



Masteroppgåve i yrkesretta spesialpedagogikk

Elevmedvirkning – om deltakelse i egen lærings situasjon

Kristian Ingebrigtsen

Mars 2008

HØGSKULEN I VOLDA
BIBLIOTEKET

Forord

Som student ved Høgskulen i Volda på studiet yrkesrettet spesialpedagogikk er jeg nå i mål med masteroppgaven. Det har vært en lang, men lærerik prosess som har krevd mye innsats og tid. På veien mot målet har det vært flere tunge tak. En indre driv, bygd opp rundt lysten og gleden av å mestre og interessen for å oppdage og forstå, har, når motivasjonen gått meg i mot, gitt meg håp om at målet er innenfor rekkevidde.

Elevmedvirking er det overordnede temaet for denne oppgaven. Gjennom en undersøkelse på studieretningen VK1 kokk ønskes det å få en forståelse for hvordan og i hvilken grad elevmedvirking blir praktisert. I oppgaven vil det bli gitt en fremstilling av teoretiske begrep. Motivasjon og tilpasset opplæring er, i tillegg til elevmedvirking, emner som blir tatt opp og diskutert. Hensikten er å gi en redegjørelse for begrepene og se dem i en relasjon til elevmedvirking.

Data som er samlet inn til oppgaven er gjort gjennom en kvantitativ spørreundersøkelse. De data som fremkommer av undersøkelsen er med på å gi et bilde av forhold rundt elevmedvirking innenfor de undersøkte klassene på studieretningen kokkfag.

Jeg vil rette en takke for den imøtekommenhet jeg har møtt hos de skolene som har deltatt i undersøkelsen. En spesiell takk til min veileder Kari Elisabeth Bachmann. Videre vil jeg gi en takk til Ann-Kristin Molde som jeg har ført nyttige diskusjoner med og Merete Hauge som har lest igjennom oppgaven. Arbeidet igjennom har jeg delt arbeidspult med Jon Helge Guthu, takk for interessant meningsutveksling og oppmuntring. Til slutt vil jeg rette en takk til min kone som i tålmodighet har fulgt meg fra sidelinjen og gitt meg et dytt når bakkene har vært på det bratteste.

Volda – 2008

Kristian Ingebrigtsen

Innholdsliste

KAPITTEL 1 – INNLEDNING	1
HVA PROSJEKTET OMHANDLER	1
STYRINGSdokumenter og ELEVmedvirkning	2
PROBLEMstilling	3
OPERASjonalisering av begrepet ELEVmedvirkning	3
OPPGAVEN SIN VIDERE OPPBYGGING	5
KAPITTEL 2 – ELEVmedvirkning	7
SELVbestemmelse	7
MEDbestemmelse	9
ANSVAR FOR EGEN LÆRING	10
SELVregulert læring	11
LÆRERrolLEN	13
OPPSUMMERING	14
KAPITTEL 3 – MOTIVASJON	15
DEFINISJON	15
ET BEHAVIORISTISK SYN PÅ MOTIVASJON	16
<i>Ytre motivasjon, belønning og straff</i>	16
ET KOGNITIVT SYN PÅ MOTIVASJON	18
<i>Indre motivasjon</i>	19
<i>Den iboende aktiviteten</i>	19
LÆRINGSmiljø	22
MOTIVASJON OG MÅL	22
OPPSUMMERING – MOTIVASJON	23
KAPITTEL 4 – TILPASSET OPPLÆRING	24
OM TILPASSET OPPLÆRING	24
<i>Tilpasset opplæring – fra idé til praksis</i>	24
DIFFERENSIERING	27
OPPSUMMERING – TILPASSET OPPLÆRING	28
FELLESSKAPET	29
<i>Målsettinger</i>	31
<i>Å gjøre oppdagelser selv</i>	32
OPPSUMMERING – MÅL OG TILPASSET OPPLÆRING	34
SAMMENFATNING	34
KAPITTEL 5 – METODE	35
UTFORMING AV SPØRRESKJEMA	35
<i>Personlige data</i>	36
SURVEYundersøkelse og PRETEST	36
<i>Utforming av spørreskjema som grunnlag for datakvalitet, validitet og reliabilitet</i>	36
GJENNOMFØRING AV SPØRREundersøkelse	38
VALIDITET	39
<i>Ytrevaliditet og generalisering</i>	39
<i>Indre validitet</i>	41
<i>Begrepsvaliditet</i>	41
<i>Tilfeldige målingsfeil og reliabilitet</i>	42
<i>Systematiske målingsfeil</i>	43
BEARBEIDING AV DATA	44
TANKER RUNDT Undersøkelsen	44
KAPITTEL 6 – EMPIRI OG FUNN	45
KJønNSforDELING	45
BOSTEDSforHOLD	46
PRIORITERING OG VEIEN VIDERE	46
MOTIVASJON OG TRIVSEL	48

LÆRINGSSTRATEGIER	51
ARBEIDSFORMER	52
ELEVMEDEVIRKNING	54
FELLES ALLMENN FAG	56
TILPASSET OPPLÆRING	57
ANSVAR FOR EGEN LÆRING	60
ARBEIDSPPLAN	63
LÆRINGSARENAEN	66
KAPITTEL 7 – DRØFTING.....	68
<i>Læringsstrategier</i>	68
<i>Læringsstrategier i relasjon til seg selv og andre</i>	68
<i>Motivasjon</i>	70
<i>Det sosiale</i>	71
SAMSPILL OM LÆRING	72
ANSVAR FOR EGEN LÆRING	73
MOTIVASJON, TEORI OG PRAKSIS	76
SLUTTBETRAKTNINGER OM ELEVMEDEVIRKNING	78
SAMMENDRAG	81
LITTERATURLISTE	83
BØKER:	83
INTERNETT	87
VEDLEGG	88
<i>Vedlegg 1 – svar fra respondenter</i>	88
<i>Vedlegg 2 – Spørreskjema</i>	89
FORORD	96

Figurliste og tabelliste

Figurer:

<i>Figur 1: Utforming av spørreskjema, operasjonalisering</i>	1
<i>Figur 2: Figur om strategisk læring</i> ,	3
<i>Figur 3: Operasjonalisering - elevmedvirkning</i>	5
<i>Figur 4: Sosialkognitiv samvirkemodell</i>	11
<i>Figur 5: Kompetansekrav</i> ,	12
<i>Figur 6: Kjønnfordeling</i>	45
<i>Figur 7: Bostedsforhold</i>	46
<i>Figur 8: Valg av studieretning</i>	46
<i>Figur 9: Hva vil du gjøre til høsten?</i>	47
<i>Figur 10: Motivasjon og trivsel</i>	48
<i>Figur 11: Venner på skolen</i>	50
<i>Figur 12: Vurderingsformer</i>	51
<i>Figur 13: Hva lærer jeg av?</i>	53
<i>Figur 14: Elevmedvirkning og arbeidsformer</i>	54
<i>Figur 15: Arbeidssituasjon</i>	56
<i>Figur 16: Norsk og engelsk</i>	56
<i>Figur 17: Tilpasset opplæring, skolevisford</i>	57
<i>Figur 18: Differensiering</i>	58
<i>Figur 19: Relasjon elev-lærer</i>	59
<i>Figur 20: Ansvar for egen læring</i>	60
<i>Figur 21: Å ta ansvar for egen læring</i>	61
<i>Figur 22: Ansvar for egen læring</i>	62
<i>Figur 23: Læreplan</i>	62

<i>Figur 24: Bruk av arbeidsplan</i>	63
<i>Figur 25: Syn på arbeidsplan</i>	64
<i>Figur 26: Sider ved arbeidsplan</i>	64
<i>Figur 27: Bruk av tid på lekser</i>	65
<i>Figur 28: Lekser i helgene</i>	65
<i>Figur 29: Læringsarena</i>	66

Tabeller:

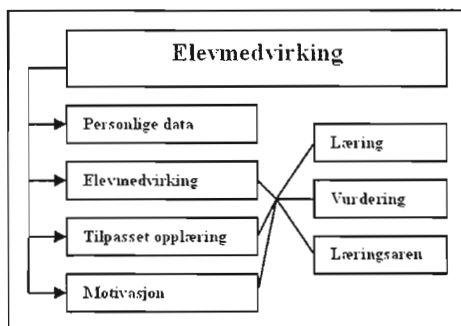
<i>Tabell 1: Det amputerte og det helhetlige læringsbegrepet</i>	9
<i>Tabell 2: Skoleoversikt og fordeling</i>	38

Kapittel 1 – Innledning

Hva prosjektet omhandler

Flere steder i den videregående skolen treffer vi på begreper som relaterer seg til elevmedvirkning. Det kan være vanskelig å gi en klar og entydig definisjon av begrepet. Elevmedvirkning er et fenomen som har i seg og avler flere underliggende forhold. Jeg vil i denne oppgaven tilnærme meg begrepet elevmedvirkning teoretisk og empirisk. For å finne ut mer om begrepet har jeg gjennomført en kvantitativ spørreundersøkelse som avdekker ulike forhold knyttet til elevmedvirkning innenfor studieretningen VK1 kokk på flere videregående skoler i et fylke i Norge. Grunnen til at jeg valgte en kvantitativ tilnærming til problemstillingen var at jeg da ville nå en større målgruppe. I neste omgang kunne det gi meg muligheten til å gjøre en generalisering innenfor området. Som jeg senere skal komme tilbake til, gjør svarprosenten det vanskelig å utøve en bred form for generalisering. Imidlertid gir datagrunnlaget meg mulighet til å si noe om de faktiske forholdene til en større gruppe elever. Populasjonen er et fylke, større ville ikke være praktisk, tidsmessig eller økonomisk gjennomførbart.

Prosjektet tar utgangspunkt i elever som på VK1 kokk følger læreplanen for Reform94, noe det er viktig å presisere i en tid hvor Kunnskapsløftet og nye læreplaner er på vei inn i skolen. Med et avklarende perspektiv, tilnærmes begrepet elevmedvirkning fra ulike sider. Først gjennom offentlige styringsdokumenter, dernest gjennom teori og forskning. Et sentralt anliggende er å ha en felles operativ forståelse av både elevmedvirkning og andre tilliggende begreper. Elevmedvirkning består ikke av én enkeltfaktor, men av flere komponenter, noe det må gjøres en redegjørelse rundt.



Grunnlaget for oppgaven ligger i spørreundersøkelsen. Undersøkelsens forehavende er deskriptivt å gi en forståelse for hvordan utbredelsen av elevmedvirkning er og gir seg til kjenne innenfor studieretningen VK1 kokk i det aktuelle fylket. Den operasjonalisering jeg har gjort av begrepet elevmedvirkning, se figur 1, åpner for at spørreskjemaet også tar for seg andre tilliggende

Figur 1: Utforming av spørreskjema, operasjonalisering

forhold som, direkte eller indirekte står i en relasjon til elevmedvirkning. Innledningsvis kan her nevnes tilpasset opplæring, ansvar for egen læring og motivasjon. Figur 1, som jeg har utarbeidet selv, illustrerer hvordan spørreskjemaet er bygd opp og hvilke forhold det berører.

Styringsdokumenter og elevmedvirkning

I et reformperspektiv står elevmedvirkning sentralt. Elevmedvirkning som fenomen ble alt på 1970- og 1980- tallet omtalt i læreplanene for den videregående skolen. Det fremgår flere steder i læreplanene at både lærere og elever bør være sammen om planleggingen, og at elevene bør gjøres medansvarlige for skolearbeidet (Lyngsnes 2003). I en tid hvor det i arbeidslivet settes stadig større krav til selvstendighet, produksjon og resultat, får begrepet økt aktualitet også i skolen. Reform94, som er det gjeldende dokumentet for elevene som våren 2006 går VK1 kokk og har vært med i undersøkelsen, legger vekt på at den lærende skal være aktiv og kunne handle selvstendig. I den generelle delen av læreplan (KUF 1993:19) står det at ”Dei unge må gradvis få auka ansvar for opplegg og gjennomføring av eiga læring – og dei må ta ansvar for eiga åtferd og eigen veremåte”. I fagplanen for VK1 kokk står det at elevene skal, ”kunne arbeide selvstendig og ta ansvar for egen læring” (KUF 1994:4). I forbindelse med Reform 94 ble Veiviseren utarbeidet – et hefte som direkte henvender seg til eleven, og hvor fokuset er medansvar og innflytelse (NLS 1994).

I forbindelse med Reform-94 og Kunnskapsløftet foreligger det en rekke føringer om elevaktivitet og elevmedvirkning, som at man skal ”legge til rette for elevmedvirkning og for at elevene og lærlingene/lærekandidatene kan foreta bevisste verdivalg og valg av utdanning og fremtidig arbeid” (KD 2006a:1). Elevmedvirkning innebærer blant annet at den enkelte elev kan utøve medbestemmelse og gjøre beslutninger hva angår egen læringssituasjon. I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) (UFD 2003) defineres læringsstrategier til å organisere og regulere eget arbeid og være effektiv. Elevmedvirkning kan være en positiv motivasjonsforsterker som kan legge grunnlag for en bevisstgjøring rundt egen læringssituasjon og læringsprosesser. Som det står i Læringsplakaten, er et bakenforliggende mål at den enkelte elev skal få økt innflytelse på egen læring. Med elevmedvirkning mener man at elevene skal få ta del i planleggingen, gjennomføringen og vurderingen av egen læring. Omfanget av elevmedvirkning må ses i forhold til den enkelte elevs utviklingsnivå og alder (KD 2006b). Elevmedvirkning kan stå i en sammenheng med driv og vilje fordi innflytelse over egen virksomhet gjør arbeidet lystbetont. Når kunnskap og ferdigheter er noe elevene selv er med på å utvikle, må læreren kjenne elevene, elevene må kjenne seg selv og

elevene må forstå hverandre. For læreren handler det om å ha øye for den enkelte eleven innenfor fellesskapet. Elevene må kunne føle plikt og ansvar for egen læring, slik at de får mulighet til å utvikle og kjenne seg selv. For en lærer er det viktig at man kjenner elevenes ulike mål (Helland & Næss 2005). Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) (UFD 2003) mener at de ulike fagenes struktur kan gjøre det vanskelig for elevene å få en innholdsmessig oversikt hva angår fagets dybde og bredde. Stortingsmeldingen (ibid.) sier at nøkkelen til suksess ligger i aktiv deltakelse hos elevene og i at elevene har kjennskap til målene i læreplanen og knytter en nærhet til dem. Den påpeker samtidig at det er en misforståelse (ibid.) fra lærerens side når det hevdes at de skal avstå fra å styre elevene.

Problemstilling

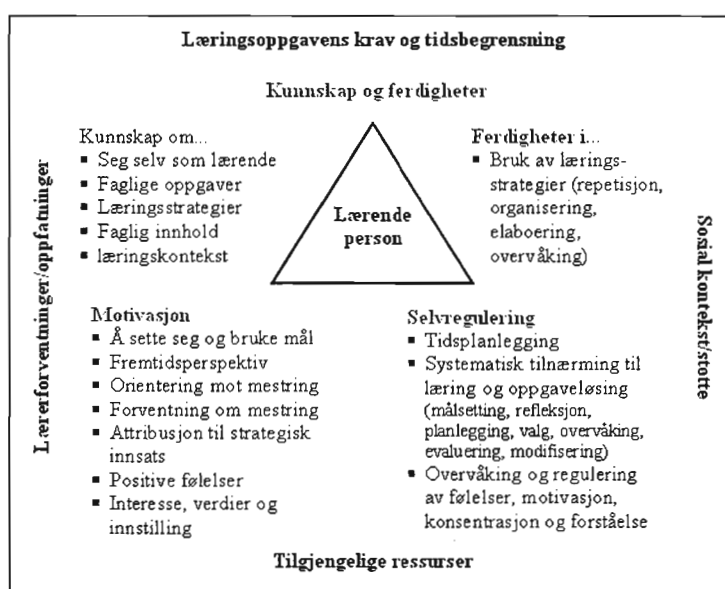
I en tro på at undersøkelsen skal gi en forståelse for hvordan elevene opplever elevmedvirkning i det daglige er problemstillingen for prosjektet:

Hvordan medvirker elever i sin undervisning og læringssituasjon?

Prosjektets problemstilling har en deskriptiv tilnærming til problemområdet. Det er til hensikt å få en forståelse for elevenes betraktninger om det arbeid som finner sted i klasserommet og hvordan elevene deltar og styrer. Fokuset er på elevnivået; Hvordan elevene får være med på å utforme det arbeidet de tar del i på skolen.

Operasjonalisering av begrepet elevmedvirkning

”Læringsprosessen er en virksomhet, et arbeid, og dette arbeidet må utføres av den personen som skal lære” (Bjørngen 1991:22). Underforstått sier Bjørngen at læring er noe som kan gjøres mer eller mindre hensiktsmessig, hvorpå han omtaler den lærende som den



Figur 2: Figur om strategisk læring, (Weinstein, Bråten & Andersen 2006:29)

”profesjonelle studenten”. Figur 2 er utviklet av Weinstein, Bråten & Andersen (2006:29). Figuren har fokus på den lærende, og tar for seg faktorer de mener står sentralt i forhold til *strategisk læring*, noe som kan være et annet uttrykk for det Bjørgen omtaler som den ”profesjonelle student”. I følge Bjørgen (1991) handler det om at den lærende selv utvikler en kontroll med den læringssituasjon man befinner seg i, og at man kan gjøre erfaringer og se konsekvenser av de måtene man arbeider på. Læring handler imidlertid ikke bare om forhold knyttet til den lærende. Innenfor det miljøet eleven befinner seg i er det ulike omstendigheter og forhold som påvirker læringssituasjonen. Strategisk læring er sentralt innenfor elevmedvirkning, det handler om å se og kjenne seg selv og hente ut det beste. Figur 2 (Weinstein, Bråten & Andersen 2006:29) gir slik en ramme og en struktur til den videre fremstillingen av elevmedvirkning. Figuren danner dermed også et utgangspunkt for operasjonaliseringen av begrepet elevmedvirkning.

Figur 2 er bygd opp rundt fire komponenter: kunnskaps- og ferdighetskomponenten, motivasjonskomponenten, selvreguleringskomponenten og læringskonteksten. Weinstein, Bråten & Andersen (2006) fremhever at et samvirke mellom de ulike komponentene vil kunne lede til en mer effektiv og kvalitativ god læring. Strategisk læring (ibid.) handler om elever som nærmer seg ulike læringsaktiviteter med god løsningsorientering og en høy forventning om mestring – læring er en aktiv prosess. På laveste nivå handler strategisk læring om å mestre læringssituasjonen; hvordan arbeide med læring, men dette er ikke nok. I bunn for strategisk læring ligger et ønske om å omsette kompetanse til handling. Elevene må da være motivert og kunne bruke sin strategiske kompetanse på en berikende måte. Videre i oppgaven vil jeg falle tilbake på Figur 2 og knytte teori og funn opp i mot denne.

Forståelse av begrepet elevmedvirkning er ikke alltid entydig, noe som kan gjøre operasjonaliseringen vanskelig. Begrepet er delvis overlappende med andre begreper og målinger vil også kunne beskrive andre fenomen (Kleven 2002).

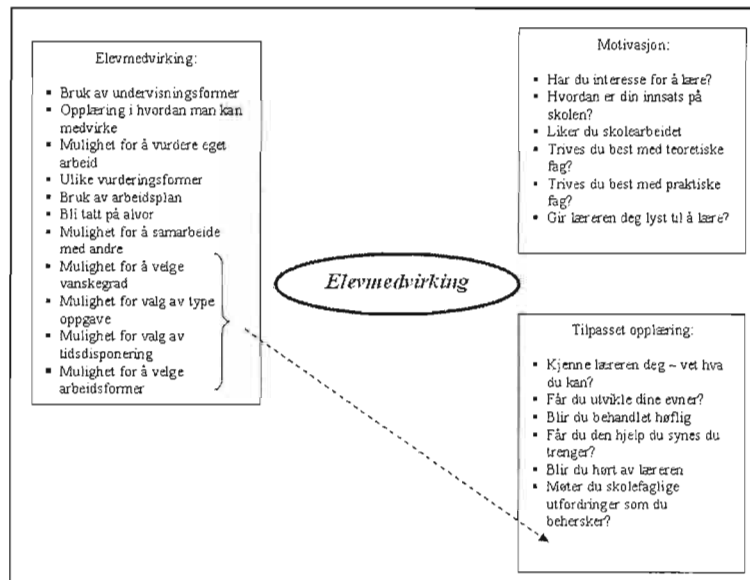
På bakgrunn av Figur 2 har jeg utarbeidet figur 3 som tar opp tre sentrale forhold som står i relasjon til elevmedvirkning.

Figur 3 berører flere tilliggende begreper til elevmedvirkning. Underspørsmål utdyper begrepenes innhold og ser dem i en relasjon til elevmedvirkning. Det bakenforliggende med Figur 3 er å danne en struktur rundt innsamlingen av empiri, det vil si de empiriske indikatorer, og gjennomgangen av relevant teori knyttet til disse indikatorene.

Figur 3 er å danne en struktur rundt innsamlingen av empiri, det vil si de empiriske indikatorer, og gjennomgangen av relevant teori knyttet til disse indikatorene.

Elevmedvirkning i

Figur 3 blir komplimentert av flere underforhold som motivasjon og tilpasset opplæring. Disse forholdene ser jeg i en forbindelse med elevmedvirkning fordi de har i seg elementer som danner et grunnlag for elevmedvirkning.



Figur 3: Operasjonalisering - elevmedvirkning

Oppgaven sin videre oppbygging

Jeg ser tilpasset opplæring og motivasjon som to nærliggende områder til elevmedvirkning. Oppgavens teoretiske del starter med elevmedvirkning i kapittel 2. Her utdyper jeg begrepet og kommer inn på ulike forståelser. I den sammenheng vil jeg gjøre en drøfting rundt selvbestemmelse, medbestemmelse, ansvar for egen læring og selvregulert læring. Til slutt vil jeg ta opp noen forhold ved lærerrollen.

Kapittel 3 handler om motivasjon. Her gjør jeg en utredning i forhold til et behavioristisk og et kognitivt syn på motivasjon. Indre og ytre motivasjon er sentrale moment med en klar relevans til elevmedvirkning. Videre ser jeg elevmedvirkning og motivasjon i sammenheng med mål for opplæringen. Ulike sider rundt tilpasset opplæring blir tatt opp i kapittel 4. Begrepet kan trenge en avklaring, og jeg gir en redegjørelse for begrepets opphav og eksistens. Etter å ha jobbet med emnet en stund ble jeg mer og mer klar over dets relevans og relasjon til elevmedvirkning. I den forbindelse ser jeg det naturlig å komme inn på den aktive elevens rolle i en selvopplagende tilværelse.

hvordan prosessen med datainnsamling har forløpt, hva som gikk bra og hva som gikk mindre bra.

Funnene fra undersøkelsen presenterer jeg i kapittel 6. Ved hjelp av figurer presenteres frekvensfordelinger for de ulike spørsmålene jeg stilte elevene gjennom spørreskjemaet. Samtidig som dataene blir presentert, foretar jeg en fortløpende drøfting. Drøftingen av data videreføres i kapittel 7. Funn og teori ses i en større sammenheng og drøftes opp mot hverandre.

Kapittel 2 – Elevmedvirkning

Til begrepet elevmedvirkning må det gjøres en avgrensning og en presisering. Slik begrepet vil bli brukt her, handler det om forhold som knytter seg til selve læringsprosessen, enkeltelever og klasser. Elevmedvirkning overfor elever og klasser er i skolen også gitt en annen forståelse, elevdemokrati. Elevdemokrati har med forhold som angår elevenes vel på skolen, noe som kan være av betydning for lærings situasjonen. I forhold til oppgavens tema og formål faller imidlertid elevdemokrati utenfor.

Elevmedvirkning er et stort og komplekst begrep. Jeg vil i det følgende se nærmere på fire begreper som knytter seg til elevmedvirkning: selvbestemmelse, medbestemmelse, ansvar for egen læring og selvregulert læring

Selvbestemmelse

God undervisning stimulerer til læring, står det i L-97 (KUF 1996). Utsagnet påpeker at det er en forskjell mellom undervisning og læring. Ifølge L-97 fullbyrdes læring med elevens egen innsats. Selvbestemmelse gir en indikasjon på at ansvaret flyttes over på eleven, hvorpå eleven selv skal bygge opp sin egen kunnskap. Enten eleven opplever et ansvar eller ikke, pålegges eleven en bestemt rolle. Intensjonen om frihet kan av den grunn fremstå autoritær og monologisk, sier Nina Helgevold (2003). John Dewey (2005/1974) sier i den sammenheng: Hva skal man gjøre med friheten, og hvordan skal man virkeliggjøre den? Frihet og læring handler om selvkontroll, men man har ingen garanti for at det skapes en selvkontroll hos eleven selv om man fjerner den ytre reguleringen. Da vil man, som Dewey (2005/1974:73) påpeker, komme til å oppdage at man "er blevet underkastet en anden og farligere form for ytre regulering". Selvbestemmelsen og frihetens paradoks er at lærerne gir etter for elevens tilfeldigheter og innfall. Ulvik, Telhaug & Ulltveit (2002:71) spør om vi ønsker "privatpraktiserende elever?". Med privatpraktiserende elever menes elever som, på egen hånd og uten regi, tar seg frem i kunnskapslandskapet, hvor elevene gjør og lærer det de vil og har lyst til.

George S. Patton (i Bjørgen 1991:69) sier; "Fortell aldri folk hvordan de skal gjøre noe. Fortell dem hva de skal gjøre, og de vil overraske deg med sin skarpsindighet". Dette utspillet retter oppmerksomheten mot elevene og deres egenaktivitet og kreativitet. Skal elever foreta kloke avgjørelser vedrørende egen læring, må de ha kjennskap til hvilke metoder som er

hensiktsmessige å bruke. Kunnskap om egen læring – forstått som metakognisjon – er en bevissthet for egen kognisjon. Grovt sett kan vi si at begrepet består av to komponenter: *kunnskap* og *kontroll*. Kontroll handler om overvåkning av forhold som har med læringsprosessen å gjøre. Det kan være arbeidsmetode og fremgangsmåte (Bråten & Olaussen 1999). God læring, sier Samuelstuen (2001), krever at man kjenner ulike læringsstrategier. Kunnskapskomponenten handler om at elevene må vite noe om hvordan strategiene skal brukes, og i hvilke situasjoner de fungerer bra og dårlig. Et sentralt moment er også evalueringen: Hva var bra, hva fungerte bra, hva kunne jeg gjort annerledes? Disse forholdene berøres også i Figur 2. Weinstein, Bråten & Andersen (2006) mener at som en lærende strateg må man ha og kunne anvende kunnskap om seg selv, i hvilke sammenhenger kommer man til kort og når gjør man det bra?

Et viktig spørsmål man må ta stilling til, er i hvor stor grad eleven skal overlates til seg selv? Ser vi selvbestemmelse som det totale ansvar for egen opplæring, vil den enkelte elev bli konfrontert med læringsutfordringer og et ansvar som det kan være vanskelig å håndtere. Dale & Wærness (2006:27) viser til undersøkelser der barn hemmes i sin utvikling fordi de i for stor grad blir overlatt til seg selv. *Det fullstendige læringsbegrepet*, kaller Bjørgen (1992) det når elevene i sin helhet har tatt over eller er med på å bestemme alle sidene ved læringsprosessen og læreren fremstår som en konsulent. For elevene handler det om å oppdage problemer selv, se mulighetene og nå målene. Det fullstendige eller helhetlige læringsbegrepet til Bjørgen (ibid.) ser læring som en relasjonell prosess mellom lærer og elev. Dimensjonen av prosess og resultat får da en utvidet betydning. Når eleven er trukket inn i læringsprosessen fra begynnelse til slutt, blir det en helhetlig prosess. På den andre siden har vi det Bjørgen kaller *det amputerte læringsbegrepet*. Med amputert menes at elevene ikke har innflytelse på forhold knyttet til egen læring som mål, innhold og arbeidsmåter. Skjematisk kan forskjellen mellom det amputerte og det helhetlige læringsbegrepet fremstilles slik (tabell 1). Det helhetlige læringsbegrepet til Bjørgen stiller krav til elevene både hva gjelder indre motivasjon, men også struktur og planlegging. Det helhetlige læringsbegrepet forutsetter således en viss grad av modenhet. Bjørgen (ibid) ser det helhetlige læringsbegrepet som en samvirkeprosess mellom elev og en konsulterende lærer, vi kan forstå det som medbestemmelse. Forstår vi selvbestemmelse som et totalt fravær av lærerstyrt aktiviteter, er det grunn til å tro at flere elever ikke vil mestre dette, heller ikke i videregående skole, noe også Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) (UFD 2003) stiller seg bak. Intensjonen til eksempel Bjørgen (1992) er ikke at lærerne skal avstå fra å styre elevene, men å åpne for at

elever og lærere skal være komplimentære partnere i hele læringsprosessen. Kanskje kan vi da se medbestemmelse som noe mindre liberal enn selvbestemmelse.

Tabell 1: Det amputerte og det helhetlige læringsbegrepet

	Amputert	Helhetlig
1	Få gitt et problem	Oppdage et problem
2	Akseptere det midlertidig	Akseptere det på alvor
3	Arbeide med sikte på eksamen	Arbeide realistisk for livet
4	Lage struktur i stoffet	Knytte det til egne erfaringer
5	Avslutte med eksamen	Prøve ut, anvende i praksis

Medbestemmelse fremstår ikke like totalitært hva gjelder ansvar, men har allikevel i seg mange demokratiske verdier, noe jeg kommer inn på senere.

Medbestemmelse

Kunnskap som ikke bygger på elevens egen erfaringsstruktur, såkalt figurativ kunnskap, mener Jean Piaget (1999/1951) er uegnet til problemløsning og akkumulering av erfaringer. Utdannelsens to sider – innholdet og prosessen – handler om at elevene, ved hjelp av ulike metoder, ordner sine sanselige inntrykk gjennom det man tidligere har erfart. Assimilasjon og akkomodasjon, sier Piaget (ibid), er når elevene blir konfrontert med henholdsvis noe kjent eller ukjent. Elevens tvist ligger i å skape en ”mekanisk likevekt” hvor man tilpasser seg og organiserer sine sanselige inntrykk på en ny måte, en kontinuerlig bearbeidelsesprosess. Elevene opplever en kognitiv utvikling hvor de nye strukturene korrigerer de gamle, en slags reorganiseringsprosess (Piaget 1999/1951, Bjørgen 1991, Rørner 2006). Reorganiseringsprosessen leder til læring når den bygger på erkjennelse: ”A process of self organisation in which the subject reorganises his or her activities in order to eliminate perturbations” (Paul Cobb 1996:37). Strategisk læring (Figur 2) forutsetter bruk av ulike metoder i læringsprosessen, noe som forutsetter selvinnrettning på områder som følelser, motivasjon og konsentrasjon. Selvregulering handler om at man er i stand til å koordinere ulike komponenter som inngår i læringsprosessen på en slik måte at man setter seg selv i stand til å nå sine mål (Weinstein, Bråten & Andersen 2006).

Det jeg mener er det sentrale innenfor medbestemmelse, handler om å kunne løse problemer på grunnlag av planlegging, gjennomføring og evaluering, det Weinstein, Bråten & Andersen (2006) omtaler som makronivået i selvreguleringsprosessen. Refleksjon, konsentrasjon og strategier for stresstakling utgjør mikronivået. Dewey (2005/1974) sier at uten frihet er det

umulig for læreren å få faktisk kjennskap til elevene. Elevene må få utfolde seg naturlig og slik at de kan avsløre sin identitet. Medbestemmelse er et ord ladet med demokrati, men skal det fyllbyrdes forutsetter det et samvirke mellom minst to personer. Som Dale & Wærness (2006:23) skriver må selvvirkomheten opptre i en kombinasjon mellom elevene og deres intellektuelle bearbeidelse og lærerens faglige kompetanse. Det må med andre ord være en struktur på alle nivå: systematikk, planmessighet og ledelse. Undersøkelser (ibid.:29) etter Reform 97 viser at læreren ofte har trukket seg tilbake. Dale og Wærness (2006) mener at dette kan være uheldig, og fremsetter flere prinsipper for en elevaktiv skole, prinsipper som involverer både lærer og elev. Det er for det første viktig at læreren har konkrete mål for elevene og deres aktivitet hvor det sentrale ved undervisningen er elevens kompetanseutvikling (ibid.). Et påfølgende spørsmål er *hvordan*. Læringen går gjennom elevens handlinger, ikke lærerens. Fokuset må da ligge på elevens innsats, ikke først og fremst på hva læreren gjør. Haug (2003) sier at læreren har et ansvar i å legge til rette for gode læringssituasjoner, lage en struktur rundt læring. For å unngå at elevene mislykkes i læringssituasjonen, er det viktig at lærerne har inngående kjennskap til elevene og deres læringsforutsetninger, ikke bare i enkelt saker, men også slik at de ulike utdanningserfaringene kan virke forsterkende overfor hverandre (Tyler 2001/1949). Veiledning, sier Skinner (1973) har kun en effekt når det samtidig utøves en kontroll, hvorpå veiledning betyr å åpne for eller blokkere for gitte utviklingsretninger. Å gi en bestemt oppgave er å utøve kontroll, men kontrollen er kanskje vel så iøynefallende når man tilbakeholder et gode.

