på nivå 5: bruk av gule lapper, sortering og kategorisering, samarbeid i læringsgrupper og presentasjon i plenum. Forskjellen lå i graden av makt og ansvar som deles med elevene, der nivå 5 innebærer en høyere grad av elevmedvirkning og felles beslutningstaking. Analysene viser at det på nivå 4 var en felles diskusjon om de opprettholdende faktorene der lærerne tok hovedansvaret, mens resultatene fra nivå 5 viser at elevene stemte over opprettholdende faktorer, og at det var enstemmig enighet blant elevene om hvilke faktorer de skal arbeide videre med. Figuren på neste side viser et eksempel på elevmedvirkning på nivå 5.

Figur 6.3

Stemming på opprettholdende faktorer



- Innledning og forklaring: Elevene blir satt i de faste læringsgruppene sine. Læreren innleder timen ved å forklare hva en opprettholdende faktor er: «som gjør at det fortsetter over tid». Læreren forklarer aktør- og kontekstperspektiv i pedagogisk analyse, og bruker PowerPoint-presentasjon som støtte.
- Utdeling av materiell: Læringsgruppene får utdelt hvert sitt A3-ark. Læreren forklarer hva elevene skal gjøre: først skal de ha en idémyldring rundt opprettholdende faktorer, deretter skal gruppa bli enige om to opprettholdende faktorer i et kontekstperspektiv og to faktorer i et aktørperspektiv.
- Arbeid i grupper: Elevene arbeider i grupper i 15–20 minutter. De kommer med forslag til opprettholdende faktorer og sorterer dem i aktør- og kontekstperspektiv. Gruppene trenger litt hjelp for å komme i gang.
- Presentasjon i plenum: Læreren tegner opp en sammenhengssirkel på tavla. Læringsgruppene presenterer sine opprettholdende faktorer i rekkefølge. Læreren skriver de opprettholdende faktorene i sammenhengssirkelen og merker dem med aktør og kontekst.

- Avstemning: Elevene stemmer over de opprettholdende faktorene ved hjelp av klistremerker («dotting»). De fire faktorene som fikk flest stemmer, ble valgt ut og videreføres til tiltaksfasen.

Vi har tatt ut to sitater fra intervjuene som sier noe om lærerens og elevenes oppfatninger av økta:

At elever satte opp opprettholdende faktorene selv, at de innad i gruppearbeidet, også at de var med å stemme da vi måtte redusere til litt færre opprettholdende faktorer... (en gruppe lærere).

Vi fikk bestemme hva vi ville, alene på grupper, og så fikk vi bestemt over hva vi syntes var viktigst flere ganger... (en gruppe elever).

6.2.6 Valg av tiltak

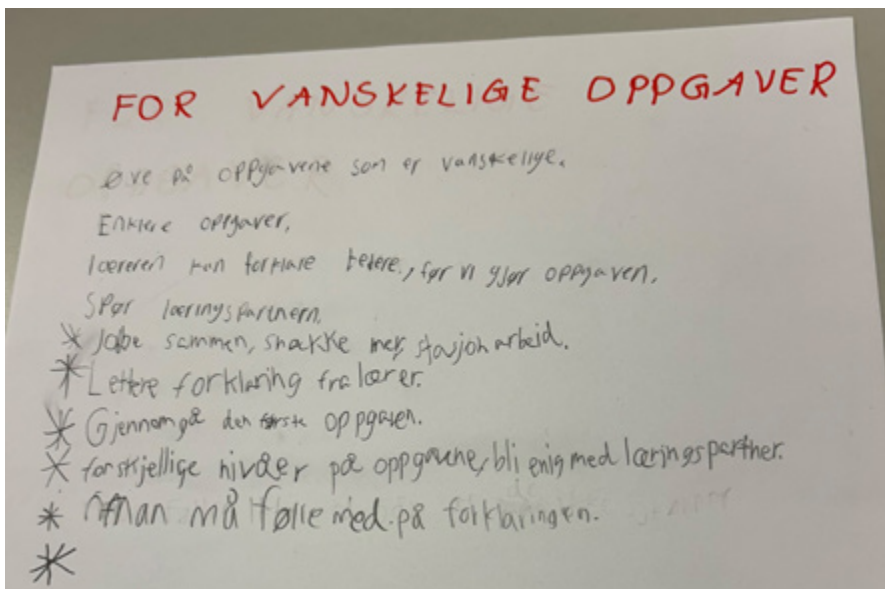
Hensikten med valg av tiltak er at de tiltakene som velges, skal fjerne eller redusere betydningen av de faktorene som det ut fra analysen antas at opprettholder utfordringen eller det praktiske pedagogiske problemet. Det er vesentlig at de valgte tiltakene har et kunnskapsgrunnlag og primært er forankret i forskningsbasert kunnskap (Nordahl, 2016). I oversikten nedenfor er det presisert hva de ulike nivåene i elevmedvirkning betyr innenfor valg av tiltak i pedagogisk analyse.