Ansvar for egen læring

Hvem har ansvaret for elevens læring? Bjørgen (1991:10) sier at læring er: "Et arbeid som må utføres av den som skal lære, ingen andre kan gjøre dette arbeidet". Bjørgen hevder videre at det er kun når elevene *får* ansvar at de vil *ta* ansvar. Disse påstandene kan man gjøre flere innvendinger mot og det bør således gjøres en redegjørelse for begrepet ansvar. Ansvar er et ord som er positivt ladet, og i denne sammenhengen henspiller det til eleven. Det betyr ikke at læreren kan fraskrive seg ansvaret. Underforstått et ansvar er det at forholdene legges tilrette. Et generelt utgangspunkt i den sammenheng må være at alle lærer forskjellig og vil på ulikt nivå trenge hjelp til selvhjelp (Bjørgen 1991).

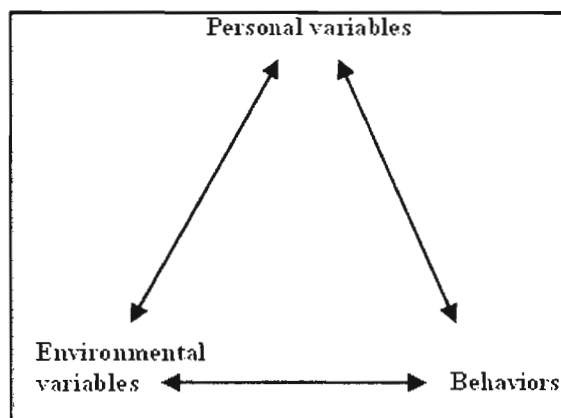
Hva vil det imidlertid si å ta ansvar for egen læring? Læring blir i flere sammenhenger definert som "forandring i atferd" (Bjørgen 1991:24). Forandringen har sitt utspring i et

endret erfaringsgrunnlag. Et spørsmål Bjørgen stiller (ibid.), er hvordan erfaringsgrunnlaget skal endres i forhold til definisjonen av læring, og etterlyser en mer praktisk og operasjonell definisjon. En definisjon må inneholde forhold om både prosess og resultat. I Veiviseren (NLS 1994), som kom i tilknytning til Reform 94, ble elevene presentert for en tolkning av ansvar for egen læring. Å ha ansvar for egen læring er å medvirke i alle fasene i læringsforløpet: planlegging, fastsetting av mål, drøfting av arbeidsmåter og vurderingsformer. Like viktig som planlegging er gjennomføringen av undervisningen og vurderingen om de fastsatte målene er nådd (NLS 1994:13). Ansvar for egen læring knyttes her opp imot arbeidet rundt selve læringsprosessen. Skinner (1973:69) ser relasjonen mellom frihet og ansvar slik: En ansvarlig elev må gis frihet. Har ikke elevene frihet, kan man heller ikke stille dem til ansvar. Når elevene er gitt frihet kan vi kreve at de er ansvarlige for sine handlinger.

Bjørgen (1991:25) viser til undersøkelser hvor barn har fått læringsoppgaver som de, ut ifra egen livssituasjon, opplever som meningsfulle. Resultatet er at disse barna har lært raskere og har fått en mer realistisk læring. Dette, sier Bjørgen (ibid.), viser at læring som blir pådyttet elevene, ikke er så effektiv og anvendbar som den læringen som springer ut ifra elevens egne interesser. Læringsmålsetningene, herunder å utvelge lærestoff, opplegg for arbeidsmåten, må være en prosess eleven er delaktig i, slik at målene blir elevens egne og at eleven får erfare hvilke metoder som er gode eller mindre gode i forhold til å nå arbeidsmålene. Da vil eleven akseptere målene og ta ansvar for dem. Dette er, sier Bjørgen (1991), en læringsforståelse som er sammenfallende med ansvar for egen læring.

Selvregulert læring

Selvregulering forutsetter en grad av egen aktivitet og en mulighet til å bruke ulike former for kunnskap, jamfør Figur 2. Er en elev selvregulerende i egen arbeidssituasjon, er ikke eleven en inaktiv og uvirksom deltaker, men tar selv kontroll over egen virksomhet (Bråten & Olaussen 1999).



Figur 4: Sosialkognitiv samvirkemodell, (Schunk 2001:126)

Bråten (2002:164) beskriver selvregulert læring som: ”læring som initieres, kontrolleres og styres av den lærende selv”. Albert Bandura trekkes frem som en frontfigur innenfor selvregulert læring, hvorpå han legger sosial-kognitive teorier til grunn. Elevens aktivitet må ses i en større kollektivistisk kontekst, hvor man som deltaker i et sosialt fellesskap setter seg mål og er ransakende overfor sine egne handlinger (Bråten 2002). Det sosial-kognitive består av tre forhold (figur 4): hendelser i omgivelsene (environmental variables), atferd (behaviors) og personlige faktorer (personal variables) (kognitive, affektive og biologiske) (Bråten 2002:165). Schunk (2001:126) fremstiller de sosial-kognitive faktorene i en samvirkemodell. Samvirket mellom disse faktorene kan oppsummeres i den retning at det enkelte individ i stor grad er med på å forme sin egen tilværelse gjennom sin indre og ytre agens. Menneskets handlinger bygger på en tro om at ”dette kan jeg få til”. Handlingsselektiviteten, som er forankret i en tro, er avgjørende for hvilke handlinger vi gir oss i kast med. En mer inngående definisjon av selvregulert læring må derfor ta utgangspunkt i de mål den enkelte har, samt det sett av tanker, følelser og handlinger måloppnåelsen vil forutsette, eleven må være i en aktiv konstruktiv prosess (ibid.). Samvirkemodellen har mange likhetstrekk med Figur 2. Felles for de to figurene er at de begge legger stor vekt på interaksjonen mellom de ulike faktorene.

Bråten & Olaussen (1999:85) fremstiller ulike forhold de vurderer som nødvendige kompetansekrav i streben mot å bli en bedre elev. De ser selvregulert læring som et overordnet forhold knyttet til de kompetanseområder figur 3 trekker frem. Samtidig som det er viktig å ha kunnskaper innenfor det enkelte området, må det være et samspill mellom dem. For å bli en bedre elev forutsettes det også at man har kunnskaper om motivasjon og innsikt i

Selvregulering	
	Oppgaveanalyse
	Vurdering
	Overvåking
	Planlegging, tidsplan
	Valg av strategi

ulike kunnskapsformer som strategier, fagkunnskaper, oppgavekunnskaper og selvinnsikt. Schunk (2001) fremhever imidlertid at selvregulert læring ikke er et være eller ikke være. Samtidig som selvregulert læring i stor grad er kontekstavhengig, vil kompetanse innenfor ulike delemner være avgjørende for utførelsen. Bråten (2002) trekker her spesielt frem motivasjonskomponentene og de kognitive komponentene.

Figur 5: Kompetansekrav, Bråten & Olaussen (1999:85)

En praktisk og operasjonell tilnærming til selvregulert læring tar ofte utgangspunkt i faser som etterfølger og påvirker hverandre. Bråten (2002:171) presenterer fasene i selvregulert læring slik: (1) aktivering og planlegging, hvor eleven orienterer seg mot læringsmål, prosesser og strategier. Eleven aktiverer også nødvendige forkunnskaper og metakognitiv kunnskap. Under fasen (2) strategibruk og viljestyring, iverksetter eleven de planlagte strategier samtidig som det gjøres vurderinger på fremgangen. Den siste fasen (3) refleksjon og reaksjon, finner sted etter at læringsforsøket er gjennomført. Her gjør eleven en vurdering av egen prestasjon satt opp mot gitte kriterier. For at læringen ved neste anledning i større grad skal kunne optimaliseres, foretas det i denne siste fasen en vurdering av hvilke forhold man skal endre på (Bråten 2002). Presentasjonen Bråten her gir kommer også til uttrykk i Figur 2. Figuren kan i denne sammenheng være et redskap for å se ulike faktorer opptre i en ordnet sameksistens.

Et forhold både Figur 2 fremhever og Bråten (2002) knyttet til selvregulert læring, er det sosiale aspektet. Vi ser selvregulert læring som en prosess hvor den lærende selv har tatt styringen for sin faglige utvikling. Støtten den enkelte elev får, både på skolen og i hjemmet, vil være avgjørende for utviklingen av selvregulert læring. Den sosiale sammenhengen eleven inngår i, legger i stor grad grobunn for utvikling av selvregulert læring, en påstand som også er sammenfallende med Vygotskys (2001) fremsetting om kognitiv utvikling. Barnet/eleven går fra å være ytre styrt, men da under stadig assistanse, til mer og mer å gjøre mål og prosesser til sine egne. De sosiale og de kognitive faktorene griper gjensidig inn i hverandre (Bråten 2002). Balansen ligger i å gi eleven tilstrekkelig anledning til å øve på egen hånd, samtidig som de får sosial støtte og rettleiding. Stillasbygging er en undervisningsform som legger vekt på å utfylle det behov eleven har for støtte og veiledning (Zimmerman 2001).

Lærerrollen

Ifølge Vygotsky (2001/1978) består læring av tre komponenter: en aktiv elev, en aktiv lærer og et aktivt miljø. Det er i det sosiale miljøet elevene får utvikle seg, men læreren har her en viktig rolle i å organisere dette miljøet. Om sitt reformpedagogiske program sa Vygotsky at man i større grad skulle utnytte barnets ressurser fremfor å undertrykke dem. I den sammenheng, og slik jeg forstår Vygotsky, blir læreren mer som en veileder enn en monologisk kunnskapsformidler og maktutøver (ibid.). Denne forståelsen av lærerrollen kommer godt overens med de betingelser jeg tidligere har diskutert i sammenheng til ulike former for elevmedvirkning.

Dewey (2001/1938) peker på den ”tradisjonelle” skolen og trekker frem ulike forhold som må endres: innholdet i undervisningen og måten lærere og elever behandler innholdet på. I innholdsbegrepet innlemmer Dewey både lærere og elever. Sameksistensen mellom lærer og elev kan vi forstå i retning av en mer elevaktiv skole. Lærerens rolle, sier Lindqvist (2004), er ikke først og fremst å formidle, men å organisere. Figur 2 ser forventninger og oppfatninger hos læreren som en kontekstuell brikke rundt den lærende person. Som jeg har vært inne på før vil lærerens anskuelse av eleven være av betydning for kommunikasjonen dem i mellom. Weinstein, Bråten & Andreassen (2006) påroper at det må være en likevekt mellom lærerens forventninger og elevenes kompetanse. Den følte balansen på dette området vil virke inn på forhold som motivasjon og interesse (ibid.).

Oppsummering

Elevenes læring står i relasjon til flere forhold, forhold det kan være vanskelig å gi en konstant størrelse på. Læreren – dens rolle og funksjon – er blitt gjort til gjenstand for drøfting. Det er først og fremst med tanke på elevene og deres grad av medbestemmelse av egen læring at lærerens rolle blir sentral. Forskning knyttet til evaluering av Reform 97 har identifisert en noe tilbaketrukket lærerrolle. Det pedagogiske demokratiet har i seg flere forhold som kan være positive for elevenes faglige utvikling. Her kan nevnes motivasjon, nærhet til lærestoffet og metakognisjon. Det er imidlertid flere forhold som kan tyde på at det ligger en gevinst i en mer balansert ansvarsdeling mellom elev og lærer. Fra lærerens side handler det om å bygge en struktur og å være en faglig støttespiller og veileder som kan stimulere til nysgjerrighet, læring og motivasjon. Som det kommer tydelig frem i både Stortingsmelding nr. 30, L-97 og Kunnskapsløftet, er elevenes medbestemmelse og ansvar for egen læring viktige brikker i å arbeide med å skape motivasjon for læring.

Kapittel 3 – Motivasjon

Jeg vil i denne delen gi en presentasjon av utvalgte sentrale motivasjonsteorier. Kapitlet om motivasjon vil også bli knyttet opp mot Figur 2: Figur om strategisk læring. I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004:54) (UFD 2003:54) står "[...] økt elevmedvirkning kan føre til økt motivasjon, som kan gi bedre læringsresultater". Differensieringsprosjektet til Dale & Wærness (2003:138) viser at det kan være en sammenheng mellom grad av elevmedvirkning og motivasjon, en relasjon der opplevelsen mestring står sentralt. Utfordringen ligger i å la den potensielle motivasjonen komme til uttrykk i skolearbeidet. Motivasjon, sier Thronsen (2002), er, i forhold rundt elevmedvirkning, av betydning for prestasjon og læringsutbytte. Gleden i egen aktivitet ligger (Dale & Wærness 2003:126) i at eleven opplever seg selv som sentrum. Vi må derfor rette fokuset mot elevmedvirkning. En prosess er en opplevelse som varer over tid. Elevene anstrenger seg ikke for å nå mål som ikke har en synlig verdi. Motivasjon kan fremmes og avdekkes gjennom elevmedvirkning. Det sentrale er da at det etableres en prosess rundt elevens læringsforutsetninger hvor elevene gjennom medvirkning kan la seg engasjere rundt mål, positive læringserfaringer, mulighet for valg og videreutvikling (ibid.). Bjørgen (1991) sier at læring er et arbeid som må gjøres av den lærende selv. Skal læring finne sted, må det da være en kraft for læring hos den lærende.

Definisjon

En foreløpig forståelse av ordet *motivasjon* – det latinske ordet *movere* – kan være; årsaker eller motiv som får en til å utføre en handling, interessere seg for et emne, får oss til å fortsette og fullføre et arbeid (Pintrich & Schunk 2002). Denne tilnærming til begrepet gir oss en grunnleggende forståelse for hva motivasjon kan være. Det er imidlertid teoretikere i mellom store variasjoner om hva motivasjon er, hva som gir motivasjon og hvordan man skal forholde seg til eller se på begrepet. Hva angår forståelsen av motivasjon danner det seg et skille mellom det vi kan betrakte som behavioristiske og kognitive teorier. Pintrich & Schunk (2002:5) fremsetter en definisjon på motivasjon som baserer seg på et kognitivt syn: "Motivation is the process whereby goal-directed activity is instigated and sustained". Motivasjon blir her ansett som en *prosess* mer enn et *produkt* som ikke direkte kan observeres. Å se motivasjon som en prosess skiller seg i stor grad fra den kognitive forståelsen hvor man ser motivasjon som et produkt av belønning og straff. Omgivelsene – hvordan situasjon og kontekst påvirker oss – er et sentralt element i den forstand, hvor man vurderer sannsynligheten eller hyppigheten for en type atferd (Pintrich & Schunk 2002).

Et behavioristisk syn på motivasjon

En sentral faktor innenfor behaviorismen er forsterkninger. Edward L. Thorndike (i Andersen 2006) ser atferd som en prosess av "trial-and-success". Dette utsagnet kan tolkes i slik: dersom en type atferd gir tilfredsstillelse overfor et individ, er det sannsynlig at atferden vil bli gjentatt. Gjentakelsen er motivert i en forsterkning som har gitt et positivt resultat (Andersen 2006). Den behavioristiske forklaringen for motivasjon ligger i omgivelsene, ikke i tanker og følelser (Pintrich & Schunk 2002). Menneskelig atferd må forstås ut i fra observerbare faktorer. Emosjonelle og mentale elementer er ikke direkte observerbare, og kan av den grunn ikke tillegges noen forklaringstyngde (Andersen 2006). Behavioristene er ikke fremmed for at de enkelte elever vil være utstyrt med ulike egenskaper og nedarvede ressurser. En diskusjon om miljø versus arv vil allikevel være absurd fordi de indre egenskaper ikke er fysisk målbare (ibid.).

Ytre motivasjon, belønning og straff

Ytre motivasjon (extrinsic motivation) blir av Pintrich & Schunk (2002:404) beskrevet som: "motivation to engage in an activity as a means to an end". Stipek (1988) kaller ytre motivasjon for forsterkningsteorier (reinforcement theory) av den grunn at driven eller viljen til å gjøre eller lykkes med en oppgave ikke ligger i oppgaven som sådan, men i en forsterkning. Forsterkningen kan eksempelvis være en god karakter, en belønning, ros eller bortfall av et onde som straff. Ved å fjerne et ubehag eller å gi en belønning som en konsekvens av en handling, vil vi for fremtiden være mer tilbøyelig for å gjenta handlingen eller atferden, øke handlingsfrekvensen. Og motsatt; er det ingen belønning eller verre, vi straffes, er det lite sannsynlig at den atferd vi har utsatt oss for blir gjentatt, redusere handlingsfrekvensen (Andersen 2006, Skaalvik & Skaalvik 1996). Atferdspsykologene tar seg i akt for å bruke en terminologi som belønning og straff. De opererer henholdsvis med positive- og negative forsterkninger (reinforcement) (Skaalvik & Skaalvik 1996).

Skaalvik & Skaalvik (1996) mener at det kan være vanskelig å opprettholde en aktivitet dersom premieringen opphører eller blir en vanesak. Gitt belønningen skal ha en effekt, er det helt avgjørende at belønningen er og blir oppfattet som et gode. Atferden kan uttrykkes gjennom følgende formel: **Antecedent** → **Behavior** → **Consequent**. Er det ønskelig å endre responsen kan man iverksette tiltak på begge sider av ligningen: **(A)** og **(C)** (Pintrich & Schunk 2002:26). Andersen (2006), som er klinisk psykolog, mener å kunne vise til, med bakgrunn i erfaringer og forskning, at modifisert atferd, selv etter at sluttbelønning er delt ut,

vil fortsette. Det er derfor en misforståelse at atferdsmodifikasjon utelukkende orienterer seg om et belønningssystem (ibid).

Det er til atferdsmodifikasjon knyttet en viss usikkerhet, sier Skaalvik & Skaalvik (1996). Utfallet av en tilsiktet forsterkning kan, avhengig av hvordan mottakeren opplever det, være ganske uforutsigbart. Det betyr, sier Pintrich & Schunk (2002), at en belønning kan være til det gode for en elev, men ikke fungere for en annen elev. (A), (B), (C) – modellen over viser at atferd er et produkt av positive eller negative forsterkninger. Forholdet mellom lærer og elev og hvordan eleven opplever og tar innover seg den belønning eller straff som blir fremsatt, er elementer som kan bygge opp om eller undergrave systemet, sier Stipek (1988). Til eksempel kan det som er ment som en belønning fra lærerens side bli oppfattet som uinteressant hos eleven. Kommunikasjonsprosessen mellom lærer og elev har av den grunn stor betydning. Gitt belønningen skal ha en effekt, er det helt avgjørende at belønningen er og blir oppfattet som et gode (ibid). Positive følelser, som Figur 2 trekker frem under motivasjon, kan etableres innenfor et system basert på belønning. Karaktersystemet kan kommunisere en positiv stadfestelse på et utført arbeid.

Pintrich & Schunk (2002) mener at et system bygd på belønning og straff ikke passer inn i alle sammenhenger, men at det må stå i en relasjon til de operative mål. Skinner (1973) mener at ubehag kan ha en preventiv virkning, hvorpå regler, som ved overtredelse leder til straff, er et effektivt atferdsmodifiserende middel. En elev vet at skulk og mislighold av lekser er forbundet med ubehag. Formålet med læringen, sier Bruner (2001/1970), går langt ut over den glede man måtte ha av å mestre noe i øyeblikket. Læring handler om kontinuitet, hvordan man kan overføre kunnskap fra et område til et annet. Miljøendringer kan føre til at man avstår fra atferd som tidligere er avstraffet. Ved å gjøre distraherende objekter utilgjengelig vil man kunne kontrollere atferden. Straff, sier Hiim & Hippe (2004), er en dårlig motivasjons faktor. De begrunner det med at straff vil kunne ha en, om dog utilsiktet, demotiverende og demoraliserende effekt. Karakterer er en ikke uproblematisk ytre motivasjonsfaktor. Gode karakterer, sier Stipek (1988), er ikke mulig for alle elever, noen elever lar seg innfinne med dårlige karakterer. Et paradoks i denne sammenheng er at elever, til tross for at de jobber mye med skolen, ikke opplever å få gode karakterer, sier Stipek (1988). Belønning blir gjerne knyttet til måloppnåelse. Når eleven, sier Skaalvik & Skaalvik, ikke har tiltro til at de vil nå målene, vil ikke belønning stimulere til innsats. Det er vanskelig for læreren å forholde seg til ikke-observerbare følelser. Læreren kan utvise ulike former for forsterkninger slik at eleven

later til å følge med, men uten at eleven tar innover seg den informasjon som blir gitt (Stipek 1988). Anvendes straff, sier Stipek (1988), kan energien hos elevene bli brukt til å unngå straff, fremfor å trenge inn i den faglige materien.

Pintrich & Schunk (2002) trekker frem en faktor knyttet til ytre motivasjon som ikke er uproblematisk. En elev er avhengig av å bli sett, noe som kan ha stor betydning for fokuset hos eleven. Faglig fremgang blir således ikke først og fremst knyttet opp mot egne preferanser og mål, men mot andres subjektive bedømming av innsats. Ytre motivasjon vil av den grunn være avhengig av en tredje person som kan respondere på elevens virke og utøvende (Pintrich & Schunk (2002), Stipek 1988). Dewey og Vygotsky tar sterk avstand fra belønning og straff og mener at det gir kunstige mål å arbeide mot. Vygotsky fortsetter med å si at utingen som ligger i belønning er orienteringen til lærerens krav og ikke i elevens interesser. Straff skaper slaver, et forhold som strider mot intensjonen om å skape interesse (Lindqvist 2004). Stipek (1988) ser også med skepsis på forholdet belønning og straff. Han presiserer at dersom det skal brukes må belønningen/straffen tilpasses den enkelte elev, slik at den sikres å ha en effekt. Det er også viktig at belønningen har en klar og tydelig relasjon til et mål og at dimensjonen på belønningen står i et likeverdig forhold til hverandre.

Et kognitivt syn på motivasjon

Den behavioristiske forståelsen for motivasjon fremstår som en motsetning til de kognitive teoriene. Kognitive forståelser for motivasjon legger vekt på elevenes tanker, samtidig som atferd i *nå-tid* blir konfrontert med erfaringer fra *fortid*.

”Motivation is internal; we do not observe it directly, but rather its products (behaviors) (Pintrich & Schunk 2002:20). Pintrich & Schunk (2002) hevder at motivasjon er noe som har bolig i mennesket og peker på et sentralt fellestrekk i kognitive teorier, nemlig at motivasjon er en mental prosess. Hvilke indre mentale prosesser som skal vektlegges er det imidlertid stor uenighet om. I kognitiv sammenheng blir, i tillegg til observerbare handlinger, elevens affekter, tanker og syn på seg selv, viktige variabler hva angår motivasjon – lysten til å utføre et arbeid (Bandura 1969, Pintrich & Schunk 2002). Overfor læreren, sier Bandura (1997), knytter det seg et særlig ansvar om å tilegne seg kunnskap om elevene, hvordan møter elevene utfordringene i lærestoffet? Dette henger sammen med at motivasjon ikke kan observeres direkte gjennom handlinger, men er forankret i mentale prosesser man må trenge inn i og få tilgang til (Pintrich & Schunk 2002).

Indre motivasjon

Erwin (2004) beskriver indre motivasjon som “internal motivation; which depends on motivation to come from needs or drives within students” (ibid.:6), eller som Pintrich & Schunk (2002:245) definerer det “motivation to engage in an activity for its own sake (...) find the tasks enjoyable”. De to definisjonene er delvis sammenfallende, men de viser til ulike krefter i eleven. Erwin (2004) refererer til indre behov og en driv som har bolig i eleven. Pintrich & Schunk (2002) ser indre motivasjon noe annerledes. Deres oppfatning av indre motivasjon handler om å gjøre ting som er til gagn for en selv og sine interesser, samtidig som arbeidet er til behag og utvikling for en selv.

Hva som danner grunnlaget for en handling, er det ingen entydig bevissthet om, verken når det gjelder indre motivasjon eller motivasjon generelt. Det er de som vil hevde, blant annet de som står for et behavioristisk syn, at motivasjon kommer til gjennom forhold som lar seg observere, hvor tanker og følelser ikke tillegges noen betydning. Dette er det mange som vil motstride seg, sier Pintrich & Schunk (2002). Indre motivasjon handler om (White 1959) hvordan mennesker gjør valg av mål og hvordan de vil bruke sin energi, nysgjerrighet og sin virksomhet. Hvordan indre motivasjon påvirker barn og unges utvikling, er det delte oppfatninger av. Da blir forhold som belønning, normer og plikt underordnet. Arbeidet gir i seg selv en glede og indre tilfredsstillelse (Deci & Ryan 1985). Deci (1975) mener at indre motivasjon er medfødt og at alle mennesker har en udefinierbar trang for tilfredsstillelse og selvbestemmelse.

Pintrich & Schunk (2002:246) hevder at elever med indre motivasjon ”øker læringen”. De lytter bedre, leter etter informasjon, organiserer kunnskapen sin bedre, relaterer det nye til ting de alt kjenner til, samtidig som de kan anvende kunnskapen i ulike kontekster. For en lærer, sier Stipek (1993), er det viktig å søke kunnskap om elevenes motivasjon, et forhold det imidlertid kan være vanskelig å få sikre holdepunkter om. Observasjon er ikke alltid tilstrekkelig. Det kan til en viss grad være utfyllende å føre samtaler med den enkelte elev.

Den iboende aktiviteten

En handling begrunnet gjennom ytre motivasjon tillegger det historiske perspektivet en sentral plass, hvorpå eleven har positive referanserammer knyttet til et gitt resultat eller utførelse (Stipek 1993). McClelland (1987) skiller mellom affekter – noe som er medfødt, og motiver – noe som er lært. Ut i fra tidligere erfaringer skapes et motiv for en affektendring.

Gjennomføringen av en handling knytter seg til erfaringsgrunnlaget, positivt eller negativt. Motivasjon, sier McClelland (1987:4), har å gjøre med "why", som står i kontrast til "how" og "what". Jeg synes her å se en parallell til behaviorismen hvor på motivasjon er tuftet på ulike ytre forsterkninger. Her er det imidlertid et vesentlig skille fordi McClelland ser motivasjonen som en emosjonell ladning som slår ut enten positivt eller negativt. Man vil så være uforstyrret av ytre forsterkninger. Å nå et mål gir en positiv følelse, følelsene er medfødt, men motivene kan være lært (McClelland 1987).

Fremstilt på en enkel måte forstår Stipek (1988) Atkinsons teori om handling slik: det bygger på spenningen mellom to motstående forhold. På den ene siden, streben etter å lykkes, forsterket av gleden det medfører. På den andre siden, motivene som ligger til grunn for å unngå nederlag – forhold man lærer seg fra man er ganske liten. Eller sagt på en annen måte: til en gitt situasjon knytter det seg to motiver; et motiv for å oppnå suksess, og motstykket; motivet for å unngå å mislykkes (Skaalvik & Skaalvik 1996). Det er ikke noe i veien for at motivene for suksess og nederlag opptrer samtidig. De to motivene er latente, det vil si at de ikke er aktive hele tiden, men at de vil livne til i ulike situasjoner. Allikevel, motivene er situasjonsavhengige fordi den indre motivasjonene er kontekstuell. Til eksempel tar vi ikke til på alle oppgaver med like stor iver. Atkinson satte opp en formel som kunne estimere spenningsforholdet mellom suksess og nederlag. Vi kan være kritisk til Atkinsons formel. Formelen bygger på subjektive oppfatninger av forhold det kan være vanskelig å måle, samtidig vil også forhold som forventninger og verdier være et individuelt anliggende (Pintrich & Schunk 2002, Skaalvik & Skaalvik 1996).

Bandura tillegger mestringserfaringer en sentral betydning. Vi kan se at det er visse sammenfallende trekk mellom Banduras teori om en latent forventning om mestring og Atkinson sin teori om hvor man forventer suksess. Forventningen om mestring viser seg å virke inn på valg av aktivitet, men også evnen til å holde ut når oppgavene blir vanskelige, oppgaver vi forøvrig har lett for å velge bort (Stipek 1993, Skaalvik & Skaalvik 1996). "When a person achieves a goal, he experiences positive effect, which may be the reward, or at least part of the reward, for the activity" (Deci 1975:103).

Forventningen om mestring er avgjørende for motivasjonen, tankemønster og atferd. Forskning (Skaalvik & Skaalvik 1996:83) har vist at elever med positive forventninger om mestring velger læringsstrategier som er mer adekvate, men, og ikke minst, elevene blir mer

selvregulerende. En elev er i en kontinuerlig prosess med søking og erobring. Eleven søker utfordringer, hvorpå utfordringene motiverer til handlinger som er med på å redusere utfordringene (Deci 1975).

Ser vi handling som et resultat av indre motivasjon begrunnes handlingen i gleden av å lære og at det i seg selv er en stor nok vinning – ”**want** to rather than because they **have** to” (Stipek 1993:59). I en større sammenheng må man se den enkeltes behov i en relasjon til motivasjon. Verdien av en oppgave henger sammen med forventningen knyttet til mestring av oppgaven. Eccles nevner her tre verdier; attainment value, utility value, instrinsic value. Den siste, instrinsic value, kan beskrives som at det anses å være en fordel av å være i besittelse av positive situasjonsreferanser fremfor å ha en overvekt av frykt for vanheder (Stipek 1993:23).

Selvoppfatning vil også være av betydning for motivasjon. Kaplan mener at lav selvakseptering er en ubehagelig tilstand og at det vil kunne influere på psykosomatiske lidelser, depresjon og emosjonelle problemer. For å bevare vår selvoppfatning har vi ulike selektive forsvarmekanismer som valg av verdier, tolkning, referansegrupper (Skaalvik & Skaalvik 1996:89). Vår selvoppfatning er noe vi prøver å verne om, sier Covington. Covingtons utgangspunkt er at evner, innsats og prestasjoner har innvirkning på selvoppfatningen (ibid.:94). Dårlig motivasjon eller mangel på innsats kan, slik Covington forstår det, være en måte å beskytte sin selvtilit mot nederlag.

”Want to” og ”Have to” (Stipek 1993) er to forhold som gjerne opptrer samtidig. Diskusjonen er ikke først og fremst kognitivistisk versus behavioristisk. I streben mot å nå et mål blir man konfrontert med ulike motivasjonsforhold som står i en relasjon til hverandre (Weinstein, Bråten & Andersen 2006). Indre og ytre motivasjon fortoner seg forskjellig, men de tjener det samme, nemlig å lede til et mål. Noen mål når man fordi man vil, fordi man har en interesse og berikelsen er en vinning i seg selv. I skolesammenheng vil det være nødvendig å gjøre anstrengelser slik at man kan nå mer langsiktige mål. Et ønske om å studere medisin krever, i tillegg til å gjennomføre videregående skole, også gode karakterer i alle fag. Da ser vi at vi får en sammenfalling av indre og ytre motivasjon. Den indre motivasjonen om å bli lege ligger her til grunn, men måloppnåelsen suppleres med ulike elementer som er ytre motivert. Til ulik tid og til ulike mål vil indre og ytre motivasjon tjene ulike formål og supplere hverandre.

Læringsmiljø

”Læren om valg” (choice theory) (Erwin 2004) sier at det bakenfor all atferd er et bevisst og målrettet (purposeful) ønske om at våre grunnleggende menneskelige behov skal bli tilfredsstilt – ”the need to survive, to love and belong, to gain power, to be free, and to have fun” (ibid.:12). Våre handlinger er tuftet på en ansvarlighet som står i en relasjon til en eller flere av vår primære behov uten at vår fremtreden kommer i konflikt med andres behov. Det er imidlertid ikke alltid slik. ”Klassens klovn” kan til en viss grad tilfredsstille flere av sine egne og medelevers behov, mens læreren opplever at han blir frastjålet sine behov. Det positive, sier Erwin (2004), er at de fleste elever er villig til å endre sin atferd dersom de oppdager at annen atferd tilfredsstiller deres behov like godt eller bedre. En forståelse for og en imøtekomning av elevens ulike behov vil kunne lede til et bedre læringsmiljø i klassen (ibid.). Den sosiale komponenten i Figur 2: Figur om strategisk læring, handler fortrinnsvis om den support og forankring elever finner i medelever og familie. De sosiale forholdene kan være styrende og kan ha innvirkning på forhold knyttet til innstilling og motivasjon (Weinstein, Bråten & Andersen 2006)

Motivasjon og mål

Det er vaskelig å diskutere motivasjon uten å snakke om mål, noe også Figur 2 slår fast. Overfor den enkelte elev vil målene være svært individuelle og vil i stor grad bygge på hvilke referanserammer man har. Det kan imidlertid lett oppstå en differanse mellom målene læreren har for eleven, målene foresatte har for eleven og målene eleven selv har (Stipek 1988). Lærerens rolle er i denne sammenheng ikke uvesentlig sier Håstein & Werner (2003). En lærer kan redegjøre for elevenes ulikheter når han kjenner elevene. Læreren vil da også gi uttrykk for noe av sitt generelle syn på elever fordi en lærer behersker ulike observasjonsformer og iakttakelseelementer. Når læreren tolker og forstår synliggjøres et bindeledd mellom elevmedvirkning og tilpasset opplæring.

Motivasjon og mål henger gjensidig sammen. For å forstå elevens motivasjon, må læreren kjenne deres mål. En elev uten motivasjon har kanskje heller ingen mål. Har man ingen mål, er man ikke avhengig av motivasjon. På elevnivå blottlegges elevenes ulikheter og man får en forståelse for hvilken indre og ytre motivasjon den enkelte har (Skaalvik & Skaalvik 1996). En annen måte å se ytre og indre motivasjon på er *målorientering*. Når læringen er et mål i seg selv er man *oppgaveorientert*. Motsatt; ved *ego-orientering* er læring ikke i seg selv et mål. Den ego-orienterte ser i stor grad sine prestasjoner i forhold til andre det er naturlig å

sammenligne seg med, vi kan forstå det som en konkurranse. Målorienteringen vektlegger kompetanseheving og elevene har en ransakende tilnærming til sine prestasjoner hvor man vurderer hva som gikk bra og hva som gikk dårlig (ibid.). Weinstein, Bråten & Andreassen (2006) (Figur 2) illustrerer at mål er en komponent innenfor strategisk læring. Gode mål er realistiske og utfordrende, de motiverer og kan fungere som et bindeledd mellom langsiktige mål om seinere yrke. I mål kan man søke å finne mening med skolearbeidet.

Oppsummering – motivasjon

En naturlig inngangsport til motivasjon er mål. Et arbeidsmål vil være, enten man snakker om indre eller ytre motivasjon, en sentral motivasjonsfaktor. Det er imidlertid uenighet om hvilke motivasjonsformer som fungerer best med tanke på kompetanseutvikling og varig arbeidslyst. Flere tar til orde for at et samvirke vil være fruktbart, noe også jeg støtter. Det beror på at elevene er forskjellige. Elevene vil også ha forskjellige interesser og det vil være en utopi å tro at alle elever vil kunne finne en indre driv overfor alle fag, emner og oppgaver i skolen. Indre motivasjon bygger på en sjellig glede i det å arbeide med en oppgave, og belønningen ligger i oppgaven selv, en kunnskapsvinning. Fra ulikt ståsted har jeg har vært inne på at læringsmål er en sentral bestanddel med tanke på læring. Gjennom mål er det en fin kobling mellom motivasjon og elevmedvirkning. Målene vi har, enten de er tuftet på indre eller ytre verdier, er toneangivende for hvordan man vil arbeide. Når elevene selv får lov til å utfolde seg i utformingen av sin egen lærings situasjon, skapes det en nærhet og et personlig eierforhold til arbeidet, forhold som kan være gagnbart for motivasjonen og driven i arbeidet.

Forventningen om mestring og troen på at man kan lykkes har en tydelig plass innenfor motivasjonsteori. Elevene har et ulikt innslagspunkt for mestring, noe som aktualiserer elevmedvirkning. Har vi et utgangspunkt om at elevene kjenner seg selv best, vet sine begrensninger, sine interesser og hvordan man arbeider best, kan det være grunn til å tro at personifisering er et redskap for å optimalisere mål, arbeid og motivasjon. Det stiller krav både til eleven og læreren. Metakognisjon er kompetanse eleven må inneha. Like viktig er det også at læreren kjenner elevene og kan fremstå som en dyktig faglig veileder, hvor forholdene for læring blir lag til rette på en konstruktiv måte. Fordi læring er et individuelt anliggende trenger elevene en gestaltlig oppfølging, tilpasset opplæring – hva er kjent, hva er ukjent, hva kan eleven klare alene eller med hjelp av andre?

Kapittel 4 – Tilpasset opplæring

Det er et ubestridelig faktum at elevene kommer til skolen med ulike forutsetninger, evner og verdier. Prinsippet om tilpasset opplæring gjelder for alle. Undervisning skal være tilpasset elevens talent og anlegg (Sjyvollen 2007, Dale & Wærness 2006). Bjørgen (1991:10) sier at læring er et arbeid som må gjøres selv av den som skal lære. I en relasjon til dette blir elevmedvirkning sentralt, det handler om at krav og forventninger blir gjort til elevens egne. Da er det viktig, sier Dale & Wærness (2003) at krav og forventninger er tilpasset elevens læreforutsetninger og evner. Aktive elever, aktive lærere og et aktivt miljø fremmer læring, sier Vygotsky (2001/1978). Ser vi læren som en organisator vil kunnskap om elevene være en sentral brikke i å kunne tilrettelegge for læring. Elevaktivitet må ha struktur og ledelse, en aktiv lærer. I denne sammenheng aktualiseres tilpasset opplæring.

Om tilpasset opplæring

Begrepet tilpasset opplæring kan romme mange ulike sider og dimensjoner. Begrepet er ikke udefinert, men det er sammensatt og kan være vanskelig å konkretisere ved få enkeltfaktorer. Begrepet blir benyttet i mange ulike sammenhenger og på ulike arenaer. En tilnærming til begrepet kan ha sitt utgangspunkt i både en politisk, en pedagogisk og en praktisk side. Politisk og pedagogisk har vi en relativ klar tilnærming til begrepet, det kan defineres og vi kan si noe om målsetningene til begrepet. De praktiske utfordringene rundt begrepet kan det imidlertid være vanskelig å håndtere. En entydig og klar definisjon av begrepet – om hva tilpasset opplæring er, hva det innebærer og hvordan det skal praktiseres – synes vanskelig.

Tilpasset opplæring – fra idé til praksis

Tilpasset opplæring ble først brukt av politikere i ulike styringsdokumenter. I normalplanen fra 1939 stilles det spørsmål ved leksehøring. Vekker man med spørsmål og svar i samlet klasse oppmerksomheten hos elevene, man mente det tok for mye tid av skoledagen (Haug 2003). Begrepet tilpasset opplæring tas i bruk fra midten av 1970-tallet og står sentralt i læreplaner som M87 og L97 (ibid.).

Vi kan koble Vygotsky (2001/1978) opp mot tilpasset opplæring når han sier at vi må kjenne elevenes lærings og utviklingspotensial for å forstå undervisningens og læringens dilemma.

Tilpasset opplæring er et begrep som har fått bred politisk oppslutning, men varierer i innhold etter hvilke politiske referanser som til en hver tid rår. Fellesskapsprinsippet har gjennom de siste regjeringene vært et tilbakevendende diskusjonstema. I L97 vektlegges det sosiale fellesskapet hvor elevene gjennom kulturformidling, felles referanser og tilpasset opplæring skal utvikle seg til gode samfunnsborgere. I LK06 ser vi at fellesskapet i større grad må vike plass for en mer individuell orientering. Et område vi ser dette igjen i er fokuset på resultatet av de pedagogiske prosessene. Læringsplakaten tar opp fellesskapet i bare et av de elleve punktene, mens hensynet til individet forekommer i fem av punktene (KD 2007, Bachmann & Haug 2006). Fokus på læringsresultat er et uttrykk for kvalitet i opplæringen. Høynet kvalitet må ses i relasjon til ansvar. Ansvar kan romme dimensjoner som frihet. Økt frihet betyr økt handlingsrom, et forhold som bør inneholde elevmedvirkning, selvregulering og ansvar for egen læring (Bråten 2002).

Det er ikke uproblematisk å forholde seg til et begrep som har et politisk utspring. Avstanden fra en teoretisk til en operasjonell forståelse kan være stor, noe som kan gjøre det vanskelig å vite hvordan man skal angripe problemområdet. Den generelle forståelsen det i politisk sammenheng opereres med, skaper utfordringer for det utøvende ledd som har å forholde seg til et mangfoldig praksisfelt (ibid.). Begrepet, slik det fremstår i L97 og i LK06, gir rom for tolkninger, både av politikere og pedagoger. Det ligger implisitt i begrepets natur at det må gis rom for tolkning – det handler om tilpasning. Ikke bare skal lærere ha et profesjonelt handlingsrom, begrepet skal også personifiseres og praktiseres innenfor ulike kontekster.

Det krev at alle sidene ved opplæringa – lærestoff, arbeidsmåtar, organisering og læremiddel – blir lagde til rette med tanke på dei ulike føresetnadene elevane har (KUF, 1996:58).

De til en hver tid rådende motiver begrepet skal favne om, gjør entydighet vanskelig. I tilknytning til Kunnskapsløftet står Læringsplakaten – som i forhold til beskrivelsen av tilpasset opplæring erstatter Broen fra L-97, og gir en utfyllende beskrivelse av prinsippene ved opplæringen. I Læringsplakaten heter det om tilpasset opplæring: ”gi alle elever... like muligheter til å utvikle sine evner og talenter...” og ”fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter”. Den generelle tilnærmingen læreplanen har til tilpasset opplæring blir i den generelle delen av LK06 forsterket: ”Det pedagogiske opplegget må være bredt nok til at læreren med smidighet og godhet kan møte elevenes ulikheter i evner og utviklingsrytme” (KD, 2007:29).

Tilpasset opplæring er ingen rett på lik linje med spesialundervisning. Tilpasset opplæring er noe læreren jobber i mot. For videregående skole er det fylkeskommunen som har ansvar for spesialundervisningen og i Opplæringsloven kommer det til uttrykk slik: § 1-2 ”opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte elev...”. I § 5.1 kan vi videre lese ”Elever som ikkje har eller ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære undervisningstilbodet, har rett til spesialundervisning” og i Opplæringsloven §3.1 ”Fylkeskommunen skal tilby anna opplæring dersom ein elev, ein lærling eller ein lærekandidat har særlege vanskar”. Indirekte fungerer opplæringslovene som en definisjon på tilpasset opplæring (Håstein & Werner 2003). Begrepsbruken i lovteksten er rund hvor for eksempel formuleringen *tilfredsstillende utbytte* ikke er entydig, gir rom for tolkning og subjektive vurderinger – forhold som snarere skaper forvirring rundt begrepet enn en klar operasjonalisering av begrepet. Det vanskelige i denne sammenheng er at problemområdene det her er referert til i stor grad er basert på skjønsmessige vurderinger.

Bachmann & Haug (2006:7) skiller mellom en smal og en vid forståelse av tilpasset opplæring. Forstår vi tilpasset opplæring som at det handler om konkrete tiltak, metoder og bestemte måter å organisere opplæringen på, snakker vi om en *smal* forståelse av begrepet – en forståelse som i sin operasjonelle konsekvens ikke kan betraktes som tilpasset opplæring. En *vid* forståelse ser tilpasset opplæring som en infiltrert pedagogisk plattform i skolen. Den vide forståelsen ser bort i fra en klar og entydig definisjon av begrepet. Kvaliteten ligger i dynamikken. Det skal være rom for tilpasset opplæring innenfor alle sammenhenger og situasjoner. Det må, som jeg har vært inne på, være leilighet for tolkning. Tilpasset opplæring gir rom for et bredt spekter av tiltak, en bred tilnærming til begrepet, noe som gir en allmenntilnærming. Tilpasset opplæring er ikke for enkeltelever eller for enkeltgrupper av elever.

Forskyvningen fra først å være et politisk begrep preget av strategiske og ideologiske hensyn, til et pedagogisk begrep, kan gi utfordringer i praksisfeltet. Måten litteraturen behandler begrepet på er ikke entydig, noe som er med å forsterke og bygge opp om en vid forståelse av begrepet. Haug (2003:99) peker i evalueringen av Reform 97 på at mange elever ikke når de faglige målene i læreplanen, hvorpå man foreslår at problemet imøtekommes ved å gi elevene bedre vilkår for læring. I Kunnskapsløftet trekkes tilpasset opplæring frem som et virkemiddel både grunnskole og videregående skole kan se til. Om *fenomenet* tilpasset opplæring, som

Bachman og Haug (2006) omtaler det, problematiserer litteraturen ulike forhold rundt den operasjonelle forståelsen. Erfaringene av L-97 og som også blir påpekt i PISA 2000, sier at man kan tolke den store spredningen i kunnskap blant elevene som at den tilpassede undervisningen ikke fungerer tilfredsstillende (Bachmann & Haug, 2006:11).

Differensiering

Håstein & Werner (2003:53) ser tilpasset opplæring i sammenheng med differensiering. Skaalvik & Fossen (1995:47) forstår differensiering som ”at den undervisningen som enkeltelever eller grupper av elever får, er forskjellig fra den undervisning andre elever eller grupper av elever får”. Med utgangspunkt i fellesskapet kan forskjellige former for differensiering være med på å forsterke eller redusere graden av ulikheter i gruppen (ibid.). Men hva er intensjonen med differensiering? Å skape ulikheter, slik at elevene får stimulert og utviklet sine anlegg og kan modnes i hver sin retning, eller å gjøre elevene så like så mulig? Kunnskapsløftet har tydelige kompetansemål, mål det skal være mulig å dokumentere oppnåelsen av. Hånd i hånd går en intensjon om tilpasset opplæring og differensiering. Dale & Wærness (2006) etterlyser en klarere og en felles forståelse av hva differensiering er. Da oppnår man lettere å realisere en kontinuitet på alle skoletrinn hva angår tilpasset- og differensiert opplæring.

Dale og Wærnesss (2003) vektlegger opplæringsloven i sin definisjon av tilpasset opplæring og de viser til at å tilpasse opplæringen til den enkeltes læreforutsetninger beror på tre momenter: [] Krav og forventninger om (1) oppnåelse av kompetanse gjennom (2) elevens eget læringsarbeid i et arbeidsfellesskap innenfor (3) forordninger knyttet til enhetsskolen (Dale & Wærness, 2003:31). Videre peker Dale og Wærness på et viktig skille i bruken av det de ser som to sentrale begreper nemlig, *differensiert tilpasning* og *differensiert opplæring*. Deres forståelse av differensiert tilpasning er, og slik vi da gjerne forstår det innefor den videregående skolen, tilpasning som tilrettelegging av opplæringen. I relasjon til tilpasset opplæring fremstår differensiert opplæring som et overordnet fenomen med den hensikt å bedre kvaliteten i opplæringen (Dale & Wærness, 2003). Slik differensiert opplæring forstås av Bachmann og Haug (2006:23) har det en referanse til en fellesskapstenking hvor alle møter det samme innholdet, de samme tema, men måten de fremstilles på har en klar referanse til deres beslutningshorisont. Over tid har man til hensikt å sikre at elevene oppnår en felles progresjon uten at differensieringen skal gå i retning av å være organisatorisk og at det

gjennom løypevalg blir skapt ulike utdanningsnivå alt på den allmenne grunnutdanningen (Bachmann og Haug 2006).

Dale & Wærness (2006) spør om differensiering er å skjelne mellom elevene ved å skape forskjeller og ulikheter gjennom former for organisering. På videregående skole har vi alt en differensiering da utdanningstilbudet skjelner mellom yrkesfaglig- og allmennfaglig utdanning. Dale & Wærness (ibid.:259) har på grunnlag av Differensieringsprosjektet identifisert sju grunntanker om differensiering: (1) elevens evner og læreforutsetninger, (2) arbeidsplaner og læreplanmål, (3) arbeidsoppgaver og tempo, (4) organisering av skoledagen, (5) læringsarenaer og læremidler, (6) arbeidsmåter og arbeidsmetoder og (7) vurdering. De sju kategoriene står for det Dale & Wærness (ibid.) anser som en funksjonell måte å organisere en differensiert undervisning. De syv punktene er på en fin måte med på å koble mitt problemområde sammen med differensiering. Elevmedvirkning og ansvarsbasert læring er det tilsynelatende ikke gjort plass til innenfor de sju kategoriene. De inngår imidlertid som en integrert dimensjon i de sju kategoriene, hvor forøvrig elevene, også innenfor hver enkelt kategori, må få rom for differensiering. Dette forholdet illustreres (ibid.) gjennom opplæringen en elev kan få i en bedrift. Organisatorisk differensiering gir ingen automatisk forutsetning om at opplæringen er differensiert. Differensiert opplæring forutsetter at man har tilgang på et utvalg av ulike opplæringsarenaer. I denne sammenheng kan vi se differensiering som et virkemiddel for tilpasset opplæring, men det trenger ikke være det. Spørsmålet er om skolen har forutsetninger for å anvende ulike læringsarenaer, ikke om de har gjort en kartlegging av elevenes ulikheter. Differensiering handler om at elevene skal oppleve mestring på ulike arenaer, det forutsetter at elevene får anledning til å involvere seg i læringsaktivitetene, dets utforming og gjennomføring – elevmedvirkning (ibid.). Dersom elevmedvirkning innebærer at elevene får arbeide forskjellig, utvikle seg i ulikt tempo og å få styrket sine evner og egenskaper innenfor en arena og med et medium som er dem til gagn, vil elevmedvirkning være en sentral brikke innenfor differensiering og tilpasset opplæring.

Oppsummering – tilpasset opplæring

Et tilbakevendende dilemma med tilpasset opplæring er problemet med å definere og konkretisere. Slik jeg ser det er dette dilemmaet mer dets styrke enn svakhet, det er rom for alle. Vi vil ikke ha like dyktige elever, men dyktige elever som kan oppfylle sine potensielle forutsetninger og behov. Da må skolen møte den enkelte elev der elevene er evnemessig og faglig. Når vi legger den vide forståelsen av begrepet til grunn lager skolen et grunnlag for at

møte med eleven skal være fruktbart. Dimensjonen i tilpasset opplæring åpner for mange innfallsvinkler, differensiering kan være en av dem. Verdien i differensiering ligger i fellesskapet, hvor man kan møte elevene innenfor deres egne rammer gjennom de sju kategoriene Dale & Wærness (2006) presenterer, sju kategorier hvor elevmedviking er innvevd som en rød tråd. For at tilpasset opplæring skal kunne maksimeres er det utilbøyelig nødvendig at læreren ikke bare er for eleven, men også med eleven. Det vil si at læreren må ned et nivå, på det nivå hvor elev, gjennom tanker ord og handling, kan nå inn til læreren. Det er et grunnlag for tilpasset opplæring når læreren kjenner og forstår eleven og vet om dens kvaliteter. Grunnlaget for tilpasset opplæring legges av læreren og eleven i samarbeid, det vil si gjennom elevmedvirkning. Om tilpasset opplæring knytter det seg et epistemologisk og analytisk problem, sier Håtstein & Werner (2003). Det kan ha sammenheng med at mengden og kvaliteten på tilpasset opplæring må bestemmes ut i fra det observerbare, forhold det kan være vanskelig å påvise. Tilpasset opplæring skal ta utgangspunkt i elevenes behov. Elevenes behov synes sjelden å være opplagt. Læreplanen opererer med sosiale, kulturelle, praktiske og intellektuelle mål. Bredden i læreplanen gjør det vanskelig å etablere sikker kunnskap om læringsutbyttet til elevene og til hvilke mål den enkelte elev har en distanse (ibid.).

Fellesskapet

Vygotsky (2001/1978) sier at de problemene man måtte møte i undervisningen ikke kan løses uten at man har undersøkt forholdet det enkelte barn¹ har til læring og utvikling, to forhold som henger gjensidig sammen med hverandre. For at et barn skal lære må man tilnærme seg barnet på dets premisser, på barnets utviklingsnivå. Hva gjelder utvikling har vi å forholde oss til to ulike faktum. Det ene er barnets eksisterende utviklingsnivå, funksjoner som er modnet. Funksjoner som er i en modningsprosess, men som ikke er modnet enda, blir kalt sonen for den nærmeste utvikling – altså avstanden mellom det eksisterende utviklingsnivået og et potensielt utviklingsnivå. Grunnlaget for å nå det potensielle utviklingsnivået ligger i veiledning eller samarbeid med voksen eller jevnaldrende. Vygotsky (ibid.) ser sonen for den nærmeste utvikling som et redskap for pedagogen til å kjenne elevenes modningsprosesser som alt er fullført, modningsprosesser som er i gang og modningsprosesser som nylig har tatt til. Vygotsky (ibid.) poengterer at forståelsen rundt et barns mentale bevissthet kun kan understøttes dersom man har klargjort de to utviklingsnivåene.

¹ Vygotsky bruker her begrepet barn. I den sammenhengen teksten står i er det mest naturlig å vise til barn. Det betyr ikke at teorien kun er gjeldende for en bestemt aldersgruppe, men at det den også har en gyldighet overfor andre grupper som tileksempel ungdom.

Når mennesket skal lære ligger det til grunn en forutsetning som er tuftet på det sosiale i mennesket. Det sosiale, sier Vygotsky (ibid.), ligger i menneskets natur, hvorpå han bemerker at "god læring" ligger i forkant av utviklingen. Læringen som retter seg mot barnets allerede oppnådde utviklingsnivå, fremstår som ineffektivt. Når et barn interagerer med andre, enten voksne eller jevnaldrende, vil det legge grunnlag for indre utviklingsprosesser og skape soner for utvikling. Det er imidlertid viktig å merke seg at det er ingen automatikk mellom skolelæring og utvikling, de opptrer ikke parallelt. De enkelte fagene i skolen knytter et spesifikt, men dynamisk forhold til det enkelte barns utviklingsstadium (ibid.). Vygotsky trekker frem det sosiale og legge det til grunn for læring. I LK06 må fellesskapet vike plass for individorienteringen. Fokuset på individet betyr imidlertid ikke isolasjon. Vi står her overfor et uklart skille mellom individ og fellesskap – individideologier eller fellesskapsideologier. Det er ikke snakk om et enten eller, sier Bachmann og Haug (2006), men hvordan forholdet balanseres. Et interessant anliggende er hvordan tilpasning finner sted; innenfor fellesskapets rammer eller som individualisering. Imsen (2004) mener at tilpasset opplæring i stor grad har blitt tolket i retning av elevaktivitet og individualisering, men det er ikke sikkert at dette er til det beste for alle. Haug & Bachmann (2007) vil ikke undergrave at det er til det gode når elever med ulik bakgrunn agerer sammen. Selv om forskning (ibid.) viser at undervisningen er organisert i større grupper, betyr det ikke at man er konsekvent overfor fellesskapet eller individet, til det vet vi for lite om hva som skjer innenfor de ulike organisatoriske rammene.

"Den eneste gode formen for undervisning er derfor den som går foran utviklingen og trekker den med seg; den må ta mer sikte på funksjoner som er i ferd med å modnes, enn på funksjoner som allerede er modne"
Vygotsky (2001:167).

Vi ser at Vygotsky legger modning til grunn for nivådelingen i skolen. I norsk skole grupperes elevene etter alder, også i videregående skole. Slik jeg forstår Vygotsky må den gode formen for undervisning bli oppfylt, det er den undervisningen som går foran utviklingen, noe som forutsetter differensiering – tilpasset hver og en. Den store spredningen i elevmassen gjør det vanskelig for læreren gjennom undervisningen å imøtekomme den enkelte elevs behov og forutsetninger. Tilpasset opplæring gir rom for at elever og lærere sammen skal kunne legge tilrette for den enkelte elev, både hva gjelder arbeidstempo, arbeidsmengde og nivå på det stoff som blir presentert for eleven. Om organiseringen i klasserommet sier Cohen m. fl. (1997:31): "Optimal learning outcomes are realized only when the teacher's role changes and students deal with the uncertainty of tasks by using each

other as resources”. Cohen m. fl. viser i sin undersøkelse at ”at the elementary school level, the more that students in a classroom talked and worked together, the higher were their gains on the standardized achievement test in mathematics” (Ibid.:39). Cohen trekker her frem noe av det som også Vygotsky poengterer, nemlig at elever utvikler seg, modnes og lærer gjennom samhandling med andre, hvor man i fellesskap kan strekke seg mot den potensielle utviklingssonen.

Figur 4 tar opp elevers samhandling. Weinstein, Bråten & Andreassen (2006) mener at elevene kan dele læringserfaringer, gi råd og veiledning når de arbeider sammen. Hvilke pedagogiske prinsipper skal man legge til grunn slik at man imøteser den enkelte elev? Fortonet nærmest som en ideologi, og med utgangspunkt i at alle elever skal få en så god opplæring som mulig, kreves det en overordnet strategi for skolen og dens virksomhet.

Målsettinger

I et undervisningsprogram hvor man overfor elevene ønsker en kontinuerlig utvikling, er det en nødvendighet at man har klare nedfalte målsetninger, sier Ralph W. Tyler (2001/1949). Målene fremprovoserer valg mellom målene, valg som bør hvile på et pedagogisk helhetssyn. Valg av mål vil variere etter hvilke faglige referanser man tufter valgene på. De progressive tar utgangspunkt i elevens interesser, hvilke problemer de har og hvilke mål de arbeider mot. Den informasjonen dette gir danner grunnlaget for valg av mål (ibid.). Å la innholdet i skolen appellere til elevenes interesser kan være en måte å komme tilpasset opplæring i møte.

Tyler (2001/1949) ser en klar verdi i å velge få og ensartede mål. Det begrunner han med at det tar tid å nå pedagogiske mål. Målene må være av en slik art at det er mulig å nå dem innenfor det tidsrom man har til rådighet. Et mål har to dimensjoner; et atferdsaspekt og et innholdsaspekt. De to aspektene tjener på forskjellig måte å gi en avklaring på det arbeidet som skal gjøres. Ved å fremstille dem i et todimensjonalt skjema vil man få en forståelse for hvilke forkunnskaper som vil være nødvendig å ha.

Tyler (ibid.) mener at læring skjer med bakgrunn i de forkunnskaper eller læringserfaringer elevene har – hva angår den enkelte elev er dette forhold de overfor seg selv vet best. Selv om Tyler ikke anvender samme terminologi forstår jeg Tyler dit hen at han tar til orde for elevmedvirkning. Forståelsen av begrepet går gjennom relasjonene til de forkunnskaper eleven har. Her forutsettes imidlertid et sentralt poeng, eleven må tilkjennegi hvor han

kunnskapsmessig befinner seg. En utfordring, med tanke på å nå pedagogiske mål, er å vite hvilke læringserfaringer man skal legge til grunn. Interaksjonen mellom de ytre betingelsene og eleven danner bakgrunnen for det vi omtaler som læringserfaringer, hvorpå elevens aktivitet vil være avgjørende for om eleven lærer eller ikke. Læringserfaringer er imidlertid ikke noe rigid og låst, og innenfor en gitt kontekst, ikke lik for alle. Selv om elever blir ekspandert for de samme ytre forhold vil en klasses læringserfaringer være høyst individuelle. For å lære legger Tyler (ibid.) til grunn fire grunnprinsipper. For det første, sier Tyler (ibid.), de læringserfaringene eleven har må være forenelige med de forutsetninger som er nødvendige for at målet skal kunne nås. For det andre er det viktig at eleven ser en gevinst i å anvende en type atferd som er nødvendig for å oppnå gitte læringserfaringer og mål. For det tredje er det viktig at de målene man forestiller for eleven ligger innenfor elevens rekkevidde, og utgangspunktet må være elevens nåværende situasjon. Det forutsetter at læreren kjenner elevenes ulike utgangspunkt, deres nåværende nivå, bakgrunn og mentale utrustning. Tyler (ibid.) påpeker at det kan være mange veier å gå for å fyllbyrde et læringsmål. Måten elevene bruker sine læringserfaringer på trenger av den grunn ikke være den samme. Prinsippene Tyler fremsetter minner i stor grad om de referanser vi har rundt en definisjon av tilpasset opplæring. Styrken i et læringsmål, sier Tyler (ibid.) ligger ikke i hvordan målet i seg selv fremstår, men hvordan de ulike målene er med på å forsterke hverandre. Å oppnå flere mål samtidig og hvor et læringsmål på en resolutt og innlysende måte leder til et annet, er å anse som et kvalitetstegn, ikke bare for læringsmålene og læreplanen som sådan, men også lærerens kompetanse i å kombinere ulike mål. Det handler om organisering.

Det er vanskelig å diskutere mål uten å komme inn på læreplanen. I forhold til undervisning står den didaktiske relasjonsmodellen sentralt og modellen legger grunnlag for en helhetlig tenkning. For læreren handler det om å ha inngående kjennskap til målene, samtidig som man behersker et sett av ulike strategier slik at elevene kan nå målene. Målene i læreplanen bør først og fremst være læringsmål og ikke undervisningsmål. Målene skal ikke først og fremst gi eleven noe, men gjøre elevene til bevisste deltakere. Når elevene lærer å bruke målene vil det gi dem innsikt (Hiim & Hippe 1998). Å gjøre målene til sine egne gjennom elevmedvirkning er å se målene som læringsmål, ikke undervisningsmål.

Å gjøre oppdagelser selv

Bruner (2001/1962) påpeker at undervisningen i så stor grad som mulig må legge tilrette for at eleven kan oppdage ting selv. Eleven vil da gjøre stoffet til sitt eget hvor de oppdagelsene

eleven gjør blir tilpasset de indre verdier og referanserammer eleven har. Elevens belønning ligger i den selvtillit eleven vil utvikle. Helt avgjørende for at eleven skal kunne utvikle et selvregulerende intellekt er at eleven blir konfrontert med en ubetinget sannhet. En løgn eller et utilfredsstillende bilde av virkeligheten vil bare virke forstyrrende på det Bruner forstår som det selvregulerende intellekt. Bruners påstand fremstår etter min mening i sin konsekvens mer som en visjon eller et ønske, kanskje henimot en utopi. Bruners teori tillegger elevene et stort ansvar, noe som vil kreve tilgang på et vidt spekter av personlige ressurser – ressurser det ikke er utgjort at man har. Behovet for tilpasset opplæring i skolen bekrefter nettopp det, det er store variasjoner elevene i mellom. Jeg vil imidlertid ta til orde for at også Bruner ser et behov for elevmedvirkning, om endog på et noe mer personlig plan enn Tyler. Elevmedvirkningen må skje av og i elevene selv i det de gjør stoffet til sitt eget.

Dewey (2001/1964) mener at den åndelige føden lærestoffet er, ikke kan være intellektuell næring om det ikke aktivt blir absorbert, det kan ikke absorbere seg selv. Lærestoffet må basere seg på elevens erfaringsverden og, som Dewey (2001/1916) skriver, de ting vi opplever lærer vi. Erfaringer er ikke først og fremst noe kognitivt, men aktiv – passiv. Graden av forståelse mellom forbindelser og ulike sammenhenger blir et mål på verdien. Læringsmaterialet må ligge innenfor de erfaringsrammer eleven har og læringsmaterialene har til hensikt å utvikle det som alt er erfart. Man skal ikke, sier Dewey (2001/1938), starte med fakta og sannheter som ligger utenfor elevens erfarte verden. Erfaringer gjøres med referanser til den ytre verden og er en refleksiv prosess. Erfaringer er å finne forbindelser mellom det vi gjør og den påfølgende konsekvensen av det (Dewey 2001/1916). Her etablerer Dewey en nærhet til praktiske fag. På VK1 kokk kombineres teori og praksis i en kombinasjon der elevene kan gjøre erfaringer gjennom prøving og feiling, for så å knytte det til sine erfaringsrammer. Tilbøyeligheten for elevmedvirkning må på dette feltet være stor. Referanserammene og erfaringsgrunnlaget den enkelte elev har, er utgangspunktet for læringen. Med det utgangspunkt at eleven vet best hvor det mangler brikker i kunnskapsbildet eller hvor den ytre perifere linje går, hva eleven kan til nå, gis elevmedvirkning økt aktualitet. En forutsetning for at eleven skal vite best er at de kjenner de målene de skal igjennom, elevene må ha en forståelse for læreplanens krav til kunnskap. Billedlig kan vi si at det handler om å vite noe om hvordan terrenget er på den andre siden av gjerdet. Følgelig må kunnskapen om det uoppgatte terrenget danne grunnlaget for hvordan kunnskapssekken skal være pakket. Kartet eller læreplanen forteller om det ukjente terrenget. Enten man tar ansvar for å utarbeide læringsmål selv eller arbeider etter læreplan, må man ha en forståelse for hva

man ikke kan. Man kan ikke vite at man ikke vet, når man ikke vet at kunnskapen finnes. Dette resonnementet om elevmedvirkning stiller krav til eleven. Eleven må være aktiv og dynamisk i sitt utøvende i forhold til egne ressurser, opparbeidet kunnskap og mål gitt lokalt og sentralt – læreplanen må leses.

Oppsummering – mål og tilpasset opplæring

Mål kan synes å være et stadig tilbakevendende tema innenfor elevmedvirkning. Som det ble diskutert tidligere ble mål og motivasjon satt i sammenheng. Tuftet på interesser og en iboende trang og glede for arbeidet, er vi inne på det som Tyler (2001/1949) beskriver som progressive mål. Måloppnåelse, sier Tyler (ibid.) er forbundet med tid, et individuelt anliggende. Implisitt tar Tyler her til orde for tilpasset opplæring. Samtidig sier Tyler at veien til måloppnåelse ikke trenger å være en kollektiv sfære, men en prosess fundert i enkeltelevens personlige behov. Forhold som progresjon blir et personlig anliggende hvor oppdagelsene elevene gjør referer til personlige kunnskapsverdier. Skillet, sier Dewey (2001/1938), går mellom den erfarte- og den uerfarte kunnskap. *Ansvar for egen læring* må romme en dimensjon der eleven kan sette seg inn i de krav det stilles til kunnskapsoppnåelse. Muligheten for elevmedvirkning finner vi innenfor Tylers forståelse av styrken i mål; hvordan kan målene forsterke hverandre?