Fasene i pedagogisk analyse	Nivå 3 Elevenes meninger tillegges vekt	Nivå 4 Elevene er involvert i beslutningsprosesser	Nivå 5 Elevene deler makt og ansvar for beslutninger
Valg av tiltak	Læreren og elevene diskuterer mulige tiltak ut fra de opprettholdende faktorene. Læreren velger tiltakene.	Elevene involveres i utforming av tiltak ut fra de opprettholdende faktorene som er valgt. Læreren velger ut tiltak basert på forskning om sannsynligheten for effekt.	Elevene utarbeider tiltak, som læreren systematiserer. Elevene stemmer over hvilke tiltak som skal settes i gang.

På tre av skolene ble elevene involvert i beslutningsprosesser (nivå 4) ved at de individuelt skrev ned sine forslag til tiltak på gule lapper, A3-ark (se figur 6.4) eller ved bruk av digitale verktøy. Deretter ble forslagene sortert og diskutert i læringsgruppene. «Ta en idemyldring i gruppa. Skriv ned ideene til hverandre. Hvilke strategier skal lærer/elev bruke for å redusere de opprettholdende faktorene?» (lærer). Læringsgruppene valgte ut ett forslag til tiltak, som ble presentert som rekkeframlegg i klassen. Lærerne samlet inn elevenes arbeidsdokumenter eller skrev forslagene til tiltak inn i den digitale analysemodellen. Arbeidet med tiltaksutvikling ble avsluttet ved at lærerne tok ansvar for å kvalitetssikre klassens forslag.

Figur 6.4

Eksempel på arbeid med tiltaksutvikling



Strategiene som lærerne brukte på tvers av de tre skolene, sikret at elevene var aktivt involvert i utviklingen av tiltak. Bruken av gule lapper, digitale verktøy og deling i plenum skapte en strukturert og inkluderende prosess der elevene ble hørt og tatt med i beslutningene. Elevene uttrykte selv at de opplevde det som viktig å være med på utformingen av tiltak, og at det ga dem ansvar. Dette ble opplevd som medvirkning.

Videre viser resultatene våre at de to skolene som har lagt til rette for medvirkning på nivå 5, elevene deler makt og ansvar for beslutninger, stort sett har anvendt de samme strategiene som nivå 4-skolene. Forskjellene ligger i at elevene fikk et større ansvar, og at lærerne i større grad fungerte som fasilitatorer enn som beslutningstakere. Elevene hadde hovedansvaret for å komme med forslag til tiltak, kategorisere disse og ta den endelige beslutningen gjennom avstemming. På én av skolene informerte læreren om at forslagene til tiltak skulle systematiseres av lærerne før elevene fikk være med på å bestemme hvilke tiltak de skulle prøve ut, mens på den andre skolen gikk lærer og elever gjennom alle de 36 forslagene til tiltak og valgte ut 8 som de skulle arbeide videre med ut fra «hva kan vi lettest få til». Elevene uttrykte imidlertid at lærerne også var delaktige i beslutningen, ved å fjerne de forslagene som ikke ville fungere – kanskje også i strid med skolens regler – før de hadde avstemming.

6.2.7 Planlegging og gjennomføring av tiltak

Denne fasen i pedagogisk analyse er den mest avgjørende for at det skal bli ønskede forbedringer. Det er så enkelt som at tiltak som ikke gjennomføres, heller ikke kan skape noen endringer. Grunnen til at en del pedagogiske tiltak ikke gir ønskede resultater, er ofte ikke at tiltaket var feil, men at gjennomføringen av tiltaket ikke var tilstrekkelig i omfang eller over tid. Derfor er det viktig at tiltakene planlegges med hensyn til hvordan de skal gjennomføres, hvem som har ansvaret for å gjennomføre, og når tiltakene skal foregå. Når det gjelder grad av elevmedvirkning, vil planlegging og gjennomføring av tiltak innebære følgende forståelse:

Fasene	Nivå 3	Nivå 4	Nivå 5
i pedagogisk analyse	Elevenes meninger tillegges vekt	Elevene er involvert i beslutningsprosesser	Elevene deler makt og ansvar for beslutninger
Planlegging og gjennomføring av tiltak	Elevene kommer med forslag til gjennomføring av tiltak. Læreren lager planen.	Elevene og læreren planlegger gjennomføringen av tiltakene sammen. Tiltakene som skal gjennomføres av læreren planlegger læreren selv.	Tiltakene planlegges i et samarbeid mellom elever og lærer. Elever og lærere deler ansvar for gjennomføring av tiltak.

Analysene viser at elevene i all hovedsak medvirket på nivå 3, altså elevenes meninger tillegges vekt. I intervjuene uttrykte noen elever at de ikke kunne huske en tiltaksplan som viste hvordan noe skulle settes i verk i klassen. Likevel bekrefter elevene at enkelte av tiltakene de foreslo faktisk ble gjennomført, og at de selv har fulgt opp tiltakene. Læreren understreket behovet for å planlegge gjennomføringen av tiltakene grundig, og påpekte at det uansett er læreren som har ansvaret for de pedagogiske tiltakene som brukes i en klasse.

I tillegg viser analyser av dokumenter at det på en av skolene ble lagt til rette for medvirkning på nivå 4 (se tabell 6.2).

Lærerne utarbeidet tiltaksplanen med bakgrunn i de fire opprettholdende faktorene som elevene hadde bestemt gjennom avstemming. Planen ble skrevet av lærerne, men inkluderer elevenes innspill og viser at både lærere og elever har ansvar for gjennomføring av tiltakene. På nivå 4 er elevenes meninger og innspill viktige. Som vist i dette eksemplet har lærerne fortsatt en rolle i å styre prosessen og utarbeide planen, men det er likevel en tydelig deling av ansvar mellom lærere og elever. Eksemplet viser videre at elevene også skal ha ansvar for gjennomføring av enkelte tiltak for at den ønskede situasjonen i klassen skal etableres. Slik kan elevene involveres i selve arbeidet med å bidra til at undervisningen blir mer engasjerende og motiverende.

Det ble ikke observert noen klasser der elevmedvirkningen var på nivå fem, der elevene deler beslutningsmyndighet med lærerne omkring gjennomføring av undervisning. Dette kan forstås som et uttrykk for at lærerne er sitt ansvar bevisst, og at elevene ikke bør involveres så sterkt i hva og hvordan det skal undervises.

Tabell 6.2*Eksempel på tiltaksplan*

Tiltak	Hvordan	Hvem	Når	Evaluering
Lite kreative timer, vi sitter for mye stille, mer praktisk	Ha mer fag ute Mer gruppearbeid Fellesaktivitet eller individuell aktivitet på iPad Løse oppgaver med spill, aktivitet og natursti Stasjonsarbeid	Lærer 1 Lærer 2 Lærer 3 Elevene	Innen 24.mai	6.juni
For vanskelige oppgaver	Læreren kan forklare bedre før vi starter på oppgaven Følge med på forklaringen Nivåoppgaver hvor de får jobbe med enkle oppgaver, men også øve seg på å bli utfordret Jobbe lengre med samme tema Problemløsningsoppgaver	Lærer 1 Lærer 2 Lærer 3 Elevene	Innen 24.mai	6.juni
Læringspartneren vil ikke snakke	Spørre læringspartneren noen spørsmål Spørre læringspartneren hva han/hun tenker Ikke synge, prate eller rope til andre Oppstartsspørsmål daglig 3.økt Sette opp kriterier på hva en god læringspartner er i klassen	Elevene Lærer 1 Lærer 2 Lærer 3	Innen 24.mai	6.juni
For lange økter	Skifte av aktivitet midt i timen Varierte oppgaver Mer brettspill fordelt i timene	Lærer 1 Lærer 2 Lærer 3	Innen 24.mai	6.juni

6.2.8 Evaluering av gjennomføring og måloppnåelse

Den siste fasen i pedagogisk analyse innebærer evaluering av tiltakene. I denne fasen vurderes både om tiltakene er gjennomført i samsvar med planen, og om tiltakene har hatt ønsket effekt på den utfordringen klassen sto ovenfor. Det vil si om den konkrete målsettingen er realisert. Dette vil i forhold til elevmedvirkning innebære følgende:

Fasene i pedagogisk analyse	Nivå 3 Elevenes meninger tillegges vekt	Nivå 4 Elevene er involvert i beslutningsprosesser	Nivå 5 Elevene deler makt og ansvar for beslutninger
Evaluering av implementering og måloppnåelse	Elevene svarer på evalueringsskjema utarbeidet av lærer, elevene diskuterer i grupper og eventuelle evalueringssamtaler med hver enkelt elev	Elever og lærere vurderer gjennomføring av tiltak og graden av måloppnåelse sammen. Læreren bestemmer hvem som skal gjennomføre evalueringen.	Elevene lager en plan for evaluering som diskuteres med lærer. Elevene og lærer bestemmer deretter sammen hvem som skal gjøre hva.