Sammenfatning

Slik jeg har gjort rede for elevmedvirkning her, er det et begrep med en kompleks struktur. Elevmedvirkning opptrer ikke alene, det er også bygd opp om andre forhold som motivasjon og tilpasset opplæring. Elevmedvirkning er ikke et forhold som utelukkende beror på eleven, det forutsettes også at omgivelsene legger til rette for det. Læreren har her en særlig oppgave. Det vil handle om å møte elevens intellektuelle premisser slik at kunnskap og mål kan forenes med elevens indre motivasjon og driv. Elevmedvirkning handler om å stille krav. Eleven må være en aktiv aktør i egen læringssituasjon, Bjørgen kaller det helhetlige læringsbegrepet – aktiv deltakelse gjennom hele læringsprosessen. Samtidig må læreren, i en relasjon til fellesskapet, ha ”*blikk for den enkelte*”.

Kapittel 5 – Metode

Utforming av spørreskjema

I sin innledning gjør spørreskjemaet rede for hva undersøkelsen dreier seg om. Informantene gjøres kjent med meg og hva jeg arbeider med og at det er frivillig å svare på skjemaet. Samtidig får respondentene vite hva den innsamlede informasjonen skal brukes til. Dette er gjort for å skape en trygghet mellom meg og respondenten.

Spørreskjemaet er bygd opp etter en modell (

Figur 1, s. 1) som vektlegger de tre hovedinnfallsementene, nemlig elevmedvirkning, tilpasset opplæring og motivasjon, noe som er illustrert gjennom

Figur 1, en figur som også indikerer hvilken rekkefølge i spørreskjemaet de ulike temaene blir tatt opp. Figuren bygger på tidligere pedagogiske undersøkelser. Kildevariasjonen ivaretar ulike sider og dimensjoner ved undersøkelsen. Gunn Imsen (2003) har gjort undersøkelser i grunnskolen om skole- og læringsmiljø og elevutbytte hvor hun retter seg mot elever og lærere og ser på hva som skjer i klasserommet. Imsen har en systematisk tilnærming mot arbeidsmiljø, tilpasset opplæring og læringsutbytte, fortrinnsvis innenfor fagene norsk og matematikk. I empirien gjengis utsagnene respondentene har tatt stilling til, her har jeg funnet inspirasjon. Temaene Imsen og jeg tar opp er sammenfallende, hvorpå jeg tidvis har lånt enkelte spørsmålsformuleringer. Imsen har også en veldig ryddig og systematisk måte å fremstille og ordne de ulike delemnene på, noe jeg har funnet tilskyndende (Imsen 2003).

Tilpasning og differensiering er temaet i Dale, Wærness og Lindvig (2005) sin rapport. Denne rapporten har mange sammenfallende temaer med min problemstilling. Rapporten gjengir spørsmål som respondentene har fått, men overføringsverdien er noe begrenset i den forstand at undersøkelsen retter seg mot lærere. I min senere drøfting av empiri kan det være en styrke å få tilført en dimensjon som går ut over elevnivået. Med tanke på at undersøkelsen (ibid.) eventuelt kan bygge opp om mine funn, har jeg til en viss grad funnet det hensiktsmessig å tilnærme meg tema og spørsmål på en slik måte at det kan ha en overføringsverdi.

Elevundersøkelsen av Harald Furre m.fl. (2006) retter seg spesifikt inn mot elevene i videregående skole. Det gjør undersøkelsen relevant for min problemstilling. Undersøkelsen har en metodisk gjennomgripende oppbygging av temaer og gruppering av spørsmål, noe jeg

har funnet interessant å studere. Jeg har derfor tatt spørsmål og formuleringer fra elevundersøkelsen og tilpasset dem undersøkelsen min.

Personlige data

Den første delen av spørreskjemaet tar for seg personlige data, *bakgrunnsvariabler*. Jeg synes det er naturlig at denne delen kommer først. Spørsmålene som blir gitt her er forholdsvis enkle å svare på. Det gjør at respondenten får anledning til å tilpasse seg surveydiskursen, forhold Grønmo (2004) underbygger. Når den personlige delen av spørreskjemaet er gjort forholdsvis liten, er det med på å bygge opp om respondentens trygghet hva angår anonymisering. Inngående og detaljerte personopplysninger er heller ikke spesielt interessante eller nødvendige for undersøkelsen. Av den grunn har jeg utelatt spørsmål som indikerer alder, bosted og sivilstand. Dette er i tillegg opplysninger som det overfor NSD må gjøres en redegjørelse for.

Surveyundersøkelse og pretest

Spørsmålene er i en surveyundersøkelse selve måleinstrumentet, det er gjennom spørsmålene og svarene man får tilgang til den informasjon man er avhengig av i forhold til prosjektet. Spørreskjemaet er *strukturert* og *standardisert*. Det betyr at alle informantene får, gjennom de samme spørsmålene og svarene, like forhold til å respondere på de ulike *lukkede* svaralternativene. For at spørreskjemaet skal ha god validitet, virkelig måler det man ønsker at det skal måle, er det viktig at både spørsmålene og svarene fungerer bra i forhold til målgruppen (Ringdal 2001). Spørreskjemaet er spesifikt rettet inn mot gruppen av informanter på VK1 kokk, noe som både spørsmål og svar bærer preg av. Spørsmålene er unike i forhold til studieretningen, spørsmålene er tilpasset både fag, fagplan og arbeidsmetoder på VK1 kokk. Svaralternativene har også et innhold og en utforming som er tilpasset målgruppen både hva gjelder studieretning, alder, livssituasjon og forutsetninger (Creswell 2003, Grønmo 2004).

Utforming av spørreskjema som grunnlag for datakvalitet, validitet og reliabilitet

Det kan i én og samme undersøkelse være problematisk å innhente data som både *beskriver* og *forklarer* de gjeldende forhold (Grønmo 2004). Dersom de faktiske dataene svarer til forskerens empiriske operasjonalisering er begrepsvaliditeten høy. Begrepsvaliditeten er et uttrykk for de teoretiske begrepene man ønsker å undersøke, måler vi det vi tror vi måler. For å sikre en høy validitet kreves det en god datakvalitet. Datakvaliteten kan sikres gjennom å følge gitte prinsipper. De innsamlede data skal på en best mulig måte representere de faktiske

forhold. Man snakker da om en *sannhetsforpliktelse*. For å avdekke de faktiske forhold har jeg fulgt de vitenskapelige prinsippene for *logikk og språkbruk*. Det innebærer blant annet at jeg har brukt så presise begreper og språklige formuleringer som mulig. I en kvantitativ undersøkelse er det viktig at spørsmålene oppfattes på samme måte av alle deltakerne. Dersom spørsmål tolkes ulikt, vil det gi et uriktig bilde av virkeligheten og *reliabiliteten*, graden av pålitelighet, blir lav (Grønmo 2004). I hvilken grad disse prinsippene er oppfylt blir et uttrykk for datamaterialets kvalitet. I et forstudium kan man se hvordan spørsmål og formuleringer blir oppfattet. Det handler om å uttrykke seg klart og presist. For å sikre at spørreskjemaet skulle fungere så bra som mulig foretok jeg en pretest av om lag 20 personer. I forstudiet opplevde jeg at de fleste spørsmålene ble oppfattet i tråd med mitt tilsiktede og bakenforliggende motiv.

Det er flere kilder som kan forringe dataene i et kvantitativt spørreskjema. Det er nødvendigvis ikke alltid samsvar mellom det folk sier de gjør, og det de faktisk gjør. Det kan ha en sammenheng med at den enkelte respondent ikke har en formening om det man spør om, men svaret blir et produkt av spørsmålet og som en konsekvens av spørsmålet, lager man seg en mening. Det kan også være en fare for at svarene respondenten gir, i en viss grad er påvirket av svarene man har gitt i tidligere spørsmål. Så langt det er mulig har jeg prøvd å la svaralternativene være *uttømmende*, men samtidig også *gjensidig utelukkende*. Jeg er innforstått med at siden undersøkelsen retter seg mot ungdom er det ikke sikkert at respondenten har reflekterte meninger om det jeg spør om. Det kan da være fare for at respondenten lar seg påvirke av svaralternativene (Creswell 2003, Grønmo 2004). Jeg har derfor vært meg bevisst hvilken rekkefølge svarene kommer. Til eksempel har jeg i spørsmål 22; *hvem har ansvar for din læring?* satt svaralternativet "jeg" et stykke nede i rekken slik at respondenten blir tvunget til å ta stilling også til de andre alternativene. Når svaralternativene ble utarbeidet var jeg bevisst på man skal måle det som er typisk for respondenten, ikke sette respondentene i fare for å svare hva de skulle *ønske* var typisk for dem. For imøtekomme dette har jeg prøvd å gjøre de ulike svaralternativene relevante, samtidig som svaralternativene også favner over så mange alternativiteter som mulig. De lukkede spørsmålene og svaralternativene har den svakhet at det kan være vanskelig å finne svar som er dekkende for alle i en hver situasjon. Ved noen spørsmål har det derfor vært nødvendig å bruke et alternativ som *vet ikke/annet*. I pretesten fikk jeg tilbakemeldinger på at svaralternativene var dekkende, relevante og bygde rundt de svarbehov prerespondentene

hadde. I selve undersøkelsen bekreftes dette ved at det er svært få respondenter som har utelatt enkeltspørsmål i sine besvarelser (Grønmo 2004).

Holdninger er et område det er vanskelig å forholde seg til i en survey. En holdning relaterer seg alltid til et objekt, noe som kan gjøre det vanskelig å avgi svar subjektivt uten sammenblanding med andre kriterier eller nærliggende forhold. Når det gjelder elevenes holdninger til ulike forhold på skolen er det flere elementer som kan påvirke svarene. Forholdet og de relasjonelle båndene til lærer og medelever kan være en viktig faktor som kan virke inn på hvordan man svarer. Elevene kan basere sine svar på forhold de har opplevd gjennom hele skolegangen, ikke bare de forhold som er gjeldene her og nå. (Ringdal 2001). For å prøve å unngå at tidligere forhold og holdninger forringer reliabiliteten er forholdet forsøkt imøtekommet ved at det er flere spørsmål som tar opp samme tema på ulik måte.

Gjennomføring av spørreundersøkelse

Tabell 2: Skoleoversikt og fordeling

Informasjon om skoler og elevtall fikk jeg ved å henvende meg til skolekontoret i fylket. Når spørreskjemaet var utformet og under godkjenning hos NSD ble skolene kontaktet via meil, med henvendelse til rektor, for tillatelse til gjennomføring. I

Skole	Deltatt	Elever	N	Skolens svarprosent	Svarprosent av utvalg
Skole 1	Ja	17 el.	11 el.	65%	18 %
Skole 2	Ja	7 el.	6 el.	86%	7,5 %
Skole 3	Ja	26 el.	14 el.	54%	28 %
Skole 4	Ja	7 el.	7 el.	100%	7,4 %
Skole 5	Nei	35 el.	0 el.	0	37 %
Skole 6	Nei	2 el.	0 el.	0	2,1 %
Sum		94 el.	38 el.	40%**	100 %

informasjonsmeilen ble det gjort rede for undersøkelsen og hva dataen skulle brukes til, vedlagt lå også utkastet av spørreskjemaet. Da jeg uken etter kontaktet skolen pr. telefon erfarte jeg at beslutningen om gjennomføring i all hovedsak ble foretatt på avdelingsledernivå. Av 6 skoler sa 4 skoler *ja*, 1 skole var *nølende* og 1 skole sa *nei*. NSD brukte om lag 2 måneder på å godkjenne spørreskjemaet. Når skolene så igjen ble kontaktet for nærmere detaljer om gjennomføring viste det seg at 3 av de sikre skolene hadde, i forkant av påskeferien, elevene sine i en tre uker lang utplasseringsperiode. Av den grunn tok det uforholdsmessig lang tid å få gjennomført spørreundersøkelsen. For de tre skolene ble spørreskjemaene stensilert opp og sendt med post. Avtalen var at faglærer skulle gjennomføre

** Svarprosent av utvalget, alle VK1 kokk elever i fylket

generaliseringsmuligheten faller bort, si at jeg har mistet noe av intensjonen med undersøkelsen. På den andre siden har jeg vunnet systematiske data som effektivt forteller om de faktiske forhold ved de ulike skolene. For å kunne drive statistisk generalisering av data ligger det en forutsetning i at utvalget er tilkommet etter et sannsynlighetsprinsipp hvor alle i populasjonen har lik mulighet til bli plukket ut. I denne undersøkelsen er det gjort henvendelser til alle de aktuelle skolene. Hver skole utgjør en kvote eller strata. Antallet elever pr. strata vil variere i forhold til størrelsen på skolen. Det har, for å få en så høy deltakelsesprosent som mulig, vært ønskelig at så mange som mulig fra vært strata deltar. Siden alle skolene ikke har villet bli med representerer det en usikkerhetsfaktor i forhold til datageneralisering. I en klasse har elevene samme lærer, klasserom, klassekamerater osv. – et sett av fellesfaktorer som vil påvirke forhold som trivsel, motivasjon, tilpasset opplæring. Dersom utvelgelsen baserte seg på enkeltelever på de ulike skolene ville muligheten for generalisering kanskje vært større (Kleven 2002). Undersøkelsen tar opp i seg forhold som elevmedvirkning og tilpasset opplæring. Det er omstendigheter som er sterkt knyttet til forhold på den enkelte skole og det kan derfor være variasjoner mellom skolene. Når undersøkelsen i så stor grad er knyttet opp mot den enkelte skole, vil det være forbundet med stor usikkerhet å generalisere overfor hele populasjonen. Det foreligger ingen informasjon om hvordan forholdene er på skolene som ikke deltok. Min konklusjon blir da at jeg ikke kan generalisere overfor resten av populasjonen. Til det er datagrunnlaget for domeneavhengig, for lite og for usikkert.

Det kan ikke gjøres noen statistisk generalisering overfor gruppe (3), VK1 kokkelever i andre fylker. Valg av fylke har ikke skjedd etter sannsynlighetsprinsippet. Utvalget av fylke støtter seg til overveielser basert på praktiske hensyn. Et viktig spørsmål man innledningsvis må stille er om det er ønskelig å gjøre forsøk på generalisering utover det fylket og de skoler man har undersøkt? En av de bakenforliggende hensikter med undersøkelsen er ikke å etablere en generell forståelse for hvordan forholdene er i landet generelt. Formålet med undersøkelsen tjener å avklare de faktiske forhold innenfor en gitt kontekst. Måten undersøkelsen er designet på fordrer ikke å favne over de store masser, men å være et instrument for åstedsgransking.

Det avgjørende i forhold til generalisering er om det, innenfor de resultater man har avdekket, er en overføringsverdi basert på likheter og forskjeller mellom de to gruppene. En felles faktor er studieretningen. Imidlertid vil det være en rekke forhold som vil forringe muligheten for overføring. Det kan gjelde forhold som bosetningsmønster, klassesammensetning, by-land. Et

viktig element i forhold til generalisering er om det er gjort andre undersøkelser som bekrefter noen av de samme tendensene man har funnet. Om så er tilfelle kan man, ut i fra skjønnsmessige vurderinger, trekke visse generaliserende paralleller (Kleven 2002). Basert utelukkende på de data jeg har samlet inn er det ikke mulig å generalisere overfor andre skoler.

Når det gjelder gruppe (4), elever med andre studieretninger vil generaliseringsverdien være lav. Spørreundersøkelsen retter seg i første omgang mot en gruppe elever på en bestemt studieretning. Av den grunn blir det vanskelig å finne data som kan overføres til andre studieretninger. Ved andre studieretninger opererer man med andre fagplaner og en ulik innholdsstruktur og forskjellig classesammensetning. Det blir da vanskelig å finne elementer i spørreskjemaet som vil være av verdi for andre studieretninger (Kleven 2002).

Indre validitet

Den indre validiteten relaterer seg til graden av gyldighet tolkningen av de ulike undersøkte faktorene har. Indre validitet blir først et spørsmål når man skal tolke årsaksforhold (Kleven 2002). Har kunnskap om statistiske sammenhenger noen verdi dersom man ikke fremsetter tolkninger om hva som påvirker hva? Pedagogikk dreier seg om en virkning mellom forhold som blant annet undervisning og læring, forhold det innenfor pedagogisk forskning er interessant å påvise og å si noe om. Jeg vil imidlertid forholde meg deskriptivt til de data jeg innhentet.

Begrepsvaliditet

Om undersøkelsen virkelig måler de forhold det er tenkt at den skal måle, har å gjøre med i hvor stor grad jeg har lyktes med operasjonaliseringen, det handler om hvordan man måler variablene (Kleven 2002). Med bakgrunn i teori kan vi finne indikatorer som gjør det mulig å forstå problemet gjennom empiri. Når man fysisk eller praktisk skal gjøre observasjoner kan det være vanskelig å finne indikatorer som er dekkende. Mellom det begrepsmessige på den ene siden og det indikatoriske på den andre siden, befinner det seg et univers, et operasjonaliseringsunivers. Begrepsvaliditeten utgjør et bindeledd mellom den teoretiske forståelsen for et begrep og den operasjonaliserte (Kleven 2002). I min undersøkelse kommer jeg inn på flere vanskelige temaer, begreper respondentene skal ta stilling til. Til operasjonaliseringer har jeg funnet støtte i andre undersøkelser gjort av Imsen (2003), Dale m.fl. (2005) og Furre m.fl. (2006). Undersøkelsene det her er referert til, representerer og tar opp i seg flere av de samme elementene som jeg vektlegger i min undersøkelse. Det har

likevel vært utfordrende å gjøre en operasjonalisering fordi jeg skal, på vegne av respondenten, gjøre begrepene intelligible for 3. person – personer jeg har liten eller ingen forkunnskaper om – via meg selv, 2. person. Kjennskapen til respondenten bygger i stor grad på generelle allmenne forkunnskaper om målgruppen. I sannhetens øyeblikk, møte med respondenten, er det derfor knyttet en viss spenning til om, til tross for gode tilbakemeldinger på pretesten, respondenten finner spørsmål og svar forståelige.

Tilfeldige målingsfeil og reliabilitet

Når vi skal måle et teoretisk begrep må man gjøre regning med at det vil være kilder som kan forstyrre selve målingen. Tilfeldige målingsfeil – pålitelighet – er med på å redusere reliabiliteten. Tilfeldige målingsfeil relaterer seg til påliteligheten den enkelte respondent representerer. I den sammenheng er det tjenelig å stille noen kritiske spørsmål overfor den enkelte. Reliabiliteten kommer til uttrykk gjennom de tre forholdene stabilitet, ekvivalens og vurdering (Kleven 2002).

Vedrørende referanseverdiene den enkelte respondent har til de ulike forhold som blir tatt opp, eksempelvis til ukeplan og lærer, utgjør svingninger i den enkeltes dag-til-dag situasjon en trussel mot dataens gyldighet. Spiller tidspunktet for undersøkelsen noen rolle? Disse forholdene gir indikasjoner og beskriver stabilitetsaspektet. Det er trolig ikke tilfeldig for resultatet når en undersøkelse blir gitt. Betyr ferdig utfylt spørreskjema at eleven har fri resten av dagen, vil det være en motivasjonsfaktor som kan gjøre utslag på hvordan man leser spørsmålene og svarer på disse (Kleven 2002). I mitt tilfelle ble undersøkelsen gjort i etterkant av en praksis periode. Inntrykk og erfaringer, positivt eller negativt, kan i den sammenheng påvirke forhold som trivsel og elevmedvirkning.

Ekvivalensen påvirkes av måten spørsmålene stillers på. Svaret man gir er ikke uten betydning for hvordan man har oppfattet et spørsmål. Er spørsmålet positivt eller negativt ladet? Ligger det forventninger i måten spørsmålet er stilt på som gjør at enkelte svaralternativer blir favorisert? I spørreskjemaet har jeg prøvd å ordlegge meg på en nøytral måte. Formuleringene er klare og presise og spørsmålene er relativt korte, normalt mindre enn 10 ord. Noen spørsmål kan synes å være forholdsvis like eller ta opp i seg noen av de samme temaene/emnene. Det er gjort bevisst for at ekvivalensen skal være så god som mulig. Da reduseres sjansen for at tilfeldigheter blir avgjørende for måten respondenten svarer på (Kleven 2002).

Alle spørreskjemaene er analysert av meg. Det sikrer at alle skjemaene blir vurdert ut i fra de samme kriteriene, noe som minsker faren for analyseringsfeil og standardiserte analyserings avvik. Hvordan den enkelte respondent oppfatter de enkelte spørsmålene og hvordan man fortolker dimensjonene eller verdiene i svaralternativene, kan utgjøre en feilkilde. Feilkilden vil igjen kunne forsterkes i det jeg igjen skal tolke svarene. Jeg har her valgt å støtte meg til de tilbakemeldinger jeg fikk ved pretesten (Kleven 2002).

For å øke stabiliteten i målingen kunne den enkelte respondent fått muligheten til å besvare de samme spørsmålene om igjen etter en tid. Produkt-moment-korrelasjonen ville være et uttrykk for hvor stor sammenhengen mellom svarene i test en og test to var – hvor mange tilfeldige feil. Selv om det kunne være ønskelig, er det ikke i dette prosjektet mulig å gjennomføre to tester.

Et metodisk ankerpunkt er Alpha-koeffisient, samsvaret mellom spørsmålene. Bevisst har jeg latt flere spørsmål omhandle deler av samme sak. Det er flere spørsmål som måler eksempelvis grad av medvirkning og grad av motivasjon. Jeg får her en fordel i det jeg kan se variasjoner eller samsvaret i de grupper av spørsmål som måler samme sak (Kleven 2002:128).

Systematiske målingsfeil

I en hver måling vil det kunne fremkomme feil. Kleven (2002) mener at det prinsipielt må være slik. For å redusere feilmarginen vil man kunne treffe visse tiltak. Kriterievaliditet gir en indikasjon på om de data man har funnet er i samsvar med tilsvarende målinger. Det foreligger noen andre undersøkelser som til en viss grad tar opp noen av de samme problemstillingene eller temaene som min undersøkelse gjør. Overføringsverdien er noe begrenset da det kan være problematisk å uthente data fra undersøkelser som bare delvis er overlappende med min undersøkelse. Data fra andre undersøkelser vil kunne være retningsgivende og vil til en viss grad kunne bekrefte eller avkrefte tendenser (Ringdal 2001). Det vil være en styrke for de data man har å sette dem opp mot andres funn. Andre undersøkelser har tatt utgangspunkt i en operasjonalisering som ikke er identisk med den operasjonalisering jeg har tatt utgangspunkt i. Denne undersøkelsen vil så tilnærme seg samme tema fra forskjellig ståsted, noe som kan sies å være en styrke. Forskjellen, noe som jeg her vil vurdere som en svakhet, er den bakenforliggende hensikten med de data man

innhenter. Det er ikke uproblematisk å løsrive data fra en totalitær sammenheng fordi man da må gå inn og vurdere reliabilitet og validitet overfor den enkelte undersøkelse. God reliabilitet og validitet i en sammenheng trenger ikke være god i en annen, det vil avhenge av hva man skal måle og hva man skal bruke dataen til (Grønmo 2004).

Bearbeiding av data

De 6 skolene i fylket har om lag 95 elever som går på VK1 kokk. Det var i alt 38 elever som responderte på spørreskjemaet, noe som gir en svaroppslutning på 40%. Data fra spørreskjema er lagt inn i og behandlet i dataprogrammet SPSS. Dataene som fremkommer er fremstilt deskriptivt i tabeller, fortrinnsvis samlet for alle respondentene. For noen av spørsmålene kan det være forskjeller knyttet til personvariabler og bakenforliggende faktorene som kjønn, bosted og skole. I tilknytning til enkelte modeller er det gjort sammenligninger mellom personvariablene for å se om det kan være en samvariasjon mellom enkeltfaktorer.

Tanker rundt undersøkelsen

Det er tidligere blitt kommentert svakheter i undersøkelsen. Jeg vil her gjøre en sammenfatning av disse. Som jeg tidligere har diskutert er svarprosenten et anliggende jeg gjerne ville sett høyere. I fra starten av skulle jeg nok i større grad tatt høyde for at NSD ville kunne bruke lang tid på godkjenningen av spørreskjemaet. Et annet forhold man kan diskutere var om det ville virket inn på svarprosenten om jeg hadde møtt opp på skolene personlig. For skole nr. 5 som takket nei til undersøkelsen, kunne det kanskje hatt innvirkning.

Når det gjelder selve undersøkelsen ser jeg i ettertid at spørreskjemaet kanskje kan ha vært litt for omfattende for enkelte. Jeg kunne med fordel ha vært mer presis i mine spørsmål, da kunne også noen spørsmål vært utelatt. I tilknytning til elevmedvirkning var kanskje fokuset på arbeidsplaner vel stort når man i ettertid ser hva som kom ut av de innsamlede data. I forbindelse med motivasjon blir det ved flere anledninger spurt om trivselen i forhold til ulike fag. Noe som har blitt klarere for meg i ettertid er at her kunne det vært tjenelig å formulert seg noe annerledes. Det er sammenheng mellom motivasjon og trivselsbegrepet, men spørsmålet hadde kanskje stått sterkere dersom formuleringen i større grad var knyttet opp mot motivasjon.

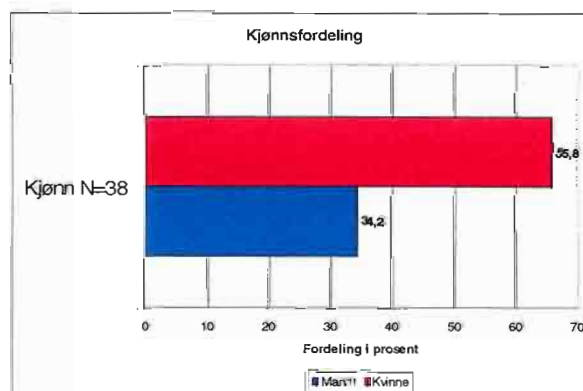
Kapittel 6 – Empiri og funn

På bakgrunn av gjennomført spørreundersøkelse vil jeg i det følgende legge frem de funn jeg har gjort. Som en innledning til kapitelet kan det være tjenlig å gi en liten innføring i de forhold som er gjeldende for målgruppen, VK1 kokk elever. Etter ungdomsskolen har elevene gått grunnkurset Hotell og næringsmiddelfag. Herfra har de søkt seg inn på videregående kurs (VK) 1 for kokk. Det videre løpet består i to valg. (1) Veien til fagbrev tar to år og går via læreplass innenfor områdene restaurant eller institusjon, alternativt gjennom et tilbud på skolen. (2) Elevene kan også velge å ta 3. påbygg, et tilbud som, på bakgrunn av de felles allmennfagene, leder til generell studiekompetanse.

Fagene elevene har på skolen deler jeg i to grupper; felles allmenn fag og studieretningsfag. Allmennfagene jeg har tatt utgangspunkt i er norsk og engelsk og vil heretter bli omtalt som allmennfag. Studieretningsfagene, som i spørreskjemaet er omtalt som bransjefag, utgjør matlagings- og råstofflære, drikkevarer, meny- og spesialkostlære, hygiene, gjestebehandling - salg og service, bransjelære og språkene tysk eller fransk for kokker og servitører. Sammenhengen bransjefagene i mellom er god og det kan være vanskelig å skille dem. Jeg har her valgt å se dem under ett. I spørreskjemaet viser jeg tidvis til praksis. De fleste studieretningsfagene er bygd opp med en eller flere praksismoduler som blir lagt til to praksisdager på kjøkkenet. Det kan også her være vanskelig for respondentene å skille mellom de ulike fagene og jeg har da valgt å kalle det *praksis*. Av de fire skolene som har medvirket varierer elevtallet noe. Jeg har derfor funnet det vanskelig å se resultatene i forhold til enkeltskoler. De funn og data som vil fremkomme i det videre er i all hovedsak fremstilt samlet for alle skolene. I den grad det er store variasjoner rundt forhold knyttet til bakenforliggende faktorer som kjønn og skole, vil dette bli kommentert fortløpende.

Kjønnsfordeling

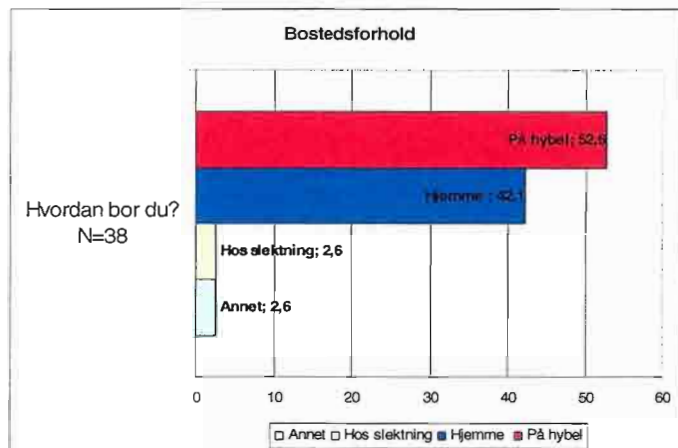
Kjønnsfordelingen er noe ujevn. Av de som har svart på undersøkelsen er 13 (34%) menn og 25 (66%) kvinner. Jeg velger, til tross for den skjeve kjønnsfordelingen, å fremstille funnene samlet.



Figur 6: Kjønnsfordeling

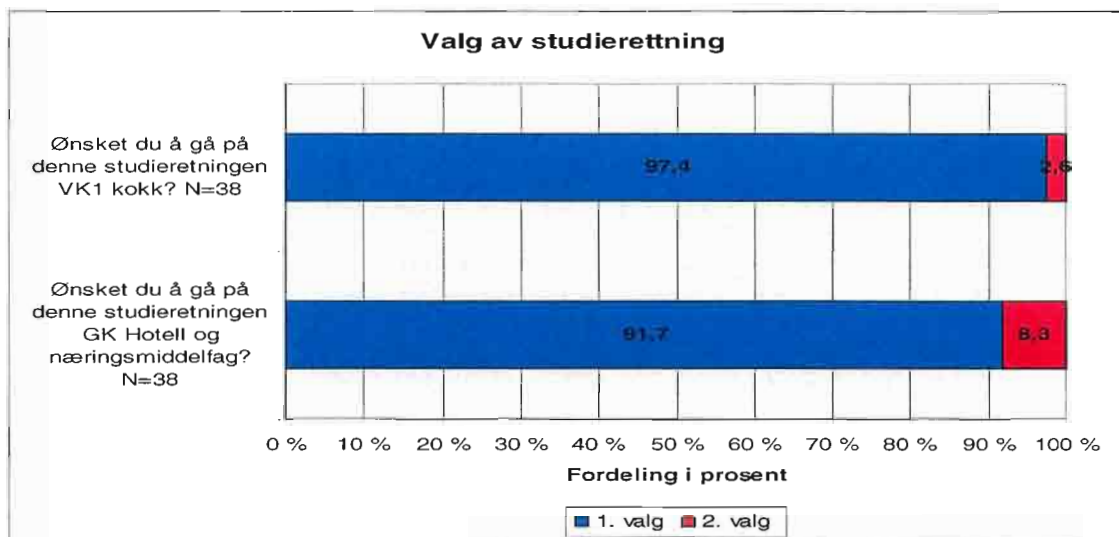
Bostedsforhold

Bosituasjonen for respondentene fordeler seg i hovedsak på hybelboere (53%) og hjemmeboere (42%). Bostedsforhold er interessant fordi det kan si noe hvilken oppfølging de får. 56% av jentene bor på hybel, mens det er for guttene er noe lavere (46%). Elever på hybel overlates i større grad til seg selv i ukene. Voksenkontakten blir mindre og elevene må i all hovedsak erstatte foresattes omsorg og oppfølging med ressurser fra egen omgangskrets.



Figur 7: Bostedsforhold

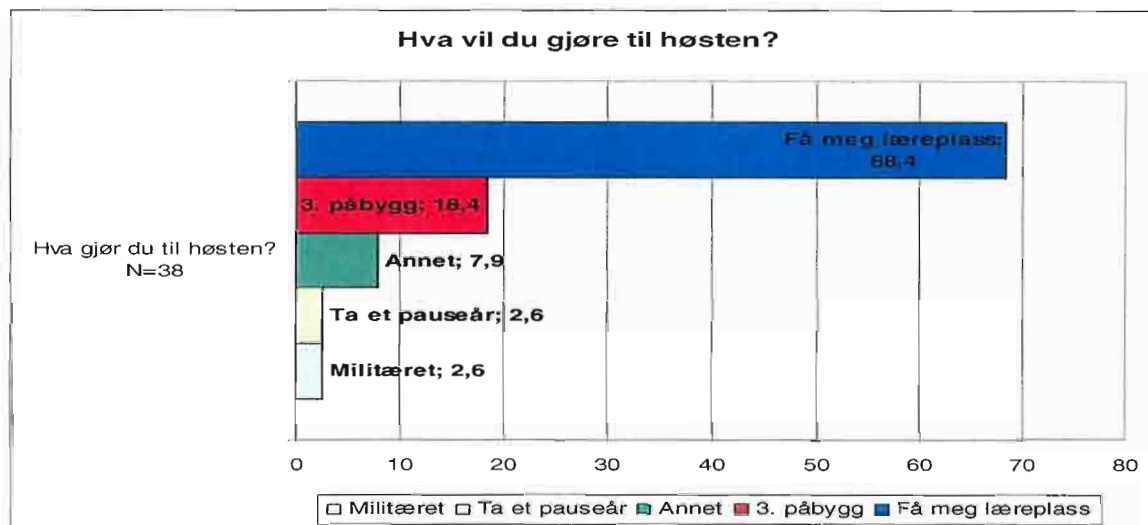
Prioritering og veien videre



Figur 8: Valg av studieretning

Det kan synes som de fleste av respondentene var interessert i å ta til på studieretningen. Over 90 % har hatt grunnkurset og VK1 kurset som 1. valg. Noe kan ha skjedd det siste året. Andelen av elever som vil gå videre til en læreplass er nå bare vel 68 %. Å spekulere i årsaker til frafallet er risikabelt, men det kan være interessant å se for seg ulike scenarier. Vi kan tenke oss at mange får et møte med kokkeyrket som ikke inspirerer til to år i lære og fagbrev. Det kan gå på forhold som arbeidstid, arbeidsforhold og tempo. Elevene har i løpet av studiet

vært ute i bransjen og fått et visst innblikk i hvordan forholdene er. Det er ikke noe "galt" i å ta verken 3. påbygg eller noe annet, men det er oppsiktsvekkende at frafallsprosenten, fra de som hadde VK1 kokk som første valg (over 90%) og de som vil videre i lære (ca. 68%), er så pass stor. Som det står i St. meld. nr. 33 (1991-1992), er den videregående skole broen mellom barnas og de voksnes verden. Man kan spørre seg om elever som kommer fra ungdomsskolen er modne nok eller har forutsetninger til å ta et yrkesvalg. Skårbrevik (2004) diskuterer begrepet "yrkesvalmoden" og tillegger "-modenhet" kriterier som selvpoppfatning og å ha et tidsperspektiv. Det er først når disse egenskapene er utviklet at man kan gjøre, med utgangspunkt i sine interesser, verdier, evner og anlegg, reflekterte konstruktive resonnement for fremtidig yrke.

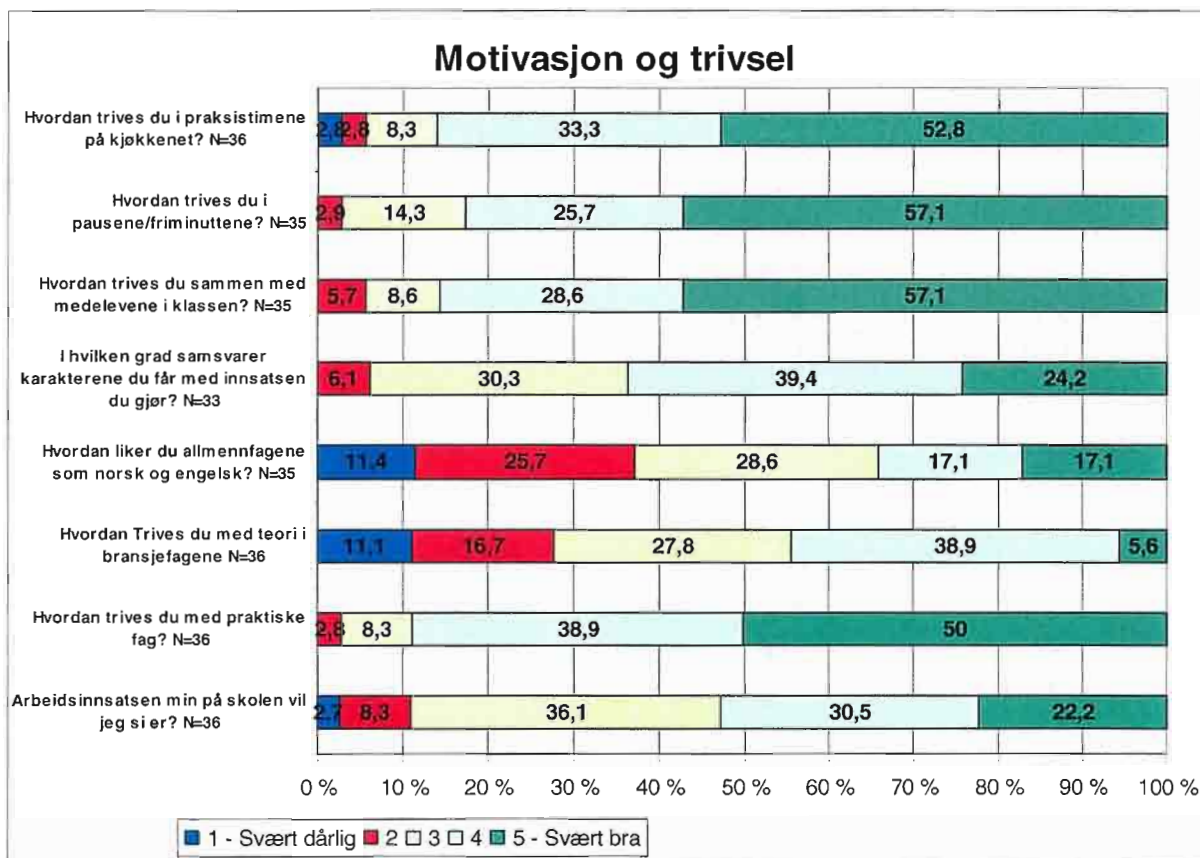


Figur 9: Hva vil du gjøre til høsten?

Det er om lag 8% som sier at de skal gjøre noe *annet* enn å gå på skole/i lære til høsten. En arbeidsgruppe nedsatt av Kunnskapsdepartementet har sett på tiltak som kan bedre opplæringen i videregående skole. Arbeidsgruppen er uroet over at et forholdsvis stort antall elever ikke gjennomfører videregående opplæring, noe som kan gjøre det vanskelig for disse å komme inn på arbeidsmarkedet. For at alle elever skal oppnå en omsettelig og attraktiv kompetanse er det viktig at skolen møter dem med en opplæring de kan mestre (KD 2006b). Hva den enkelte elev kan mestre er høyst individuelt. Hvilke tiltak og ressurser man må mobilisere rundt eleven vil av den grunn være personlig. En mulighet kan imidlertid være å ha en mer fleksibel skolestruktur, sier arbeidsgruppen (ibid.).

Hva angår elevers mulighet for å bestemme over egen læringssituasjon vil en avslutning av skolegangen være et dramatisk ytterpunkt man helst vil unngå. Som unge myndige 18 åringer er elevene nå ansvarlige for sine egne liv og bestemmer selv hva de vil fylle livet med. Deci (1995) mener det blir galt når vi spør: *hvordan motiverer jeg mennesker til å lære?* Dette blir feil fordi; "they imply that motivation is something that gets done to people rather than something that people do" (ibid.:21). Mennesket er selvstyrende, sier Deci (ibid.), og de lar seg lede av sin egen vilje. Selvregulering i denne sammenheng har med om man skal være selvregulerende overfor seg selv, sitt indre eller det ytre.

Motivasjon og trivsel



Figur 10: Motivasjon og trivsel

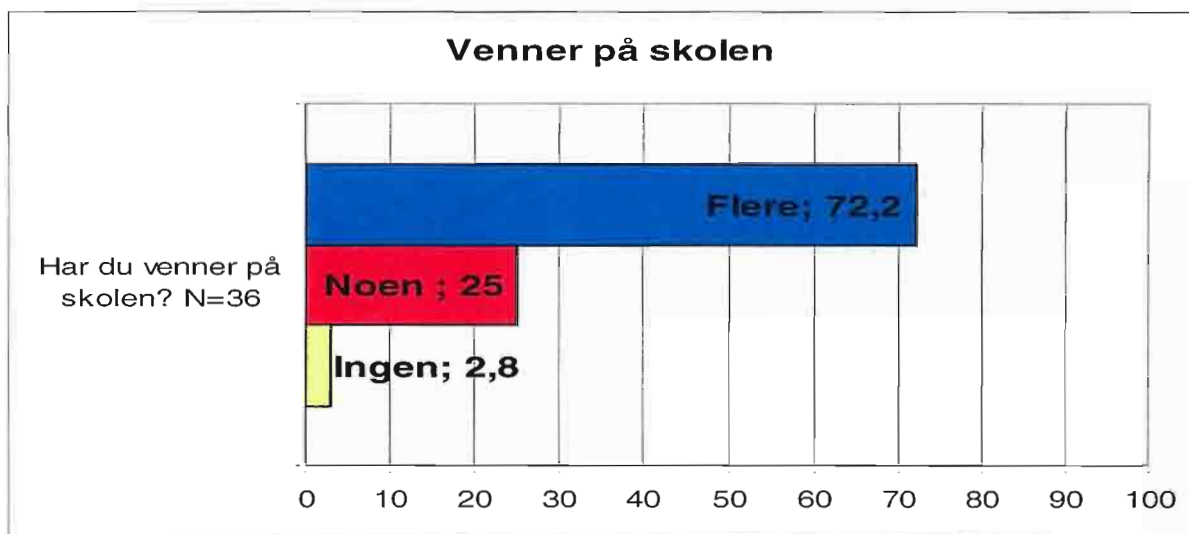
Å studere motivasjon har en sentral plass i denne undersøkelsen. Jeg ser motivasjon, slik det er diskutert under kapittelet om motivasjon, som en nøkkelfaktor for å lære. I tillegg til å være en direkte bestanddel i forhold til læring kan motivasjon indirekte influere på sekundære forhold rundt læringen som intensitet, utholdenhet og atferd. Undersøkelsen berører motivasjon på en kvantitativ måte. Med kvantitativ forstås her graden av motivasjon – mye eller lite. Det kunne være interessant å også vite noe om typen motivasjon. Det er imidlertid et forhold det her vil være vanskelig å gjøre utredninger om, hvorpå analysen må bli fremstilt

som et kvantitativt produkt. Frekvensen om motivasjon i spørreskjemaet tar også opp i seg forhold rundt trivsel. Trivsel kan være et tilliggende tema til motivasjon. Trivselspåstandene tar opp forhold knyttet til teori og praksis. For å sette et mål på motivasjonen til elevene ble de gitt ulike utsagn som de skulle ta stilling til på en likertskala som spenner fra 1 til 5, hvor 1 betyr *svært dårlig* og 5 *svært bra*. Resultatene fra hver enkel påstand er gjengitt i et prosentvis størrelsesforhold, hvor mengdeverdien (faktisk oppslutning i antall personer) er innfelt i søylene.

Om sin egen arbeidsinnsats gir om lag 55% av respondentene seg selv karakteren 4 eller 5. Ca. 36% gir seg selv karakteren 3 eller middels. Gjennomsnittsraten for alle respondentene er 3,61, altså over middels. Isolert kan vi tolke dette resultatet om arbeidsinnsats som positivt. Ser vi dette i sammenheng med Figur 7 (s. 46), valg av studieretning, kan vi få intensjoner om at det for flere studenter eksisterer en indre motivasjon. Som Printrich & Schunk (2002) sier, vi kan ikke observere indre motivasjon direkte, men vi kan se produktet, de holder på med noe de har lyst til. Denne forståelsen av indre motivasjon kommer til uttrykk her. Samtidig ser vi at elevene opplever et samsvar mellom egen innsats og karakterene de får. Ca. 65% krysser her av for 4 eller 5 og 25% krysser av for 3. Snittsvaret er her 3,82, tett opp under 4. Det kan tyde på at elevene har et reflektert forhold til relasjonen karakter og innsats, og at det er et visst samsvar mellom disse. Det er en kjensgjerning at elevenes møte med arbeidslivet og søking på læreplass, blir en konfrontasjon med egen innsats. Fagkarakterer sammen med fravær og oppførsel kan være en indirekte motivasjonsfaktor som skaper en nærhet til og visualiserer forholdet belønning og straff. Staffen synliggjøres i hvem som får læreplass og hvem som ikke får. Bruner (2001/1970) snakker om kontinuitet, det handler om å se øyeblikkets handlinger i et større perspektiv. Man kan imidlertid stille spørsmål ved om det er tjenelig at en skoletrett elev i overskuelig fremtid skal bære straffen med det vedheng dårlige karakterer og stort fravær vil måtte medføre. Stipek (1988) tar til orde for at et belønning/straff system må være tilpasset den enkelte elev og stå i forhold til rådende mål. Når Bandura (1997) sier at læreren må tilegne seg kunnskap om elevens utfordringer knyttet til lærestoffet, kan det være hensiktsmessig å utvide denne dimensjonen til også å omfatte et forhold som går på fravær og mål.

Et forhold det kan være grunn til å stoppe ved er interessen for de praktiske fagene. Ca. 90% gir her 4 og 5. Samtidig kan vi lese at interessen for allmenne fag og teorien i bransjefagene er atskillig lavere. Om allmennfagene er det bare 35% som gir 4 og 5, og om teorien i

bransjefagene, noe høyere, ca. 45%. Forskjellen mellom trivselen med teori i bransjefag og norsk/engelsk kan ha en sammenheng med hvordan elevene vurderer relevansen av faget. Det er nærliggende å tro at fag som norsk og engelsk ikke har en selvskreven plass i elevenes forståelse av kunnskapskompetanse knyttet til kokkeyrket. Sett i sammenheng med det Erwin (2004:6) sier om "drives within students" kan det her være et misslighetsforhold mellom det elevene anser som nødvendig kunnskap for å bli kokk og de krav departementet har satt til mål i læreplanen. Vi kan også finne en årsaksforklaring i den forståelsen Dale & Wærness (2003) har for differensiering, nemlig at den videregående skolen er en form for *differensiert tilpasning*. En yrkesrettet studieretning kan grunne i et faktum om at de læringsmål som foreligger for allmennfaglig studieretning fremstår som for ambisiøse i forhold til elevens evner. Således kan det vær innskrenkende for motivasjonen å bli fremstilt for fag som norsk og engelsk.



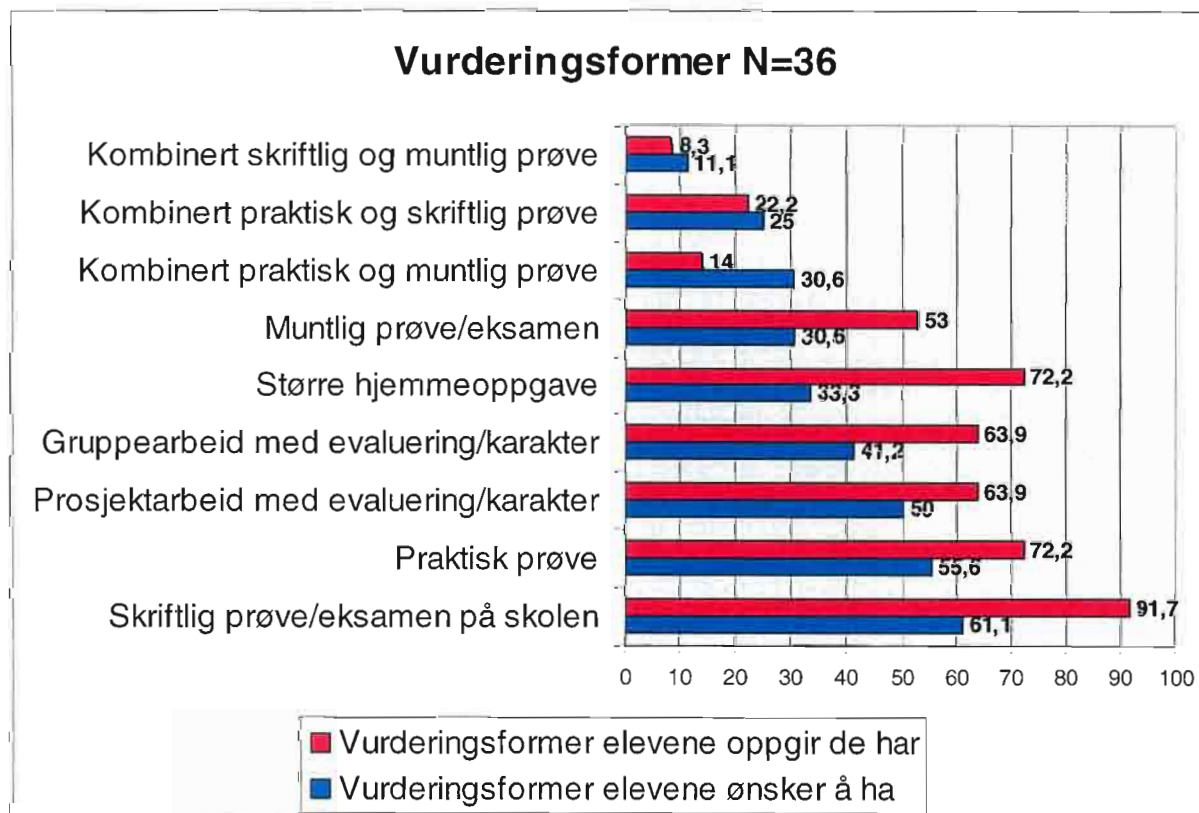
Figur 11: Venner på skolen

Sosialt kan vi lese at det er mange som er tilfredse. Figur 10 tar opp trivselen i friminuttene og med medelever. Vi ser at over 80% av respondentene har gitt en score på 4 og 5. Det er bra at mange trives, men det er med en viss uro at jeg registrerer at også 15% markerer for 3 eller lavere. Vi finner også verdier nede i 2. Figur 11 tar opp om elevene har venner på skolen? Hele 72% sier at de har *mange* venner. 25% sier de har *noen* venner, mens 3% sier de har *ingen* venner. Forståelsen av *mange* venner kan være ganske subjektiv. Et presist antall trenger imidlertid ikke være så avgjørende, det er den opplevde eller følte mengde som her er det avgjørende. Slik sett sier det kanskje vel så mye om en sosial tilfredshet. Noen skoler i undersøkelsen har svært få elever i klassene. Pr. definisjon kan det da tenkes *mange* blir en for stor verdi sammenlignet med det potensielle utvalget av venner man kunne hatt på

eksempelvis barne- og ungdomsskole. Kanskje er det av den grunn verdien *noen venner* får forholdsvis stor oppslutning.

Læringsstrategier

Vurdering og karakterer har en sentral plass i den norske skolen. Med ulike reformer er det åpnet for variasjon i ulike vurderingsformer. Bjørgen (1991) sier om det helhetlige læringsbegrepet at eleven skal delta i hele læringsprosessen. Vurderingsformer står i relasjon til metakognisjon og handler om at dersom eleven kunne velge ville de benyttet en vurderingsform som var forenelig med deres læringsstrategi. Følgelig kan det være en sammenheng i hvordan man har tilegnet seg kunnskapen og hvordan man senere blir prøvd i kunnskapen. Ut i fra en liste ble elevene bedt om å krysse av for hvilke vurderingsformer de hadde i dag og hvilke vurderingsformer de kunne tenke seg å ha dersom de kunne velge. De røde søylene indikerer hvilke vurderingsformer elevene oppgir at de har i dag, de blå gir en indikasjon for hvilke vurderingsformer de kunne ønske at de hadde. Det må legges til at respondentene kunne krysse av for hvor mange alternativer de ville.



Figur 12: Vurderingsformer

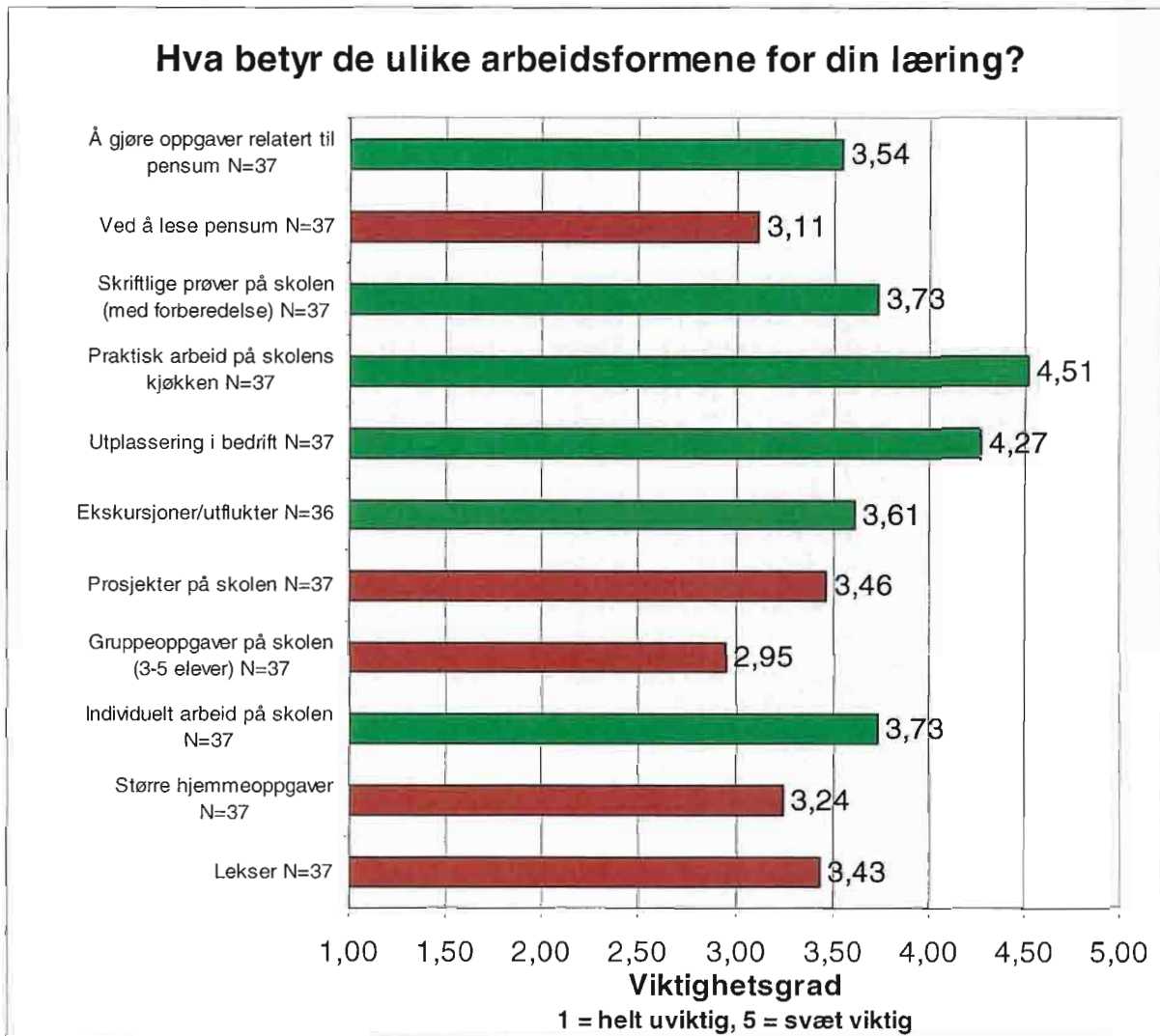
Som vi ser av diagrammet er ønsket om en vurderingsform gjennomgående lavere enn den faktiske situasjonen. Det kan skyldes at respondentene i utgangspunktet ikke er interessert i å bli vurdert eller at de ønsker et mindre mangfold av vurderingsformer. Skriftlige prøver/eksamen på skolen er sammen med prosjektarbeid og praktiske prøver, gruppearbeid og hjemmeoppgaver de vurderingsformene som er mest brukt. Prøver/eksamen på skolen er også den vurderingsformen som er mest ønsket. En forklaring på det kan være at elevene er kjent og trygge på denne vurderingsformen, den har vært brukt siden ungdomsskolen. På en praktisk studieretning som VK1 kokk er det heller ikke unaturlig at praktiske prøver også får en høy oppslutning. Praktiske prøver i kombinasjon med muntlig eller skriftlig oppfølging er imidlertid mindre populært. Det må legges til at det for elevene kan være vanskelig å skille mellom de ulike vurderingsformene, de forskjellige skolene kan også praktisere vurderingsformene ulikt og elevene vil da legge ulike kriterier til grunn. Prosjektarbeid med vurdering er også ønsket av halvparten av respondentene. En generell tendens er at kombinerte vurderingsformer er mindre populære enn de rendyrkede.

I forhold til elevmedvirkning er det interessant å se hvilke vurderingsformer elevene ville foretrukket. Karakterfokuset i skolen kan gjøre det vanskelig for eleven å se verdien av en kunnskap dersom de opplever avstanden til vurderingsformen. Det handler om å benytte vurderingsformer som appellerer til elevenes referanseverdier og deres opplevelse av sammenheng. Til eksempel kan det være vanskelig å se relevansen av en skriftlig prøve om sauslaging fordi den teoretiske kunnskapen knyttet til laging av saus kun har en verdi ved praktisk utfoldelse, sausen smaker ikke på papir.

Arbeidsformer

Med tanke på at elevene er forskjellige hva gjelder arbeidsmåtene de foretrekker, er det interessant å vite hvor viktig de ulike arbeidsformene er for deres læring. Det handler om at elevene er bevisst sin egen metakognisjon. Respondentene kunne her svare på påstanden med å markere på en likertskala hvor 1 betyr *helt uviktig* og 5 *svært viktig*. Vi kan si at en markering på 1 og 2 signaliserer negativt, 3 er nøytralt og 4 og 5 positivt. Jeg har her regnet ut og fremstilt gjennomsnitt for hvert spørsmål. Videre har jeg valgt å gjøre et skille på 3,5. Når den generelle gjennomsnittsscoren overstiger 3,5 kan man således lese en generell positivitet til arbeidsformen og dens læringsutbytte. En tendens i modellen er at praktiske sysler som ekskursjon, utplassering i bedrift og arbeid på kjøkkenet oppgis til å ha positiv innvirkning på

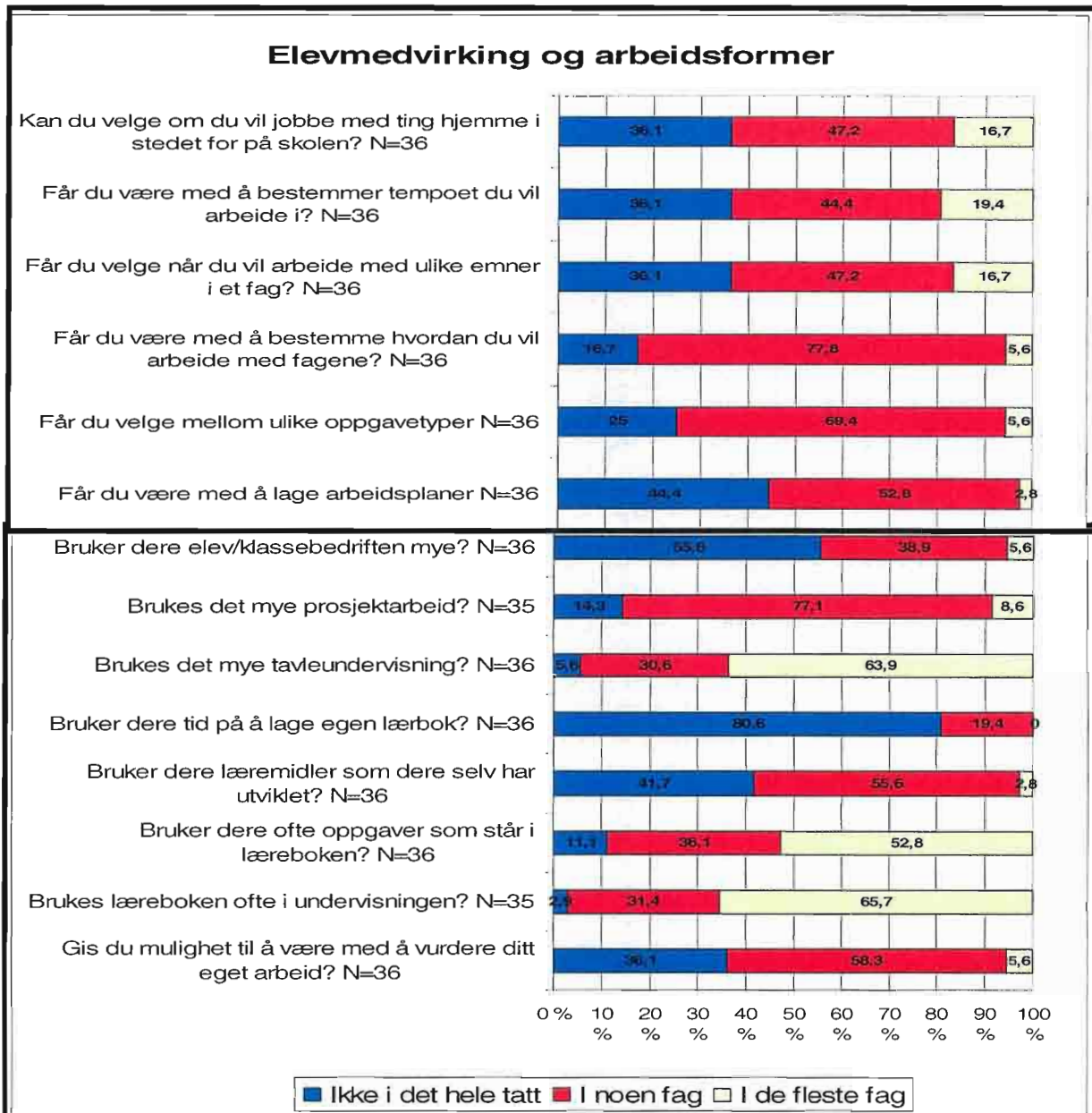
læringen. Individuelt arbeid, og da gjerne i forbindelse med hjemmet, oppgis å ha mindre effekt på læringen.



Figur 13: Hva lærer jeg av?

En mulig svakhet i dette spørsmålet kan være at respondentene kan komme til å svare hva de synes er kjedest. Med en generell oppfatning om at teori er kjedelig og praktisk arbeid er kjekt, kan resultatet stemme. Det kan imidlertid tenkes at elevene har sin klare styrke i en form for praktisk utøvende. Studieretningen er praktisk og gir rom for kreativ utfoldelse og da er det ikke usannsynlig at de også vil favorisere slike arbeidsformer. De fleste har også hatt studieretningen som 1. valg, det kan bety at de har vært seg bevisst studieretning og arbeidsformer når de søkte linjen.

Elevmedvirkning



Figur 14: Elevmedvirkning og arbeidsformer

Vedrørende medbestemmelse og elevmedviring er det en tendens til at direkte medviking begrenser seg til enkelte fag. Ca. 50% oppgir at de får være med å lage arbeidsplan *i noen fag*, mens ca. 45% sier at de ikke får være med *i det hele tatt*. Videre sier ca. 70% at de kun *i noen fag* får velge mellom ulike oppgavetyper og 25% sier at de ikke kan velge mellom ulike oppgavetyper *i det hele tatt*. Videre sier om lag 80% at de *i noen fag* får være med å bestemme hvordan de får arbeide med faget og om lag 15% sier *ikke i det hele tatt*. De forholdene som det her er vist til kan gi en indikator på hvordan tilstanden for elevmedvirkning er.

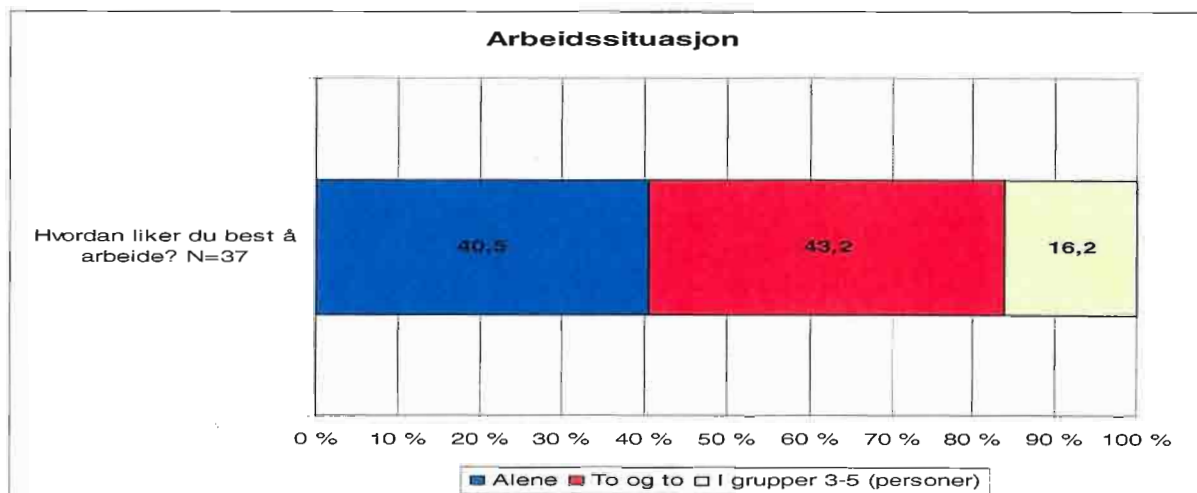
Hva gjelder differensiering oppgir om lag 35% at de *ikke i det hele tatt* får være med å bestemme emner, tempo og arbeidssted og like mange sier at de heller ikke får være med å vurdere sitt eget arbeid. Ca. 45% sier at de kun *i noen fag* får være med å bestemme forhold som emner, tempo og arbeidssted. Faktisk er det en så stor andel som 60% som sier at de *i noen fag* får være med å gjøre vurderinger av eget arbeid.