Analysene viser at alle skolene og klassene befant seg på nivå 3 i elevmedvirkning når det gjaldt evaluering av gjennomføring og måloppnåelse. Selv om elevene var aktive i selve evalueringen, var det lærerne som hadde planlagt hvordan evalueringen skulle gjennomføres. Elevene fikk spørsmål som: «Hva har fungert? Hva har ikke fungert? Hvordan kunne noe vært gjort annerledes?» På en av skolene ga elevene individuell tilbakemelding på om de opplevde at målet var nådd ved å gi tommel opp-ned-middels. I tillegg hadde lærer en evalueringssamtale med hver enkelt elev. Elevene på denne skolen ga selv uttrykk for at de opplevde dette som trygt og kanskje bedre enn å ta evalueringen høyt i klassen. På en av de andre skolene foregikk evalueringen i læringsgrupper. Læreren introduserte arbeidet med «at alle skal delta og samarbeide godt i gruppa si. Ingen skal snakke med andre grupper. Den eldste på gruppa starter med å skrive det som blir sagt. Gi beskjed når dere er ferdige uten å forstyrre andre grupper». Deretter fikk hver gruppe utdelt et ark med disse spørsmålene:

- Hvilke av tiltakene har blitt gjennomført?
- Hvilke av tiltakene har fungert godt?
- Hvorfor har akkurat disse fungert bra, tror dere?
- Er det noe som ikke har blitt gjennomført?
- Hva kunne vi gjort annerledes når vi skulle jobbe med tiltakene?
- Hva er den største forandringen i klassen siden vi begynte med disse tiltakene?

Læreren samlet inn evalueringene, oppsummerte dem og presenterte resultatene for elevene. Dette eksemplet viser tydelig at læreren har bestemt hvordan evalueringen skal foregå, samtidig som elevene blir hørt og får løftet fram sine erfaringer.

Når det gjelder selve evalueringen av måloppnåelse, viser resultatene fra alle skolene at elevene mener det har vært viktig å få medvirke. De opplever selv å ha blitt mer konsentrerte, og at læringsmiljøet i klassen har blitt bedre etter gjennomføring av tiltakene. Dette ble også uttrykt av lærer. På den skolen der elevene hadde manglende mestring som utfordring, uttalte elevene at noen følte de turte litt mer, og at det ikke var så farlig å gjøre feil lenger. På en skole signaliserte elevene at tiltaket som ble gjennomført systematisk, var positivt ved at det ble mindre støy i timene. Lærerne på denne skolen mente at elevene har gitt positive tilbakemeldinger og var fornøyde, inkludert de elevene som i utgangspunktet var litt skeptiske til prosjektet.

Lærerne på en skole uttrykte også at de andre kollegaene på trinnet var godt fornøyde, og at tiltakene som var iverksatt hadde fungert etter hensikten. De uttrykte videre at denne bruken av elevmedvirkning ikke gikk ut over annen planlagt undervisning. Lærerne mente også at dette kunne skyldes at elevene har medvirket i prosessen og bestemt tiltak for utprøving:

Men det kan jo være at det er noe de selv har fått være med på å bestemme, altså de føler mer eierskap i det, at de føler det er et gode som det er viktig å ta vare på.

På skole 5, som hadde arbeidsro i timene som utfordring, viser lærernes oppsummering av elevenes tilbakemeldinger i tabellen på neste side også positive resultater:

Tabell 6.3*Eksempel på læringsgruppenes evaluering av tiltak*

	Hva er den største forandringen i klassen etter gjennomføring av tiltakene?	Hvorfor har akkurat disse tiltakene fungert godt?
Gruppe 1	Mer ro i klassen.	Fordi vi har gjennomført dem.
Gruppe 2	Litt mer arbeidsro, og litt flere timer ute.	Vi er i aktivitet, sitter ikke stille.
Gruppe 3	At vi er mer ute og at vi er litt stillere.	Fordi vi har vært i mye aktivitet.
Gruppe 4	Vi er mer sammen som en klasse, og vi gjør ting mer sammen.	Fordi lærerne har hørt på forslagene våre.

Denne evalueringen, som både elevene og lærerne har gjennomført av tiltakene og graden av måloppnåelse, viser at alle skolene har hatt en positiv framgang. Ifølge vurderingene til lærerne og elevene har utfordringene de ønsket å arbeide med, blitt mindre. Den omfattende pedagogiske analysen er gjennomført i løpet av en relativt kort periode. Alle de fem skolene har gått fra å identifisere en utfordring til å analysere, velge tiltak, gjennomføre og evaluere på omtrent fire måneder. Dette har også ført til endringer i undervisningen og i skolenes læringsmiljø. Vi vet imidlertid ikke om dette har noen effekt over tid, og evalueringen av prosjektet PULSE gir heller ikke svar på dette.