Bruk av lærebok ser ut til å være vanlig. Over 65% oppgir at de bruker læreboken *i de fleste fag*. 30% sier de bruker læreboken *i noen fag*. Videre sier over 50% at oppgavene som tilhører boken blir brukt *i de fleste fag*, og 35% sier *i noen fag*. Dette viser at læreboken har en sentral plass i undervisningen. Det er vanskelig å trekke noen konklusjon, men det kan, ettersom læreboken brukes både i undervisningen og til oppgaver, at læreren er tidvis nært knyttet og kanskje også låst til læreboken, noe som kan gjøre elevmedvirkning vanskelig.

50% sier at de *i noen fag* bruker læremidler som de selv har vært med å utvikle, 45% sier at de ikke gjør det. Bruk av selvlagede lærebøker synes ikke å være videre utbredt, for øvrig kan det være vanskelig å vite hva som ligger i begrepet. Over 80% sier her *ikke i det hele tatt*, mens de resterende sier *i noen fag*. Elevbedrifter synes ikke heller å være videre utbredt. 55% bruker det *ikke i noen fag* og 40% sier at de bare bruker det *i noen fag*. Det kan tyde på at elevbedrifter ikke er vanlig. At noen sier at de bruker elevbedriften i noen fag kan ha sammenheng med en uklar definisjon av elevbedriften. Det er ikke uvanlig at kokkeklasser påtar seg oppdrag for private på fritiden. Skillet mellom ulike former for dugnad, som involverer klassen på ulikt vis, og elevbedrift kan være uklar.

Tavleundervisning ser ut til å være vanlig. Om lag 65% sier at de bruker det *i de fleste fag* og ytterligere 30% sier *i noen fag*. Prosjektarbeid synes også å være utbredt, om lag 80% sier at det brukes *i noen fag*. Prosjektarbeid har tidligere blitt oppgitt til å ha litt over middels betydning for elevenes læringsresultat. Gjennomsnittet hos respondentene viser 3,46, hvor 5 betyr svært viktig, 1 svært uviktig og 3 fremstår som ”nøytral” (

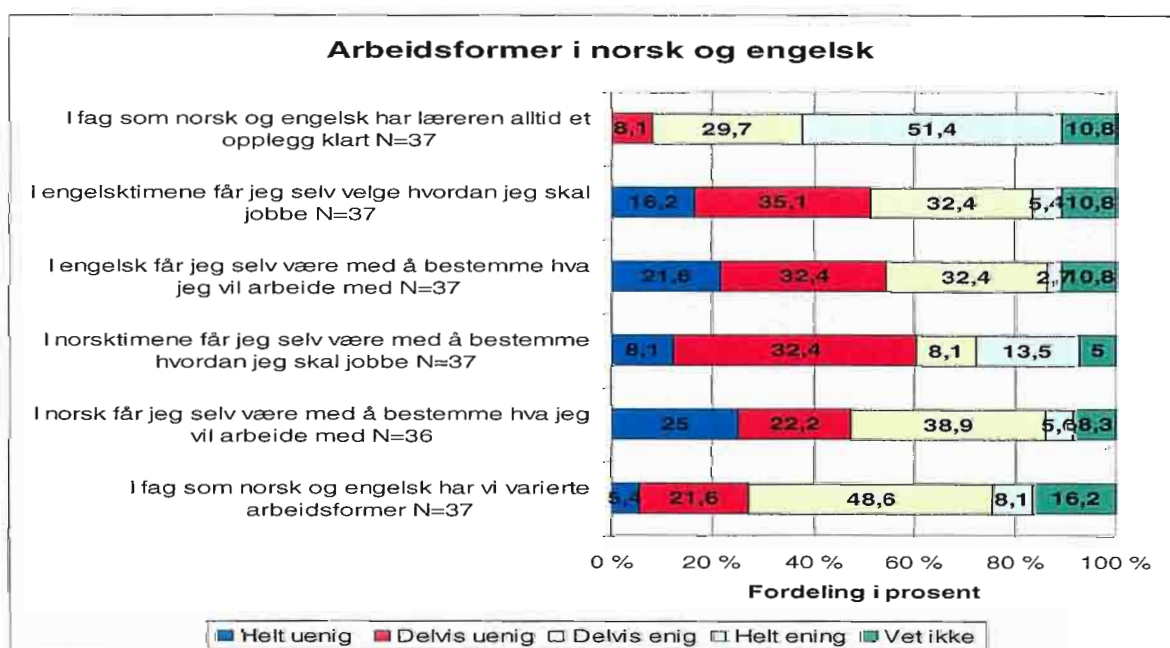
Figur 13 s. 52). På spørsmål om hvordan elevene liker å arbeide ser vi at 40% foretrekker å jobbe alene og 43% to og to. Av den grunn kan det stilles spørsmål ved mengden av gruppearbeid når respondentene her i liten grad trives med arbeidsformen samtidig som de synes de lærer lite.



Figur 15: Arbeidssituasjon

Ut i fra Figur 14 (s. 54) ser vi at lærebok og tavle har en sentral plass i skolehverdagen. Spørsmålet er om disse aktivitetene i stor nok grad kombineres med andre ting. Elevenes faktiske valg begrenser seg til enkelte fag hvor de får begrensede valgmuligheter om arbeidsform, oppgaver, tid og sted. Det kan synes som om elevmedvirkning ikke har vunnet en videre stor plass i skolehverdagen.

Felles allmennfag



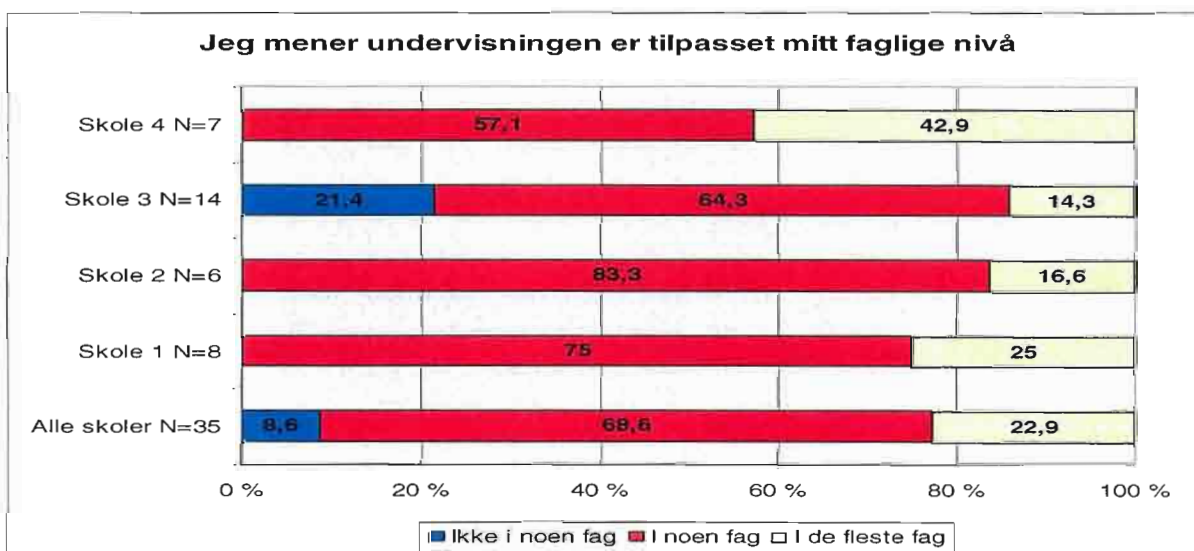
Figur 16: Norsk og engelsk

Norsk og engelsk er de obligatoriske allmennfagene for VK1 kokk elevene. 80% er *helt-* eller *delvis enig* i at læreren i norsk og engelsk har et opplegg klart. Det kan bety at læreren er godt forberedt til timen og nøyte har vurdert hva det må arbeides med. Elevene kan også oppleve

det slik at de i stor grad blir presentert for et opplegg og har liten mulighet til å påvirke. For engelsktimene signaliserer om lag 50% av respondentene at de er *helt-* eller *delvis uenig* i påstanden om at de kan velge hva de vil jobbe med og hvordan de vil jobbe. Tendensen i norskfaget er forholdsvis lik. Også her er om lag halvparten av respondentene som har tatt stilling til påstanden *helt-* eller *delvis uenig* i at de kan bestemme hva de vil arbeide med og hvordan de vil arbeide. Likevel er ca. 60% *delvis-* eller *helt enig* i påstanden om at det er varierte arbeidsformer i fagene norsk og engelsk. Her er også *vet ikke* gruppen ganske stor, om lag 15%.

Tilpasset opplæring

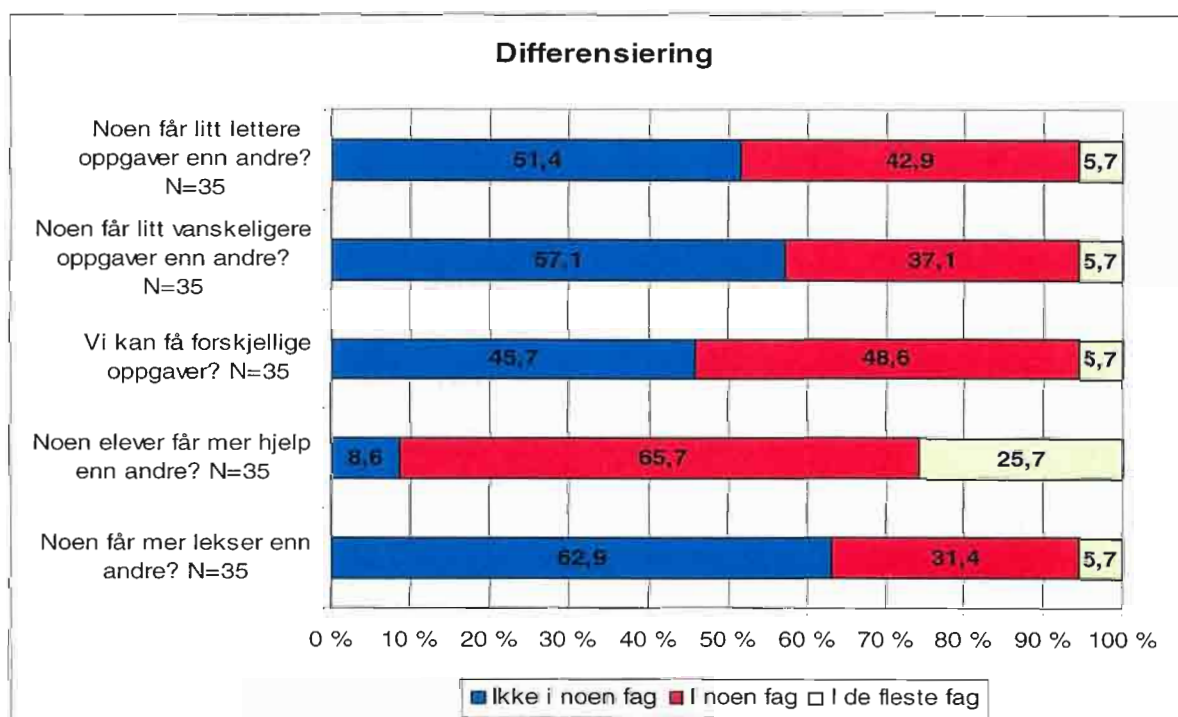
Tilpasset opplæring blir mer og mer sentralt i skolen og er behørig fremhevet i både læringsplakaten, Kunnskapsløftet og fagplaner. Før jeg går videre må vi være oss bevisst et anliggende som er sentralt i forhold til den vide forståelsen av tilpasset opplæring. Det er ingen entydig eller rigid forståelse av hva tilpasset opplæring er eller ikke er. Forståelsen av tilpasset opplæring, et forhold vi må ha i mente, er svært individuell og subjektiv. Det gjør at vurderingsgrunnlaget for elevene vil være svært forskjellig. Samtidig vil det her også kunne være store forskjeller mellom de ulike skolene. Av den grunn har jeg også laget en figur som viser forskjellen mellom skolene. Når vi leser tabellene kan vi som sagt stille spørsmål ved vurderingsgrunnlaget elevene besitter. Vi skal da huske på at denne undersøkelsen retter seg mot elevene, og elevene vil her gi uttrykk for sin følte opplevelse av tilpasset opplæring. Det kan følgelig tenkes at det er en differanse mellom det en lærer ville sagt var tilpasset opplæring og det elevene opplever som tilpasset opplæring. Denne differansen er vi her ikke i



Figur 17: Tilpasset opplæring, skolevisfordeling

stand til å påvise. Det vi imidlertid kan si noe om ut fra denne undersøkelsen, er brukerens opplevelse av tilpasset opplæring, og det er brukeren som her sitter med førstehånds informasjonen. Til påstandene om tilpasset opplæring kunne elevene velge å krysse av på *ikke i noen fag, i noen fag* og *i de fleste fag*.

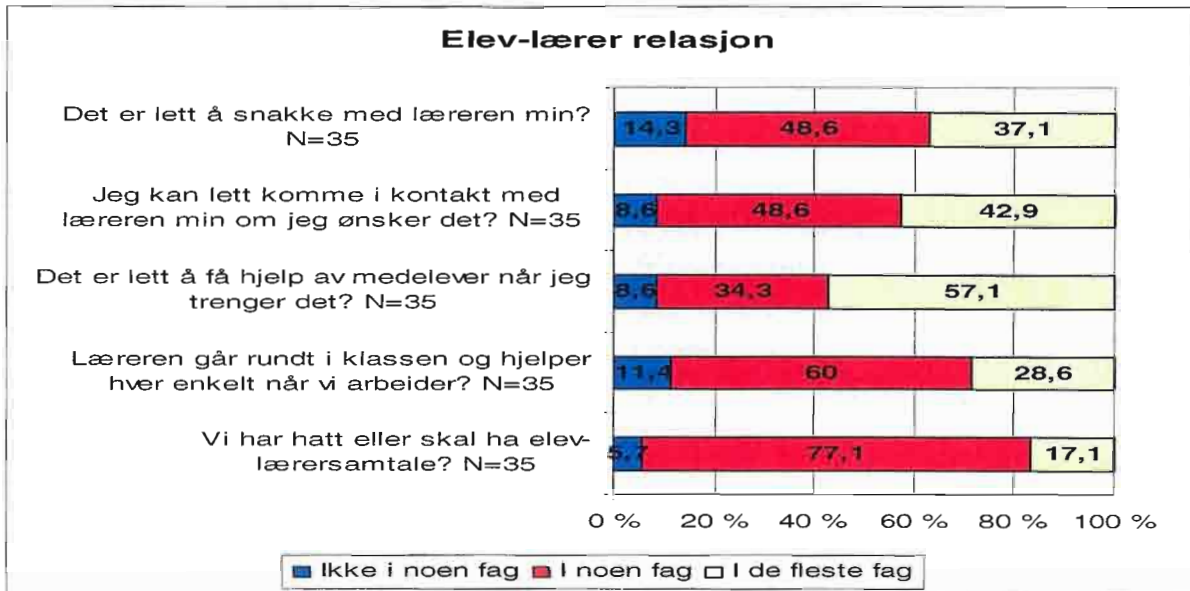
Ut i fra Figur 17 er det en skole som utmerker seg i negativ retning, skole nr. 3. Her er det tre elever eller om lag 20% som sier at undervisningen ikke er tilpasset i noen fag. For de øvrige skolene er ikke fordelingen mellom de tre svarkategoriene så ulik. Samlet sett ser vi at ca. 70% sier de opplever tilpasset opplæring *i noen fag* og i alt ca. 23% opplever tilpasset opplæring *i de fleste fag*.



Figur 18: Differensiering

Differensiering kan være en måte å tilpasse opplæringen på. Det ikke lagt til grunn en rigid forståelse av differensiering, men jeg har gjort et forsøk på å operasjonalisere. Spørsmål 1 og 2 kan virke overlappende overfor hverandre, noe de også er, men de har også en kontrollfunksjon i forhold til den indre validiteten. Som vi ser er det en sammenheng mellom svarene overfor og de to påstandene. En noe urovekkende observasjon er at nivå differensiering er lite utbredt. Kun 5% sier at de opplever differensiering *i de fleste fag*. Tyngden ligger i hovedsak på *ikke i noen fag* og *i noen fag*. Hva respondentene legger i forståelsen av *i noen fag*, vites ikke. Kan hende de her tenker på allmennfag eller studieretningsfag, noen også praktiske fag, andre ikke. *Noen* er mindre enn *alle* og all den tid

det siste alternativet ei heller favner om *alle*, men *de fleste*, kan det være grunn til å tro at *i noen fag* vil utgjøre et begrenset antall fag. En svakhet her kan være at elevene for studieretningsfagene har få lærere, gjerne bare en eller to. Dersom læreren (e) i studieretningsfagene er god eller dårlig på tilpasset opplæring og differensiering kan dette få store utslag.



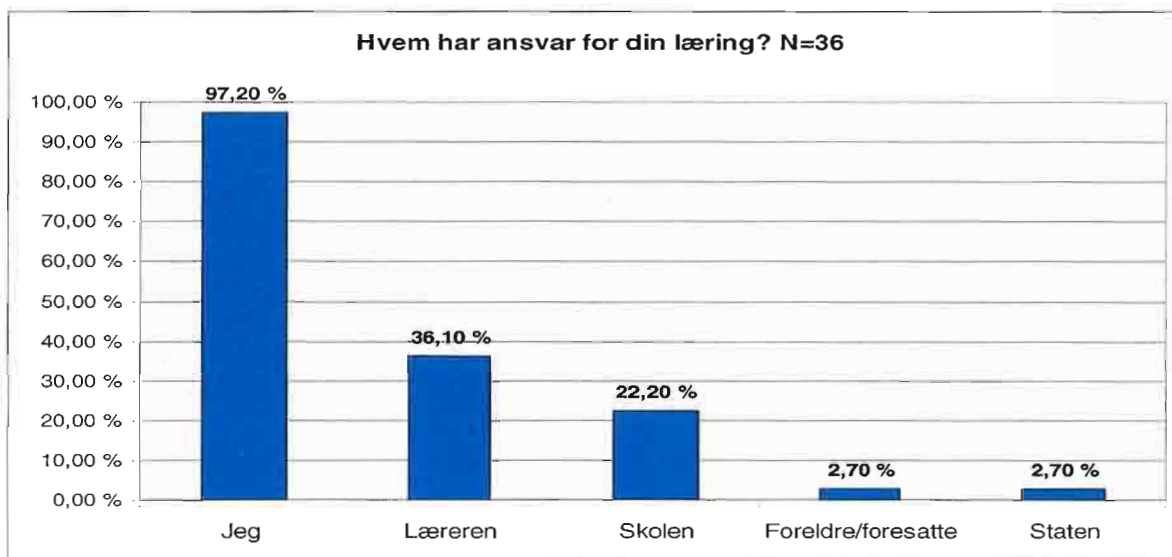
Figur 19: Relasjon elev-lærer

I forhold til tilpasset opplæring kan relasjonen mellom elev og lærer være av betydning. For å ta det siste først, det kan synes som om en samtale mellom elev og lærer ikke er vanlig i alle fag. Og samme tendens ser vi hva angår lærens tilgjengelighet. Om lag 50% sier at det bare er *i noen fag* det er lett å snakke med eller å komme i kontakt med læreren. Det synes også som at det er lettere å få hjelp av medelever enn lærer dersom man har behov for det. Det kan med andre ord synes som om enkeltlærere i liten grad er tilgjengelige. Nasjonale føringer om kvalitetsheving av fag- og yrkesopplæringen fra Utdanningsdirektoratet (Ut. dir. 2006), trekker frem karriereveiledninger som en sentral faktor for kvalitet. Basert på et livslangt læringsperspektiv er det viktig at elevene ser en sammenheng mellom egen innsats og videre muligheter.

Ansvar for egen læring

I tilknytning til elevmedvirkning, slik det fremkom i kap. 2, står ansvar for egen læring sentralt. Undersøkelsen tar opp dette emnet på følgende måte:

- Hvem har ansvaret for din læring?
- Tar du ansvar for egen læring?
- Har du noen gang blitt gitt opplæring i hvordan du kan ta ansvar for egen læring?
- Har du noen gang fått opplæring i hvordan du kan ta del i og planlegge eget arbeid?



Figur 20: Ansvar for egen læring

På spørsmålet om hvem som har ansvaret for elevens læring, kunne respondentene krysse av på inntil to alternativer. Tilnærmet 100% (35 av 36) sier at *jeg* har ansvar for min egen læring. Det er i tillegg 22 personer som ser ansvaret som delt og at *lærere* (36%) og *skole* (22%), *foreldre/foresatte* (2,7%) og *staten* (2,7%) har et medansvar. Det er positivt at så mange ser seg selv som ansvarlige. Hva respondentene legger i de andre besvarelsene kan diskuteres. Skillet mellom *lærer* og *skole* kan her være noe perifer. Ser vi *lærer* og *skole* under ett, noe det kan være grunnlag for å gjøre, gir det en score på 58%. Skolen har et ansvar for å legge tilrette for læring, men skolen kan ikke ta noen garanti for at elevene lærer det de blir forestilt. Som jeg diskuterte i kapittelet om ansvar for egen læring er det en forskjell mellom undervisning og læring, og læring fullbyrdes med elevens egen innsats. Spørsmålet om skolens rolle bør derfor i større grad gå i retning av hvordan man kan legge tilrette for elevmedvirkning og ansvar for egen læring, mer enn at skolen skal ta ansvaret for elevenes læring. Elevmedvirkning forstått dit hen at elevene har det fulle og hele ansvaret for planlegging, gjennomføring og læring,

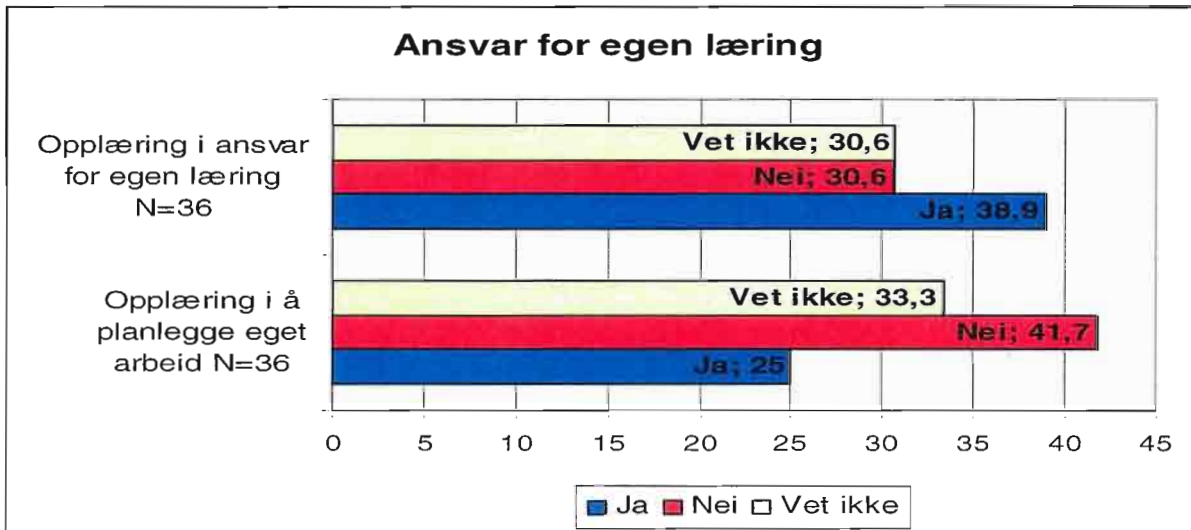
samsvarer ikke med det blant andre Dale & Wærness (2006) og Bjørgen (1992) sier om læring og relasjonen elev – lærer. Bjørgen (ibid.) tildeler læreren en funksjon av å være konsulent hvor det er overlatt til elevene å oppdage problemer og å se mål og muligheter. Når respondentene her tillegger *skole/lærer* et medansvar for læringen, kan det, ut i fra et slikt resonnement som her er fremsatt, være grunnlag for å tolke svarene dit hen at skolen/lærer har et medansvar i betydning av å legge forhold til rette og konsultere.

En annen tolkning kan gå i retning av at elevene opplever ansvaret for egen læring som en tung byrde og således ser det nødvendig å fraskrive seg noe ansvar ved å involvere en sekundær person. I den grad respondentene finner det naturlig å dele ansvaret med andre blir det gjort med det vi kan kalle førstehånds personer og befinner seg i en umiddelbar nærhet til eleven og inngår i elevens daglige virke. Med tanke på den mediedekning nye læreplaner har hatt i den siste tiden med innføring av Kunnskapsløftet og generelle diskusjoner om tilstanden i norske skoler, kunne man forvente at kanskje *staten* hadde fått en noe høyere scoringsrate.



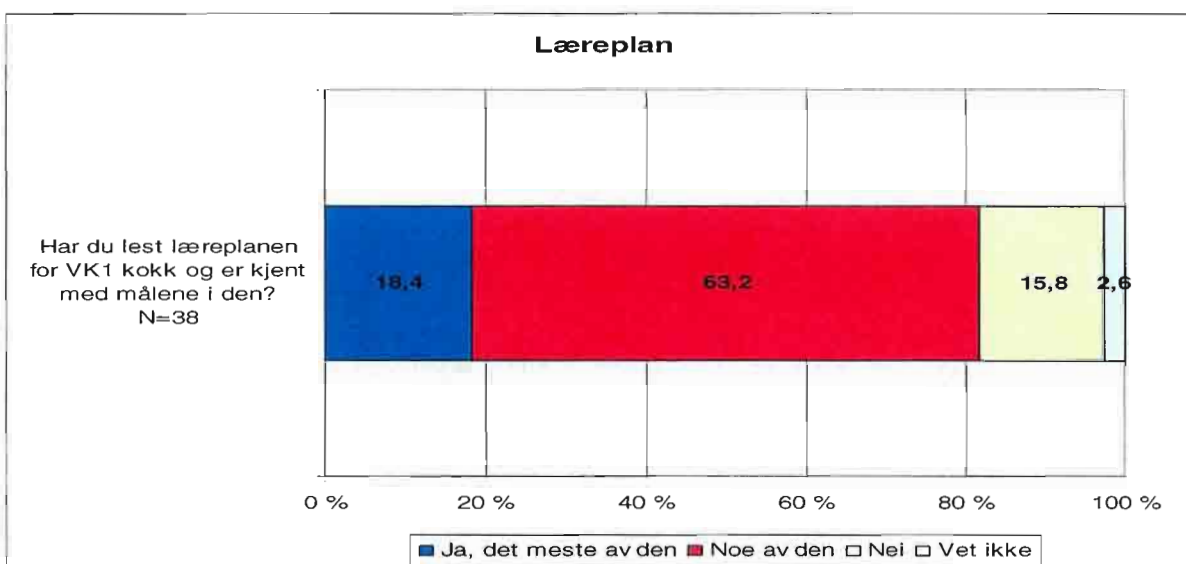
Figur 21: Å ta ansvar for egen læring

Når spørsmålet om ansvar for egen læring følges opp med et direkte spørsmål om elevene faktisk tar ansvar, ser vi et positivt resultat. 34 av 37 eller 92% sier at de tar ansvar for egen læring.



Figur 22: Ansvar for egen læring

Det er en sammenheng mellom å få ansvar og å ta ansvar, sier Bjørgen (1991). Kompetanse er en viktig del av det å ta ansvar fordi det sier noe om kvaliteten og ansvarsfølelsen generelt. 25% er sikre på at de har fått opplæring i å planlegge eget arbeid. 75% sier her *nei* eller *vet ikke*. Vet ikke kan kanskje her forstås som nei. Har man *kanskje* fått opplæring i noe er graden av usikkerhet så stor at det kan være vanskelig å påvise noe operativ kunnskap. Nesten 40% sier *ja*, de har fått opplæring i ansvar for egen læring. Samtidig er det 30% som svarer henholdsvis *nei* og *vet ikke*. Også her må man kunne stille spørsmål med *vet ikke*- gruppen. Dersom man her ikke har noe reflektert forhold er det grunn til å stille spørsmål med det generelle kunnskapsnivået på området. Opplæring i ansvar og planlegging kan synes som en utfordring for skolene.

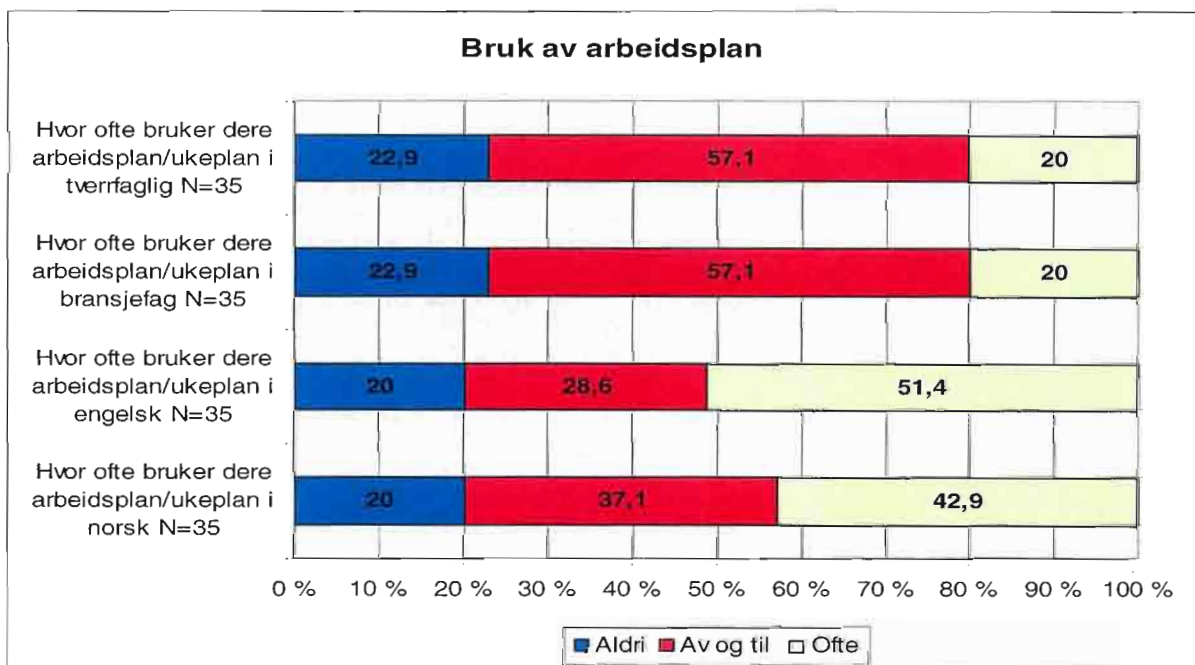


Figur 23: Læreplan

Legger vi til grunn Bjørgens (1991) forståelse for ansvar for egen læring, står læringsmål sentralt. Målene må gjøres til ens egne, noe som krever planlegging og vurdering (NLS 1994). Det er grunn til å undre seg over elevenes mulighet for realisering av ansvar for egen læring når 65% sier at de bare har lest og er kjent med *noen av målene* i læreplanen. *Noe* er en forholdsvis romslig betegnelse og kan spenne over stort mengdeforhold. Man kan spørre seg om det er mulig å ta ansvar for egen læring når man kun i liten grad vet hva som skal læres. Det er få som *ikke har lest noe* av læreplanen, det er bra. Det er bedre å ha lest noe av den enn ingen ting.

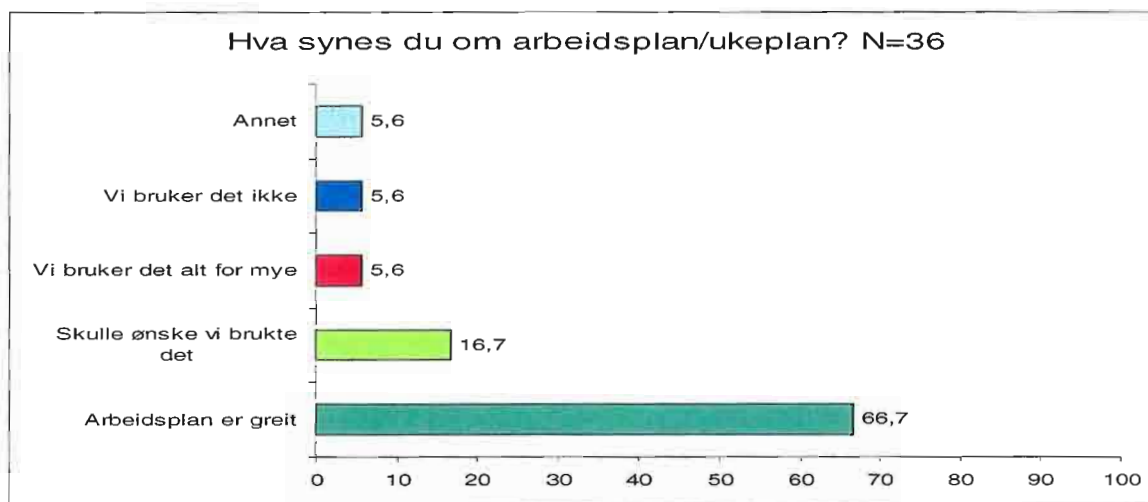
Arbeidsplan

Arbeidsplaner eller ukeplaner er en mye brukt arbeidsmetode i skolen. Meningene om den kan være mange, noen liker den, andre ikke. Arbeidsplan, ukeplan, lekseplan, periodeplan – benevnelsene kan være mange og innholdet kan variere noe. Det er imidlertid vanskelig å gjøre noe skille og her legger jeg til grunn en forståelse av arbeidsplan som en oversikt over hva som skal bli gjort innenfor en kortere eller lengre tidsavgrenset periode (Imsen 1999). Arbeidsplan kan være en måte å ivareta differensiering og å hjelpe elevene til å få oversikten og å planlegge egen arbeidssituasjon. I undersøkelsen ble eleven spurt om sine holdninger og erfaringer med arbeidsplan.



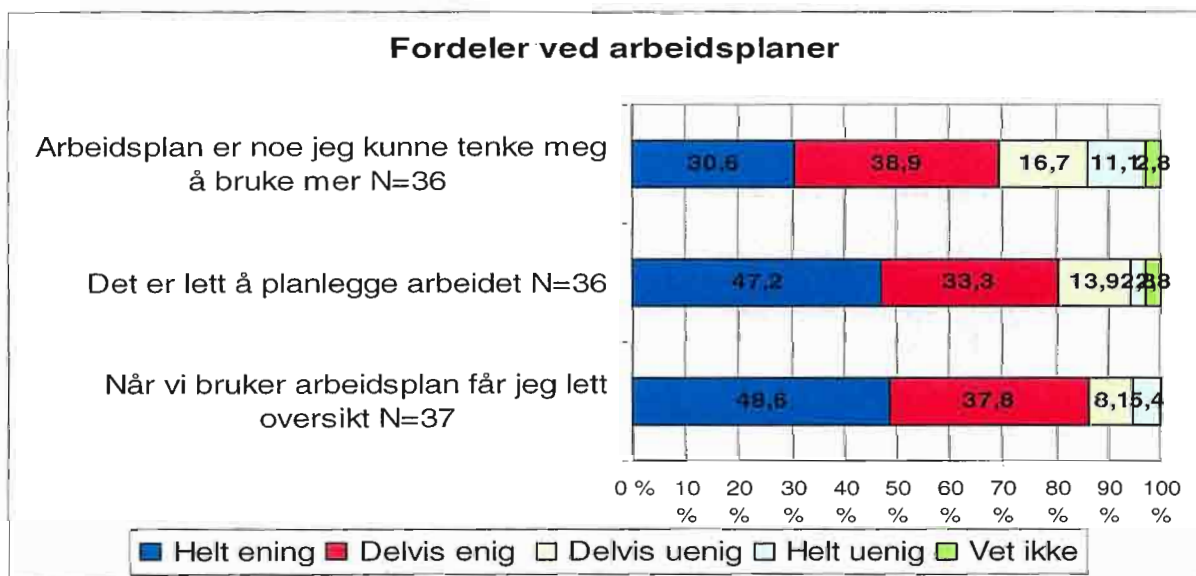
Figur 24: Bruk av arbeidsplan

Figuren viser at bruken av arbeidsplan er størst i fag som engelsk og norsk. Verdiene for *bransjefag* og *tverrfaglige fag* er like. Det kan hende at det har vært vanskelig å forstå forskjellen mellom de to eller at man i bransjefagene ofte jobber tverrfaglig.



Figur 25: Syn på arbeidsplan

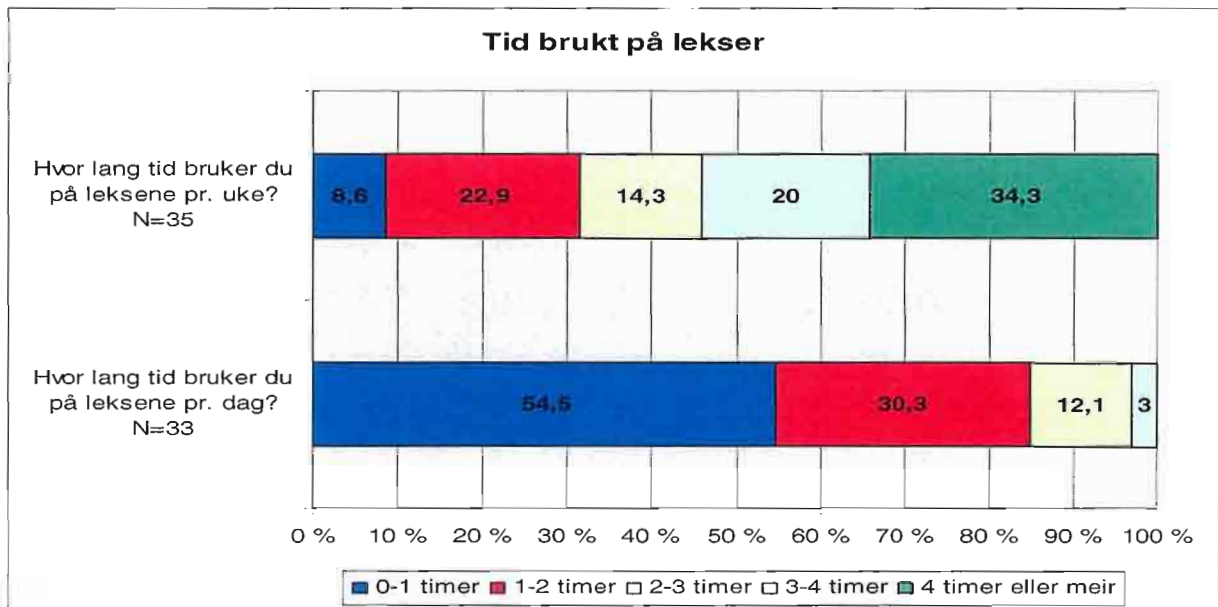
Elevenes synspunkt på arbeidsplanen varierer noe, men de fleste er positive. 66% sier at *arbeidsplan er greit* og ytterligere 16% sier at *de skulle ønske de brukte det*. Det er bare 6% som direkte signaliserer at de misliker arbeidsplan – *vi bruker det for mye*.



Figur 26: Sider ved arbeidsplan

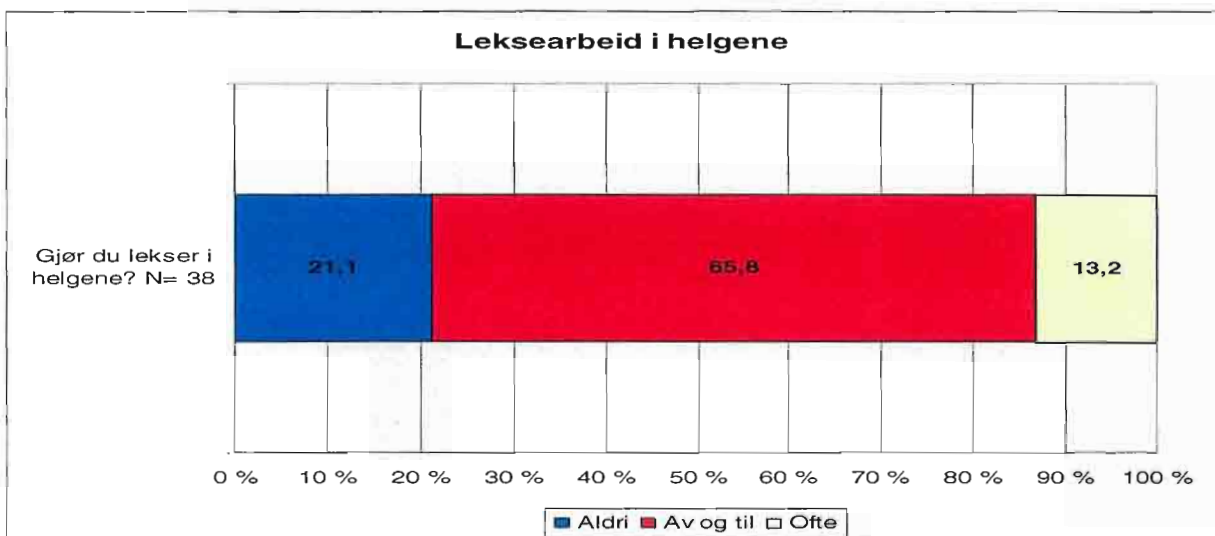
Når en så stor andel av respondentene er positive til arbeidsplan, 70% er *helt* eller *delvis* positive til å bruke det mer, vil det være interessant å vite noe om hva som er så positivt med arbeidsplanen. Som vi ser av Figur 26 er det en stor andel, ca. 85%, som er positive til

påstanden om at arbeidsplanen gir lettere oversikt. Om lag 80% er positive til påstanden om at det er lett å planlegge arbeidet når man har arbeidsplan.



Figur 27: Bruk av tid på lekser

Tiden elevene bruker på lekser varierer en stor del. I gjennomsnitt bruker respondentene 66 min. på leksene hver dag. Det er vanskelig å si noe om dette er mye eller lite, det vil være svært individuelt. Ser vi på bruken av lekser i helgene sier 21% at de *aldri* gjør lekser i helgene. 66% sier at de gjør lekser i helgene *av og til*.

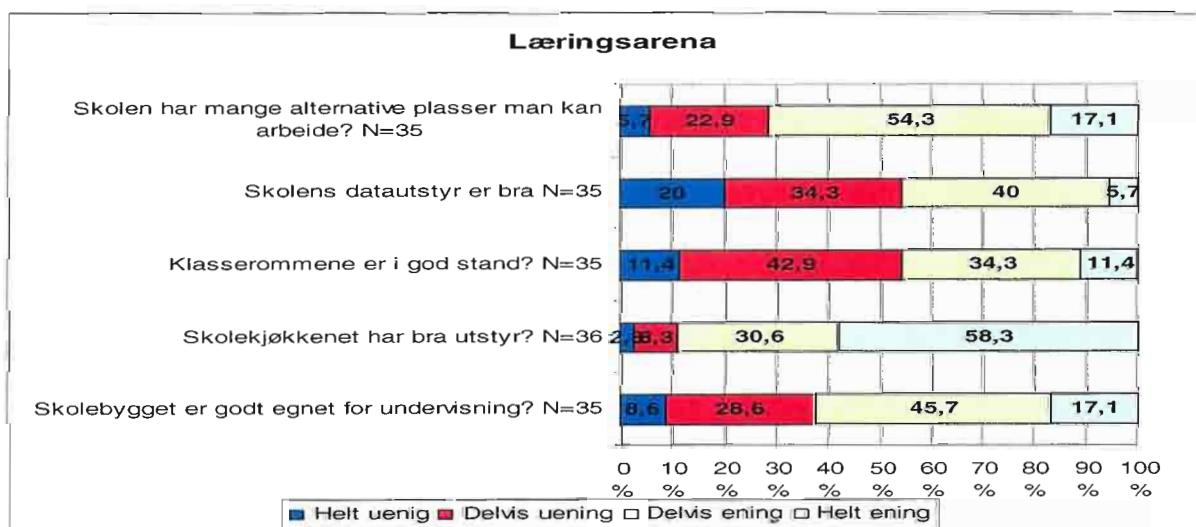


Figur 28: Lekser i helgene

At helgen sjelden blir brukt til lekselesing kan ha sammenheng med at det gis lite lekser i helgene. Samtidig kan det være viktig å kunne koble av og gjøre noe annet enn det man gjør

resten av uken. Jentene bruker noe lenger tid på leksene enn gutter. Jenter bruker i gjennomsnitt 80 min. pr. dag. For guttene er de tilsvarende tallene 42 min. pr. dag. I denne undersøkelsen ser vi at tiden jentene bruker på lekser ligger markant høyere enn tiden guttene bruker på lekser. I forhold til å gjøre lekser i helgene er det ingen forskjell mellom gutter og jenter. Hvorfor jenter her bruker lenger tid på lekser enn gutter, er det vanskelig å si noe om. Ser vi på forholdet mellom hjemmeboere og hybelboere bruker hjemmeboerne litt mer tid på lekse. Hjemmeboerne bruker i gjennomsnitt 86 min. pr. dag. Hybelboerne leser i gjennomsnitt lekser i 53 min. pr. dag. Forskjellene her er ikke så store som mellom gutter og jenter. Med tanke på utvalgets størrelse er det problematisk å si om forskjellene jeg her kom frem til er signifikante.

Læringsarenaen



Figur 29: Læringsarena

Læringsarenaen er elevenes arbeidsrom, det er her de skal tilegne seg kunnskap. Sett i relasjon til den didaktiske relasjonsmodellen vil læringsarenaen være en del av rammefaktorene, en viktig brikke i den totale undervisnings og læringssammenhengen.

Påstandene legger her opp til en grad av subjektive vurderinger, hvor ulike referanserammer vil spille inn. Videre vil det også kunne være store variasjoner mellom de ulike skolene, noe som kan gjøre store utslag.

Om lag 60% er *helt* eller *delvis enig* i at skolebygget er godt egnet for undervisning. Påstanden skal her romme et stort spenn av fag, alt fra teori til praktisk arbeid på kjøkkenet. Vektingen mellom teori og praksis vil kunne påvirke svaret. Vi må se hva respondentene har å si om de ulike segmentene på skolen. Skolekjøkkenet synes å være godt utstyrt, om lag 90% er her *helt* eller *delvis enig*. Graden av tilfredshet avtar noe hva gjelder klasserom og datautstyr. Om lag 45% er *helt* eller *delvis uenig* i at klasserom og datautstyr er bra. Hva angår alternative arbeidsplasser på skolen sier ca. 70% at de er *helt* eller *delvis enig* i at det her er et godt tilbud.

Kapittel 7 – Drøfting

Læringsstrategier

Metakognisjon er, som jeg tidligere har vært inne på, sentralt i forhold til medbestemmelse og ansvar for egen læring. Læringsstrategier er et begrep med en tosidig dimensjon. På den ene siden er læreren og læringsmiljøet som kan være en støtte for eleven i læringsprosessen. På den andre siden er eleven. En læringsstrategi må gjøres operativ ved at eleven tar den i bruk. Innenfor enhver læringsstrategi ligger det et latent læringspotensial som elevene må være seg bevisst (Elstad & Turmo 2006). Ser vi på Med tanke på at elevene er forskjellige hva gjelder arbeidsmåtene de foretrekker, er det interessant å vite hvor viktig de ulike arbeidsformene er for deres læring. Det handler om at elevene er bevisst sin egen metakognisjon. Respondentene kunne her svare på påstanden med å markere på en likertskala hvor 1 betyr *helt uviktig* og 5 *svært viktig*. Vi kan si at en markering på 1 og 2 signaliserer negativt, 3 er nøytralt og 4 og 5 positivt. Jeg har her regnet ut og fremstilt gjennomsnitt for hvert spørsmål. Videre har jeg valgt å gjøre et skille på 3,5. Når den generelle gjennomsnittsscoren overstiger 3,5 kan man således lese en generell positivitet til arbeidsformen og dens læringsutbytte. En tendens i modellen er at praktiske sysler som ekskursjon, utplassering i bedrift og arbeid på kjøkkenet oppgis til å ha positiv innvirkning på læringen. Individuelt arbeid, og da gjerne i forbindelse med hjemmet, oppgis å ha mindre effekt på læringen.

Figur 13 (s. 52) er det enkelte arbeidsformer som skiller seg ut i positiv retning hva angår læringsfruktbarhet. Modellen sier lite om i hvilken grad elevene har et reflektert forhold til læring, men de har her tatt stilling til hvordan de selv opplever arbeidsformer.

Læringsstrategier i relasjon til seg selv og andre

Å ha kunnskap om seg selv som lærende aktør er avgjørende for læringssituasjonen. Det er ikke nødvendigvis avgjørende for muligheten til å bestemme over egen læringssituasjon, men det kan være av betydning for kvaliteten av de valgene man gjør. Det handler om at eleven må kunne disponere sine indre og ytre ressurser på en konstruktiv og effektiv måte. Kunnskapen om en selv kan bygges opp rundt relaterte spørsmål. Et innledende spørsmål kan være knyttet til elevens sterke og svake sider (Weinstein, Bråten & Andersen 2006). Sterke og svake sider kan ha med når på dagen man arbeider best. I forhold til undersøkelsen (Figur 14 s. 54) sier 35% av respondentene at de *ikke i det hele tatt* kan velge om de vil jobbe med oppgaver hjemme eller

på skolen, ca. 50% sier her *i noen fag*. Omtrent den samme svarfordelingen ser vi også på muligheten til valg av emner. Videre sier ca. 80% at de *i noen fag* får bestemme hvordan de vil arbeide med faget. Disse tallene sier oss at, uavhengig om eleven kjenner seg selv eller ikke, sine sterke og svake sider, så har eleven kun begrenset mulighet til å påvirke egen arbeidssituasjon. Begrensningen ligger her i enkeltfag hvor det i stor grad praktiseres likhet for fellesskapet. Ser vi på Figur 16 (s. 56) mener om lag 80% av elevene at læreren har et opplegg klart i fagene norsk og engelsk. Jeg har tidligere vært inne på at selvbestemmelse hos elevene er med på å flytte ansvaret fra lærer til elev. En klar dagsorden fra lærerens side kan virke ansvarsinnskrenkende overfor elevene. Dersom læreren gir rom for det, kan det også bety at elevene får kvalitativt gode muligheter til å velge innhold. Innhold og prosess er to viktige bestanddeler innen begrepet elevmedvirkning, hvorpå det må være en kombinasjon mellom elevenes intellektuell bearbeidelse og lærerens faglige kompetanse. For eleven handler det om å se seg selv i ulike situasjoner og være reflektert i forhold til læring. En forståelse for egne ressurser har også med aktivisering av læringsstrategier (Weinstein, Bråten & Andersen 2006).

Det å kunne disponere tiden er her sentralt. Arbeidsplan er i den sammenheng mye brukt. Arbeidsplan kan være et redskap som letter oversikten over arbeidet, samtidig som det kan hjelpe elevene til å planlegge og å utøve en form for medbestemmelse i forhold til valg av emner, arbeidstidspunkt og arbeidssted. Som Figur 25 (s. 64) viser, signalisere 82% av respondentene en positiv holdning til arbeidsplan. Samtidig oppgir 90% at arbeidsplanen letter oversikten og 80% er enig i at arbeidet blir lettere å planlegge med arbeidsplan (Figur 26 s. 64). Ressurser handler ikke bare om de personlige egenskapene. Ressursene som knytter seg til miljø er også av betydning.

Figur 29 (s. 66) tar opp forhold knyttet til læringsarenaen. Respondentene er i hovedsak enige om at skolekjøkkenet er bra utstyrt. Hva angår klasserom og datautstyr er det en større misnøye, og det er svært få som her er helt fornøyd (Figur 29, s. 66).

Skal elevene være i stand til å gjøre gode valg av oppgaver er det viktig at de har kunnskaper om ulike faglige oppgaver. Hva trengs for å nå et mål, spør Weinstein, Bråten & Andersen (2006)? Læringsstrategier er et viktig tankeredskap og da er det også viktig at elevene har kunnskaper om ulike strategier (ibid.). Læringsstrategier beskrives gjerne som "tanker, atferd eller handlinger som en person engasjerer seg i (...) for å påvirke tilegnelsen og integreringen

av ny kunnskap slik at den kan lagres bedre og gjøres mer tilgjengelig for senere bruk” (ibid.:32). Strategisk læring vil i denne sammenheng bety at eleven har tilgang på et repertoar av ulike strategier². Ser vi på Figur 15 (s. 56) liker de fleste å jobbe *alene* eller *to og to*.

Weinstein, Bråten & Andersen (2006) trekker videre frem bakgrunnskunnskap eller innholdskunnskap, som en viktig brikke i det å bli en god kunnskapstilegner. Jamfør Piaget sitt skjema om assimilasjon og akkomodasjon er det kanskje ingen enkeltfaktor som er mer avgjørende for hva en elev vil huske og forstå av lærestoffet, som den bakgrunnskunnskapen eleven bringer med seg inn i lærings situasjonen (ibid.). I følge Figur 23 (s. 62) er det så mange som 80% som bare har lest deler av læreplanen. Det tilsier at det er få som på forhånd har gjort seg kjent med mål og lærestoff før de tar til på det.

Forhold som knytter seg til læringskonteksten vil også være av betydning for den lærende. Læringskonteksten knytter seg for eksempel til forventningene hos lærer og fremtidig arbeidsgiver. Det vil da være en fordel for elevene å vite noe om hva læreren legger til grunn med tanke på evaluering (ibid.). 35% sier at de *ikke i det hele tatt* får være med å vurdere sitt eget arbeid. 60% sier at de kun *i noen fag* får være med å vurdere sitt eget arbeid. Å være en deltaker i evalueringsprosessen kan, slik jeg ser det, være fruktbart. Elevene kan gjøres kjent med kriteriene og de får en mer følbart relasjon til krav som stilles. Det handler ikke om å tilpasse svar til ”fasit”, men å være innforstått med de pretensjoner som stilles både i henhold til læreplan, men også innenfor arbeidslivet.

Motivasjon

Den andre hovedkomponenten i modellen til Weinstein, Bråten & Andersen (2006) er motivasjon. Det er liten hjelp i å vite hvordan man skal nå et mål dersom man ikke har noe ønske om å nå det. Mål og motivasjon henger, som vi tidligere har sett, sammen, og utgjør to viktige komponenter i strategisk læring. Bandura ser motivasjon og mestring i sammenheng og mener at positive erfaringer vil være berikende for motivasjonen (Skaalvik & Skaalvik 1996). Som Figur 10 (s. 48) viser, opplever de fleste elever at det er et samsvar mellom innsats og karakterer. Vi beveger oss da inn på områder som har med ytre motivasjon å gjøre. Karakterer, gitt at de er gode, eller som her; svarer til forventningene, vil være en forsterker.

² Vær her klar over at det er en forskjell på læringsstrategier og læringsstiler. Læringsstrategi: bestemte aktiviteter for å bedre læringen og forståelsen. Læringsstiler: et sett permanente og foretrukne læringsbetingelser som gjør læringen mer effektiv.

Som Atkinsons sier (Stipek 1988) kan en handling være tuftet på et spenningsfelt mellom gleden av å lykkes og frykten for å mislykkes. Om lag 90% trives *bra* eller *svært bra* med praktiske fag og på skolekjøkkenet.

Det sosiale

Den opplevde tilhørigheten i miljøet kan legge grunnlag for det Erwin (2004) omtaler som målrettede handlinger tuftet på våre primære behov. Et etablert og godt læringsmiljø med faglig fokus vil kunne redusere aksepten for faglig irregulær opptreden. Det vil da handle om å skape en kultur for læring.

Vygotsky (2001/1978) sitt syn på læring legger til grunn en sosial tilhørighet. Utvikling og læring bygger på en integrasjon mellom en elev og medmennesker, enten jevnaldrende eller voksne, hvor læring er en prosess i samarbeid med en som kan mer. Cohen (1997) poengterer medelevenes ressurser og den enkeltes verdi i fellesskapet. Kan fellesskapet være en artifakte for en kollektiv forflytning mot potensielle utviklingssoner? Det vil forutsette at det i fellesskapet er en iboende kultur for læring. Vygotsky (Lindqvist 2004) peker på tre aktive læringskomponenter. I tillegg til at både elev og lærer må være aktiv stilles det krav til miljøet. Det er i det sosiale miljøet elevene utvikler seg. Slik det også fremkommer av den sosialkognitive samvirkemodellen formes tilværelsen gjennom den enkelte elevs indre og ytre agens. Når ca. 85% sier (Figur 10, s. 48) at de trives *bra* eller *svært bra* sammen med medelevene i klassen, kan det være et godt utgangspunkt for et faglig sosiokulturelt miljø. Jeg må her trekke frem den begrensning som ligger i undersøkelsen. Selv om elevene trives i sin sosiale tilhørighet, er det vanskelig å si noe om det sosiokulturelle læringsmiljøet. Vi skal imidlertid merke oss, som det fremgår av Figur 19 (s. 59), at elevene synes det er lettere å få hjelp av medelever enn lærere.

Det dannende mennesket er et mål innenfor skolen. Dannelsesbegrepet rommer en kompleksitet som kan gi tolkninger i flere retninger. Slik jeg, i likhet med Moen (2004), forstår dannelsesbegrepet i denne sammenheng, handler det om å være en deltaker i eget liv. Ansvarlighet innenfor et sosialt samspill skaper en spenning mellom frigjøring og deltakelse. Muligheten for egne valg gir næring til aktøren som subjekt innenfor frigjøringsperspektivet. Til deltakerperspektivet impliserer en grad av medbestemmelse og medansvar (Moen 2004). Læring er en individuell prosess som beror på sosiale og kulturelle prosesser. Læringen blir da et samspill med den kulturen eleven er omgitt av, herunder medelever og lærere. Mening

dannes gjennom deltakelse og medvirkning gjennom ulike former for stimuli og respons. Omgangen med medelever er utgangspunktet for de fortolkningsprosesser elevene gjør og bygger sin meningsforståelse på. Individets utvikling bygger i all vesentlighet på innhold og det uttrykk som ligger i kulturen. Dette perspektivet forskriver en betydning til læringsmiljøet og ser relasjonen mellom elevene i klasserommet som sentrale. Til interaksjonen knytter det seg så gitte krav til kvalitet som aksept og verdsettelse. Figur 19 (s. 59) viser at elevene synes det er lettere å få hjelp av medelever enn av læreren. Dette er et forhold det er grunn til å se nærmere på. Forholdet gir en indikasjon på at det er et bra læringsmiljø mellom elevene, et stort flertall sier også at de har *mange* venner på skolen (Figur 11 s. 50). 80% av eleven har bare hatt elev-lærersamtale i *noen fag*. Verdien og kvaliteten av en slik samtale kan variere men den vil formodelig gjøre distansjonen mellom elev og lærer mindre. Med tanke på tilpasset opplæring er kjennskap til eleven, som diskutert i kapittel 4, ikke ubetydelig.

Drøftingen rundt Figur 2 (s. 3) handler om at læringsstrategier er et forhold som krever stor grad av egenaktivitet og refleksjon hos den enkelte elev. Læring er i prinsippet et ressurs spørsmål og for den lærende handler det om hvordan man gjennom sin metakognisjon vet å disponere sine indre og ytre ressurser. Læringsstrategier og måloppnåelse henger nøye sammen og effektiv måloppnåelse har med å vite om og disponere egne ressurser og strategier på en tilsiktet måte. Motivasjon, driven til å arbeide, kan være indre eller ytre styrt. For måloppnåelsens del er det helt avgjørende i hvilken grad den lærende lar seg lede av motivasjonens driv. Motivasjonen har gjerne røtter til det sosiale, forhold som er med på å skape kultur for læring.

Samspill om læring

Undervisning kan sette læring i gang, men det krever egeninnsats om den skal fyllbyrdes, står det i L97 (KUF 1996). Vi ser her en forskjell mellom undervisning og læring. Vi kan se læring som et resultat av to prosesser; samspillprosessen mellom individ og omgivelsene, og en indre prosess som har med forarbeidelse og en indre psykisk prosess å gjøre. Læring er da et resultat av det som skjer "inne i" eleven og samspillet med omgivelsene (Helgevold 2003). Er det slik at undervisning setter i gang læring, må man spørre: Hva er så god undervisning? Rogers (1977) er kritisk til at læreren tilsynelatende vet hva som er til det beste for eleven og vet hva det bør undervises om. Læreren må "stimulere" læringsprosessen, sier L97 (KUF 1996:28), slik at eleven kan fyllbyrde den. Dette kan vi se i sammenheng med Vygotsky (2001) når han sier at den *gode* formen for undervisning, er den som går foran utviklingen.

Cohen m. fl. (1997) deler Vygotskys generelle syn om at læring foregår best i samhandling med andre. Dewey ser læreren mer som en organisator enn en formidler. Dette synet støtter opp om Bjørgens (1992) oppfatning av *det fullstendige læringsbegrepet*. Her er eleven delaktig i alle sidene ved læringsprosessen – oppdage, se problemer, sette og nå mål. Læring består ikke av ulike isolerte prosesser, men et funksjonelt samvirke hvor rollene kan være gitt og relasjonen lærer elev er aktiv-aktiv, ikke aktiv-passiv (Helgevold 2003). Å være aktiv betyr at man må yte. Undersøkelsen (Figur 10, s. 48) viser at det bare er 52% som anser sin egen arbeidsinnsats som *bra* eller *svært bra*. Om resultatet er bra, bedre eller dårligere enn andre, er det vanskelig å si noe om. Det er forøvrig mulig å slå fast et eksisterende utviklingspotensial, flere kan bli mer aktive. 80% sier at de *i noen fag* får være med å bestemme hvordan de vil arbeide (Figur 14, s. 54). Sett i sammenheng med arbeidsinnsats er det grunn til å tro at økt deltakelse fra elevens side i de enkelte fag vil øke arbeidsinnsatsen. Elevens deltakelse rundt planlegging og gjennomføringsnivå, vil kreve, om enn på en annen måte, økt arbeidsinnsats. Om arbeidsinnsats er det en stor gruppe på 40% som har plassert seg i midtsjiktet, de har gitt verdi 3. Ved innføring av et helhetlig læringsbegrep jf. Bjørgen (1991), er det grunn til å tro at flere elever vil oppleve en kontinuitet og kan bedre sin arbeidsinnsats.

Ansvar for egen læring

Bjørgen (1991) ser ansvar for egen læring som en prosess der læringsmålene er en viktig faktor. Gjennom aktiv deltakelse skal eleven gjøre målene til sine egne ved å være reflektert i henhold til arbeidsmåter og lærestoff. Læring handler ikke om å "jage", men at læreren "venter" på en elev som oppdager. Veiviseren (NLS 1994) legger til grunn en aktiv elev – fra planlegging til vurdering – når de formulerer en definisjon av ansvar for egen læring. Jamfør Figur 20 (s. 60) er tilnærmet alle innforstått med at de selv har ansvar for egen læring. 22 av 36 respondenter velger å dele dette ansvaret med andre, fortrinnsvis *skole* eller *læreren*. I spørreskjemaet ble respondentene bedt om å skrive noen ord om hva de legger i ansvar for egen læring (vedlegg 1). Når jeg studerer svarene bygger det opp om den statistiske forståelsen av ansvar for egen læring. Mange elever velger å involvere læreren når de utdyper sin forståelse. Et utvalg av respondentene sier: "Gjør som læreren sier", "Du må ta ansvar for selv å følge med i undervisningen", "Gjør leksene dine og kom på skolen og følg med i timene", "Følg med i timene, gjør leksene og være muntlig aktiv i timene", "Å gjøre det du må". Slik jeg tolker disse svarene legges det i stor grad opp til at man skal bli "underhold" av læreren på skolen. Forståelsen av ansvar for egen læring som elevene har, legger i stor grad opp til

rollefordeling mellom lærere-elev som er aktiv-passiv. Det er da interessant å se på det direkte spørsmålet om ansvar for egen læring (Figur 21 s. 61) hvor hele 92% svarer *ja, jeg tar ansvar for egen læring så godt jeg kan*. Elevenes syn på ansvar for egen læring er interessant. Deres forståelse er knyttet opp mot hva læreren sier. I deres øyner fremstår læreren som en autoritetsperson, hvorpå å gjøre det læreren sier, er å ta ansvar for egen læring.

Forståelsen av ansvar for egen læring er imidlertid ikke entydig. En respondent svarer: "Følg med i timene, vere aktiv i timene og med lekser, arbeide frå arbeidsplan, lese pensum og sette opp punkt som du MÅ lære, ha med deg det du treng av utstyr på skule...". Forståelsen som her er sitert forutsetter en mer aktiv og deltakende elev. Respondenten har også gitt uttrykk for anvendbare læringsstrategier. Slik respondenten uttrykker seg synes forståelsen å være mer i overenskomst med de forutsetninger Bjørgen (1991) legger til grunn. Forholdet lærer-elev er her aktiv-aktiv. Selvregulert læring vektlegger også prosesser hvor eleven deltar og tar kontroll (Bråten & Olaussen 1999). Selvregulering må ses innenfor en sosial-kognitiv diskurs, hvor elevens agering med andre og seg selv står sentralt. Som Bråten (2002) sier, bygger de menneskets handlinger på en tro om mestring. Mål blir da et sentralt element. Over 80% har bare lest og kjenner til deler av læreplanen (Figur 23, s. 62). Det handler om, slik en respondent skriver; "Sørg for at man lærer det man skal, gå gjennom læreplanen og se at man når alle målene". Som vi vet er de målene elevene skal gjøre til sine egne alt formulert i læreplanen, mulighetene her er derfor snevre. Læreplanmålene er gjerne generelle, det gjør at de i prinsippet kan brytes opp konkretiseres og gjøres til sine egne. I forhold til at eleven skal prøves i forhold til målene, er det lite rom for lokale og individuelle variasjoner. Vi står da overfor det vi kan betrakte som en pragmatisk forståelse av ansvar for egen læring fordi det er en forskjell mellom ideologi og forståelse. Veiviseren har en prinsipiell tilnærming der elevene har ansvar for egne læringsmål. Lærere mener derimot at læreplanen utgjør en praktisk motsetning fordi det er læreplanmålene elevene faktisk blir målt etter (Monsen 1997). Monsen (ibid.) viser i sin evaluering av Reform-94 at lærere er betenkte til ansvar for egen læring (ibid.:37) "Lærere og elever slutter opp om prinsippet, men i praksis ønsker de seg en begrenset medvirkning fra elevenes side".

Det kreves kunnskap om ansvar for å kunne ta ansvar for egen læring. Figur 22 (s. 62) forteller oss at elevene i liten grad opplever at det er gitt opplæring i å planlegge arbeid og å ta ansvar for egen læring. Ansvar for egen læring har to sider. På den ene siden er læreren som skal "organisere", på den andre siden eleven som skal utøve. I en evaluering av Reform-94 skriver

Monsen (1999:92) ”I intervjuene (...) ser jeg nå tydeligere (...) hvordan mange lærere slites mellom sin tilslutning til prinsipper som «ansvar for egen læring», «elevmedvirkning i planlegging av undervisning» og sin erfaring med å omsette disse prinsippene i praksis”. Monsen (1997:35) mener så at det ligger en utfordring i kunnskapsforståelsen til lærerne og at dette er et felt det må arbeides med dersom lærerrollen (og dermed elevrollen) skal utvikles. Imsen (2003:65) har spurt lærere i grunnskolen (4, 7 & 10 klasse) om elevmedvirkning hvor det i fagene norsk og matematikk fra lærernes side gis en nøytral score, hvilket betyr at elevmedvirkning forekommer verken sjeldent eller hyppig. Elevene i 10. klasse sier at elevmedvirkning i norsk og matematikk begrenser seg til ”lov å diskutere hvis vi er uenige” og ”læreren hører på oss” (ibid:73)³. Selv om det ikke er noen direkte overføringsverdi mellom 10. klasse og VK1 kokk, kan det predikere en tendens, nemlig at det er vanskelig fra lærersiden å vite hvordan man skal angripe elevmedvirkning.

Som jeg har vært inne på er selvbestemmelse, hvor den enkelte elev er overlatt til seg selv, et anliggende mange kan ha vanskelig for å mestre. Graden av ansvar kan økes med alderen, men man må være seg bevisst at det ligger en begrensning i modenhet. ”Du må ta ansvar for ditt eget liv. Det du gjør nå får du igjen for siden”, skrev en av respondentene. Frihet – elevens selvstendighet, autonomi og selvdisciplin, hva er eleven ansvarlig for selv? – kan føres til lærerens utøvende styring, kontroll og sanksjoner. Et nærliggende spørsmål, som Lyngsnes (2003) stiller, er – hvilken frihet gir frihet? Frihet handler ikke bare om eleven er fri, men hva eleven føler frihet til. Frihet er ikke utelukkende et spørsmål om ytre styring, man må også se frihet innenfor en sosial kontekst. Relasjonen til andre vil da være førende for frihet og utfoldelse. Å forstå frihet blir da et mer altomfattende spørsmål enn bare lærerens kontroll, pålagte hjemmelekser og krav til arbeid i timene. I Lyngsnes (2003) sin doktoravhandling, hvor hun undersøkte en klasse fra helse og sosial, elektrofag og mekaniske fag, ble frihet tolket av elevene som fravær av formell styring. Illeris (1999) påpeker at frihet også innbefatter en sosial ansvarlighet. Den sosiale ansvarlighet beskrives: ”(...) spænder fra den utadvendte samfunnsmessige ansvarlighet (...) til den ansvarlighet man kan have som deltager i et målrettet gruppearbejde og den helt personlige ansvarlighet overfor egne handlinger og eget liv” (Illeris 1999:106). Illeris ser sosial ansvarlighet knyttet opp mot en sosial forpliktelse, Bjørgen ytrer i mange sammenhenger å se ansvar for egen læring som en verdi løsrevet fra fellesskapet (Lyngsnes 2003). Lyngsnes (Ibid.) stiller spørsmål ved om

³ ”lov å diskutere hvis vi er uenige” og ”læreren hører på oss” var de to svaralternativene som oppnådde en score på mer enn 2,5, verdien som ble ansett som ”nøytral verdi”.

elever som gis frihet – uten forstyrrende innblanding fra læreren – virkelig vil lære mer. Hos Bjørgen (1991) står forhold som egenmotivasjon sentralt, men er det tilstrekkelig når man skal stilles til ansvar overfor seg selv? I følge Lyngsnes (2003:272) er svaret nei. Elevene hun har undersøkt gjør svært lite hjemmelekser, bare en gang i blant for å få god samvittighet. Det kom også frem at når læreren var borte fra timen ble det ikke gjort noe. I følge Lyngsnes (ibid.) må ansvarlighet være et balansert produkt mellom innramming og handlingsrom – en kontrakt. Ser vi på undersøkelsen jeg har gjort viser den at forholdet respondentene imellom er bra. Over 80% sier at de trives med medelevene i klassen og i pausene/friminuttene (Figur 10 s. 48). Det kan bety at den sosiale tilhørigheten er sterk. Med tanke på at elevene er forskjellige hva gjelder arbeidsmåtene de foretrekker, er det interessant å vite hvor viktig de ulike arbeidsformene er for deres læring. Det handler om at elevene er bevisst sin egen metakognisjon. Respondentene kunne her svare på påstanden med å markere på en likertskala hvor 1 betyr *helt uviktig* og 5 *svært viktig*. Vi kan si at en markering på 1 og 2 signaliserer negativt, 3 er nøytralt og 4 og 5 positivt. Jeg har her regnet ut og fremstilt gjennomsnitt for hvert spørsmål. Videre har jeg valgt å gjøre et skille på 3,5. Når den generelle gjennomsnittsscoren overstiger 3,5 kan man således lese en generell positivitet til arbeidsformen og dens læringsutbytte. En tendens i modellen er at praktiske sysler som ekskursjon, utplassering i bedrift og arbeid på kjøkkenet oppgis til å ha positiv innvirkning på læringen. Individuelt arbeid, og da gjerne i forbindelse med hjemmet, oppgis å ha mindre effekt på læringen.

Figur 13 (s. 62) viser hva eleven oppgir at de lærer av. Alle alternativene som får en score over middels er hva vi kan kalle lærerstyrte aktiviteter som skriftlige prøver, oppgaver på skolen, pensumrelaterte oppgaver, ekskursjoner og skolekjøkken. Disse resultatene sammenfaller med det Lyngsnes (ibid.) fant i sin undersøkelse. Også i min undersøkelse får lekser lav score.

Motivasjon, teori og praksis

Fra ulikt ståsted har jeg vært inne på at læringsmål er en sentral bestanddel med tanke på læring. Motivasjon og elevmedvirkning har en fin kobling gjennom mål. Målene vi har, enten de er tuftet på indre eller ytre verdier, er toneangivende for hvordan man vil arbeide. Figur 8 (s. 46) viser at de fleste har et ønske om å gå på studieretningen. Det er vanskelig å si hva dette betyr for elevenes indre motivasjon, men det bygger opp om en forståelse av at elevene har en

interesse for emne og fag. Figur 10 (s. 48) viser at ca. 90% trives *bra* eller *svært bra* i praksistimene på kjøkkenet. For de allmenne fagene norsk og engelsk er interessen atskillig lavere. Bare 35% gir *bra* eller *svært bra*. Trivselsbegrepet, slik det er brukt her, henspiller på den faglige trivselen. I og med at trivselsbegrepet her knyttes opp mot det faglige, står det i en relasjon til motivasjon. Urovekkende er det at til sammen 35% sier *dårlig* og *svært dårlig* om interessen for norsk og engelsk. Det er vanskelig å tolke disse svarene, men vi får en forståelse om at en større gruppe elever i mindre grad trives faglig med disse fagene. For teorien i bransjefagene er det om lag 45% som gir *bra* eller *svært bra*. Ved innføringen av Reform94 er det gjort flere diskusjoner rundt mengden av teori. Figur 16 (s. 56) viser i stor grad at elevene er delte i synet på muligheten for medvirkning i fagene norsk og engelsk. Allmennfagenes sentrale plass kan åpne muligheter for elevene, det gir dem anledning til å få studiekompetanse gjennom et overkommelig arbeidsår på 3. påbygg. Store mengder teori kan på flere måter undergrave den differensierte tilpasningen Dale & Wærness (2003) snakker om.

Sluttbetraktninger om elevmedvirkning

Nesten alle elevene i undersøkelsen sier at de selv har ansvar for sin egen læring og at de tar ansvar for egen læring. I teoretisk drøfting er det blitt hevdet at en skolehverdag der elevene kan være deltaker i de ulike delene av læringsprosessen, jf. Bjørgens (1992) fullstendige læringsbegrep, kan lede til indre motivasjon. Funnene i denne undersøkelsen tyder på at elevmedvirkning i skolen bare i begrenset grad forekommer for VK1 kokklassene i det undersøkte fylket. Ytringer fra Staten, jf. Reform 94, 97, 07, maner til større grad av elevstyrte aktiviteter. Det betyr imidlertid ikke at man skal overlate eleven til seg selv når det gjelder læring, og funnene tyder også på at elevene ønsker tydeligere rammer og rettleiding i læringsprosessen. Skillene mellom selvbestemmelse, medbestemmelse og selvregulert læring, kan oppleves uklar. Som diskutert i kapittel 2 må det foreligge en grad av modenhet dersom eleven skal være i stand til å ta innover seg det ansvar som ligger i elevmedvirkning. Elevmedvirkning kan medføre et for stort ansvar for enkelte. Hva den enkelte elev vil være moden nok til, er individuelt og kan variere en stor del. Undersøkelsen viser at mange respondenter vil dele ansvaret for læringen med lærer og skole. Videre er det mange som opplever en trygghet i det å ha en lærer som har en regi rundt læringssituasjonen. Både teori og den gjennomførte undersøkelsen viser hvordan relasjonen mellom elev og lærer bør være aktiv-aktiv. Det er derfor viktig at ansvar for egen læring ikke utelukker en aktiv lærer med et klart opplegg for undervisningen. Et vel regissert opplegg fra en lærer kan være til inspirasjon og legge grunnlag for flere valg hos eleven. Viktigheten av læreren som tydelig underviser i elevens aktive prosess kommer her frem, det handler om å legge tilrette for, vise muligheter og engasjere. Det betyr at eleven ikke skal være en passiv mottaker av undervisning, men en virksom og driftig deltaker på alle stadier i læringsprosessen, fra planlegging til vurdering. Det handler om å gjøre målene i læreplanen til sine egne. Se seg selv i en prosess der arbeid er bindeleddet mellom skrevne mål og operativ kunnskap.

Gjennomgang av aktuell teori og forskning innen feltet viser at Bjørgen (1991, 1992) og flere andre har en sterk tro på en indre motivasjon som driv for læring. Indre motivasjon er ikke noe man kan ta for gitt hos den lærende. Å forstå ansvar for egen læring vil medføre at man også evner å finne ytre holdepunkter som kan stimulere til motivasjon. Troen på mestring kan være en avgjørende lærings- og motivasjonsfaktor. Sett i sammenheng med den nærmeste utviklingszone forutsetter læring å være en del av en sosial kontekst. Som undersøkelsen viser

oppgir respondentene at de har flere venner på skolen og at de kan få hjelp av medelever (se s. 50 og s. 59). Jeg ser imidlertid at elevene foretrekker å arbeide i mindre enheter, enten alene eller to og to (Figur 15 s. 56). Flere elever uttrykker skriftlig at de forstår ansvar for egen læring som en lærerstyrt aktivitet (s. 73). Kanskje er det et uttrykk for at elevene ikke opplever seg kompetent nok til å ha den fulle regi for læringen, verken alene eller i samarbeid med andre elever. Disse forholdene støtter opp om at læreren har en sentral plass i skolen, men og at det er mange muligheter for hvordan læreren kan legge til rette for gode læringsprosesser. Ansvar for egen læring forutsetter at arbeidsmåtene er varierte og differensierte. Utfordringen hos læreren, i kraft av å være en leder, er å tilpasse til den enkelte elev. Tilpasset opplæring er sentralt med tanke på medvirkning fra elevens side. Tilpasning handler ikke bare om å gjøre lærestoffet tilgjengelig for den enkelte, det handler også om å se elevene. Behovene den enkelte har forutsetter en *vid* tilnærming til tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring kan da bli en lem for fremming av en læringskontekst der elevene skaper egne utfordringer. Det er derfor ikke på tale å avskaffe læreren, men å forme en rolle for læreren som fremmer aktivitet, deltakelse og samspill.

I undersøkelsen mener 70% av de spurte at undervisningen er tilpasset seg og sine behov (s. 57), og her er det liten forskjell mellom skolene. Graden av opplevd elevmedvirkning synes å være lav. Figur 14 (s. 54) gir en klar forståelse for at elevmedvirkning for VK1 kokk elevene i det undersøkte fylket er begrenset til enkelte fag. Det er generelt få som sier at de får være med å bestemme forhold som tempo, emner og oppgavetyper. Disse forholdene kan relatere seg til ulike former for differensiering. Det er få som får være med på å utforme egne arbeidsplaner. Det store flertallet synes å like arbeidsplaner og de gir uttrykk for at det gjør arbeidet lettere å planlegge og å holde oversikt. Å utforme arbeidsplan kan være en fin måte å bli kjent med arbeidsmålene på, bryte dem opp og gjøre dem til sine egne. Arbeidsplan er etter hvert ganske innarbeidet i den norske skolen og en arbeidsform elevene er kjent med. Vi ser at det er generelt få ting elevene har medbestemmelse over. Det meste er overlatt til læreren å planlegge og å gjennomføre. De fleste opplever elevmedvirkning i *noen* eller *ingen* fag. Den lærerstyrte skoledagen står sterkt.

Studiet som her er gjort tar opp ulike forhold rundt Reform 94, og danner i den et sammenligningsgrunnlag for senere forskning. For min egen del kunne jeg tenke meg å gjøre et lignende studie om noen år. I et oppfølgingsstudie kunne det være interessant å se på hvordan forhold som elevmedvirkning og tilpasset opplæring gjør seg gjeldende i skolen på et

senere tidspunkt. Måten jeg har tilnærmet meg problemstillingene i studiet er kvantitativt. Emnene som tas opp i studiet bærer i seg en stor grad av subjektive vurderinger som det kan være tjenelig å nærme seg også på en kvalitativ måte.

Lærerens stemme er ikke representert i undersøkelsen. Lærerne står sentralt i skolen og deres betraktninger rundt emnene vil derfor være interessante.

Sammendrag

Elevmedvirking i skolen har i den senere tid blitt aktualisert gjennom blant annet Reform 94 og Kunnskapsløftet. Problemstillingen for prosjektet har vært: hvordan medvirker elever i sin undervisning og læringssituasjon? Det bakenforliggende for problemstillingen er de utfordringene skolens deltakere blir konfrontert med i tilknytning til elevmedvirking. Problemstillingen nærmer seg problemområdet på en deskriptiv måte. Med utgangspunkt i elevene har oppgaven til hensikt å gjenspeile elevenes tanker og erfaringer rundt forhold som knytter seg til elevmedvirking.

Begrepet elevmedvirking blir gjort til gjenstand for granskning både teoretisk og empirisk. Ulike styringsdokumenter, teori og forskning står sentralt i forståelsen av begrepet og fremhever på ulik måte kompleksiteten i begrepet. Ved å vise til teori brytes elevmedvirkingsbegrepet opp og jeg tar for meg komponenter jeg mener står i en sentral relasjon til elevmedvirking. Til elevmedvirking blir da, slik jeg ser det, forhold som tilpasset opplæring og motivasjon sentrale delfaktorer.

Utredningen av elevmedvirkingsbegrepet ses i sammenheng med ulik grad av ansvar og medbestemmelse. Når elevens ansvarsforhold diskuteres er det naturlig å se på relasjonen mellom elev og lærer, og gjøre en diskusjon rundt lærerens arbeid, oppgaver og posisjon. De tilliggende begrepene tilpasset opplæring og motivasjon gjør jeg rede for teoretisk. Hvordan skolen møter elevenes faglige ulikheter, evner og interesser er forhold som blir tatt opp, drøftet og satt i en sammenheng. Forholdet mellom indre og ytre motivasjon ses sammen med mål, hvor læringsmål er med på å binde en relasjon mellom motivasjon og elevmedvirking.

Det overordnede hovedspørsmålet har vært å få en forståelse for elevenes mulighet til deltakelse i undervisnings og læringssituasjonen. I tilnærmingen til problemstillingen er det foretatt en kvantitativ spørreundersøkelse rettet mot VK1 kokk elevene, avgrenset til et fylke i Norge. Datainnsamlingen er gjennomført i samarbeid med skoler som tilbyr denne studieretningen. Dataene som fremkommer av undersøkelsen blir fremstilt deskriptivt gjennom figurer og utdypende tekst. Spørreskjemaet er oppdelt i emner som direkte berører de ulike temaene oppgaven tar opp.

Undersøkelsen avdekker flere forhold rundt elevmedvirkning og tilliggende tema på VK1 kokk. Grovt oppsummer kan vi vise til ulike funn fra undersøkelsen. Det går frem at læreren innehar en sterk posisjon i skolehverdagen hva angår regi, planlegging og gjennomføring. Elevens mulighet for medbestemmelse rundt arbeid i de ulike fagene og valg av oppgavetyper er begrenset til enkelte fag. Hva angår valg av arbeidstempo, arbeidsoppgaver, arbeidssted og emner, svarer de fleste elevene at de ikke får være med på avgjørelser i det hele tatt eller kun i noen fag. I allmennfagene norsk og engelsk sier ca. 60% seg helt eller delvis enig i at arbeidsformene er varierte, men det er bare om lag 30% som er delvis enig i at de får bestemme hvordan de skal jobbe og hva de skal jobbe med. Undersøkelsen viser at tavleundervisning, lærebok og oppgavebok står sentralt i undervisningen. Gruppearbeid og prosjektarbeid synes å være en arbeidsform som er vel utbredt. Samtidig ser vi at elevene i stor grad foretrekker å jobbe alene eller to og to. Så nært som alle respondentene mener at de selv har ansvar for sin egen læring og at de tar ansvar for egen læring. I undersøkelsen kommer det frem at om lag 60% av elevene gjerne vil dele dette ansvaret med skolen eller læreren. Elevene mener at de har fått lite opplæring i hvordan de kan ta ansvar for egen læring. Det er naturlig å stille spørsmål med lærerens rolle. Egeninnsatsen er avgjørende for at læring skal finne sted, eleven må være aktiv og læreren må være aktiv. Elevene må delta og ta kontroll, men ikke uten veiledning. Å ta ansvar for egen læring må ses i sammenheng med motivasjon men det er også viktig å ha kjennskap til seg selv som lærende aktør. Det helhetlige læringsbegrepet Bjørgen beskriver, gjør eleven til deltaker i alle sidene ved læringsprosessen – oppdage, se problemer, sette og nå mål.

Undersøkelsen viser at elevene trives *bra* eller *svært bra* med praktiske fag og skolekjøkken, noe som kan være grunnlag for indre motivasjon. Både indre og ytre motivasjon står sentralt og for mange vil gjerne et samvirke mellom de to motivasjonsformene være mest tjenelig. Elevene er klar over at det er en sammenheng mellom innsats og karakterer. Vi kan da kanskje se på karakterer som en forsterkning. De fleste trives på skolen, både faglig og sosialt. Man skal imidlertid merke seg at trivselen for de allmenne fagene er atskillig lavere enn for praktiske og studieretningsfagene. 70% av elevene mener at undervisningen er tilpasset deres behov i *noen fag*. Slik eleven opplever det, blir det i noen fag lagt til rette for tilpasset opplæring.

Litteraturliste

Bøker:

- Andersen, Niels B. (2006), *En behavioristisk og adfærdsmodificerende pædagogik*. Kap.6 I: Bisgaard N. J og Ramussen J. (red.), *Pædagogiske teorier*. Billesø & Baltzer
- Bachmann, Kari, Haug, Peder. (2006) *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62, Høgskulen i Volda, Møreforskning Volda.
- Bandura, Albert (1969), *Principles of behavior modification*. Holt Rinehart and Winston, INC. Stanford University
- Bjørgen, Ivar A. (1991), *Ansvar for egen læring, "Den profesjonelle elev og student"*. Tapir
- Bjørgen, Ivar A. (1992), Det amputerte og det fullstendige læringsbegrepet. Et forsøk på å Ordne en del forhold omkring læringsbegrepet. I: *Norsk pedagogisk tidsskrift – nr. 1 - 1992. universitetsforlaget*.
- Bjørgen, Ivar A. (2001), *Læring; søken etter mening*, Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Bruner, Jerome S. (2001/1962), Etter John Dewey, hva så? On knowing. Essays for the left hand, I: Dale, Erling Lars (red) (2001), *Om utdanning. Klassiske tekster*. Gyldendal
- Bruner, Jerome S. (2001/1970), Verdien av struktut. I Dale, Erling Lars (red) (2001), *Om utdanning. Klassiske tekster*. Gyldendal
- Bråten, Ivar, (2002), Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv i: Bråten, Ivar (red)(2002) *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*, Cappelen akademiske forlag.
- Bråten, Ivar, Olaussen, Bodil Stokke, (1999), *Strategisk læring. Teori og pedagogisk anvendelse*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Cobb, Paul (1996), Where is the mind? A Coordination of sociocultural and cognitive constructivist perspectives. I: Fosnot (ed.) *Constructivism, Theory, Perspectives and Practice*.
- Cohen, Elizabeth, Lotan, Rachel & Hulthuis, Nicole (1997) Organizing the Classroom for Learning. I: *Working for equity in heterogeneous classrooms. Sociological Theory in practice*. Teachers college press
- Creswell, John W (2003), *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*, Sage Publications
- Dale, E. L & Wærness, J. I. (2003), Differensiering og tilpassning i grunnopplæringen. Rom for alle – blikk for den enkelte. Cappelen akademiske forlag

- Dale E. L, Wærness J. I, & Lindvig Y. (2005), *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av kunnskapsløftet*. LÆRINGSlabbens publikasjon 10|2005
- Dale E. L, Wærness J. I. (2006), *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dale E. L, Wærness J. I. (2007), *Tilpasset opplæring og elevvurdering. I: Tveit Sverre (red) Elevvurdering i skolen. Grunnlag for kulturendring*.
- Deci, Edward, L. (1975), *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, Edward, L. & Ryan, Richard M. (1985), *Intrinsic Motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum
- Deci, Edward, L. (1995), *Why we do what we do. Understanding Self-motivation*. Penguin Books
- Dewey, John (2001/1916), *Erfaring og tenkning. Democracy and Education* i: Dale, Erling Lars (red) (2001), *Om utdanning. Klassiske tekster*. Gyldendal
- Dewey, John (1933), *How we think*. D.C. Heathand Company
- Dewey, John (2001/1938), *Planmessig ordning av lærestoffet. Experience and Education*. I: Dale, Erling Lars (red) (2001), *Om utdanning. Klassiske tekster*. Gyldendal
- Dewey, John (2001/1964), *Barnet og læreplanen. John Dewey on Education, Selected Writings*. I: Dale, Erling Lars (red) (2001), *Om utdanning. Klassiske tekster*. Gyldendal
- Dewey, John (2005/1974), *Erfaring og oppdragelse*. København: Christian Ejlers' forlag
- Elstad, Eyvind & Turmo, Are (2006), *Hva er læringsstrategier? I: Elstad & Turmo (red.) Læringsstrategier. Søkelys på lærerens praksis.*, Universitetsforlaget
- Erwin, Jonathan C, (2004), *The classroom of choice. Giving students what they need and getting what you want*. Alexandria, Virginia USA: ASCD
- Furre H, Danielsen IJ, Stigbert-Jamt R. & Skaalvik E. M. (2006), *Elevundersøkelsen 2006. Analyse av den nasjonale undersøkelsen*. Kristiansand: Oxford Research
- Haug, Peder. (2003) *Evaluering av Reform 97. Sluttrapport frå styret for Program for Evaluering av Reform 97*. Norges forskingsråd
- Haug, peder og Bachmann, Kari (2007), *Grunnleggjande element for forståing av tilpassa opplæring. Ei utdanningspolitisk og didaktisk ramme*. I G. D. Berg og K. Nes (red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Artikkelsamling. Utdanningsdirektoratet, Oslo
- Helgevold, Nina (2003), *Ja til undervisning som samspill mellom lærer og elev omkring elevens læring*. I: *Norsk pedagogisk tidsskrift – 2003 – nr 05-06*

- Hiim, Hilde, Hippe, Else (1998), *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling. En Studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Håstein, Hallvard, Werner, Sidsel (2003) *Men de er jo så forskjellige. Tilpasset opplæring i Vanlig undervisning*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Grønmo, Sigmund (2004), *Samfunnsvitenskaplige metode*, Begen: Fagbokforlaget
- Illeris, K. (1999), *Læring*. Roskilde: Roskilde universitetsforlag.
- Imsen, Gunn (1999), *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Universitetsforlaget.
- Imsen, Gunn (2003), *Evaluering av Reform 97. Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte. En empirisk studie av grunnskolen 4., 7. og 10. trinn*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Imsen, Gunn (2004), Hva driver de med i timene? Katetersetyrte og elevaktive praksisformer i grunnskolen. I: *Det ustyrlige klasserommet: om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen* / Gunn Imsen (red.)
- Kleven, Thor Arnfinn (2002), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*, Unipubforlag.
- KUF (1993), *Læreplan for videregående opplæring, Studieretning for hotell- og næringsmiddelfag, studieretningsfagene i videregående kurs I kokkfag*. Oslo: Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet
- KUF (1994), *Læreplan for grunnskole, videregående skole og voksenopplæringen. Generell del*. Oslo: Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet
- KUF (1996), *Læreplanverket for den 10-årige grunnskole*. Oslo: Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet
- KD (2006a), *Læringsplakaten, Læreplanverkets generelle del*
- KD (2006b), *Tiltak for bedre gjennomføring i videregående opplæring. Rapport. Arbeidsgruppe nedsatt av Kunnskapsdepartementet. 30 august 2006.*
- KD (2007), *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Generell del*. Oslo: Utdanningsdepartementet
- Lindqvist, Gunilla (2004), *Vygotskij. Om læring som utviklingsvilkår*. Århus: Klim
- McClelland, David C. (1987), *Human motivation*. Cambridge, Boston: Cambridge University Press
- Moen, Bente, Bolme (2004), Om like muligheter for alle – og om Oscar, Sophie, Emilie og Haval i klasserommet. I: *Norsk pedagogisk tidsskrift – 2004 – Nr. 02-03*
- Monsen, Lars (1997), “Ansvar for egen læring” – fra slagord til klasserom. I: Lødding &

Tornes (red), *Idealer og paradokser. Aspekter ved gjennomføring av Reform 94*. Oslo: Tano

Monsen, Lars (1999), Reform 94 som læreplanreform – mot nye elev og lærerroller? I: Kvalsund, Deichman-Sørensen, Aamodt (red), *Videregående opplæring – ved en skilleveg? Forskning fra den nasjonale evalueringen av Reform 94*. Oslo: Tano

NLS (1994) *Veiviseren*. Nasjonalt læremiddelsenter

Phillips, D. C, Soltis, J. F. (2000), *Læring. Teorier og prinsipper for læring*. Oslo: Abstrakt forlag

Pintrich, P. R, Schunk D. H. (2002), *Motivation in Education. Theory, Research and Applications*. New Jersey: Pearson Education

Ringdal, Kristen (2001), *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskaplig forskning og kvantitativ Metode*, Bergen: Fagbokforlaget

Piget, Jean (1999/1951), *Play, dreams and imitation in childhood*. Rutledge. Reproduert 1999, første gang trykket 1951

Rogers, Carl (1977), *Freedom to learn*. Helsingborg: Schmidts Boktryckeri

Rørner, Thomas Aastrup (2006), Læring og objektivitet. Konstruktivismen som utdannelsesteori. I *Nordisk pedagogik – 2006 – nr. 2*

Samuelstuen, Marit, (2001), Læring fra fagtekster. Hvilken rolle spiller kognitive og metakognitive strategier? I: Bråten, Ivar (red)(2002), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*, Cappelen akademiske forlag.

Schunk, Dale, H (2001), Social Cognitive Theory and self-regulated Learning I: Zimmerman & Schunk, *Theoretical Perspectives*, London: LEA

Sjyvollen, Ragnhild Bakke (2007), Elevenes syn på elevvurdering. I: *Tveit Sverre (red) Elevvurdering i skolen. Grunnlag for kulturendring*.

Skaalvik, Einar M. & Skaalvik, Sidsel, (1996), *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: Tano Aschehoug

Skinner, B. F. (1973), *Har vi råd til frihet?* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Skårbrevik, Karl, J. (2004), Yrkesvalmodnad eit nyttig omgrep? I *Norsk pedagogisk tidsskrift – 2004 – Nr. 06*

Stipek, Deborah J. (1988), *Motivation to learn. From theory to practice*. New Jersey: Prentice hall

Stipek, Deborah J. (1993), *Motivation to learn. From theory to practice. Second edition*. Massachusetts, USA: Allyn and Bacon

- Stortingsmelding nr. 33 (1991-1992): Kunnskap og kyndighet. Om visse sider med Videregående opplæring.
- Ulvik, Marit, Telhaug, Alfred Oftedal, Ulltveit, Gudrun (2002), Skolens utholdelige letthet. I: *Norsk pedagogisk tidsskrift – 2002 – nr.01*
- UFD (2003), *St. melding nr. 30 (2003-2004), Kultur for læring*, Tilråding fra Utdannings- og forskningsdepartementet av 2. april 2004
- Ut. dir. (2006) Utdanningsdirektoratets forslag september 2006. *Nasjonale føringer for kvalitet i fag og yrkesopplæringen*.
- Thronsen, Inger Skattebo (2002), Selvregulert læring av matematikkferdigheter på begynnertrinnet, I: Bråten, Ivar (red.) (2002), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Cappelen akademiske forlag.
- Tyler, Ralph W. (2001/1949), Grunnprinsipper for læring og undervisning, Basic Principles of Curriculum and Instruction, I: Dale, Erling Lars (red) (2001), *Om utdanning. Klassiske tekster*. Gyldendal
- Vygotsky, Lev S. (2001/1978), Interaksjon mellom læring og utvikling, Mind in Society, I: Dale, Erling Lars (red) (2001), *Om utdanning. Klassiske tekster*. Gyldendal
- Vygotsky, Lev S. (2001), *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademiske
- Weinstein, C. E., Bråten I. & Andersen R. (2006), *Læringsstrategier og selvregulert læring: Teoretisk beskrivelse, kartlegging og undervisning*. I: Elstad & Turmo (red.) *Læringsstrategier. Søkelys på lærerens praksis*, (2006), Undervisningsforlaget..
- White, Robert W. (1959), Motivation Reconsidered: the concept of competence. I: *Psychological review*. Volum: 66, år: 1959.
- Zimmerman, Barry, J. (2001), Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis i: *Theoretical Perspectives*, (2001), Zimmerman & Schunk, London: LEA

Internett

- Kun (2006) – Kunnskapsdepartementet "Prinsipper for opplæring i kunnskapsløftet"
(Dato 10. april 2007)
<http://www.utdanningsdirektoratet.no>
http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_for_opplaringen.rtf

Vedlegg

Vedlegg 1 – svar fra respondenter

Svar fra respondenter

Kan du med 5-10 ord beskrive hva det vil si å ta ansvar for egen læring?

- Spør om du ikke forstår, følg med, forberede seg
- Følg med i timene, gjøre lekser og være muntlig aktiv i timene
- Å gjøre det du må
- Gjøre lekser. Ta utdanning på alvor. Prøve å finne måter å være motivert
- Gi alt. Stå på å gjøre det beste man kan.
- Du må ta ansvar for ditt eget liv. Det du gjør nå får du igjen for siden
- Gjør leksene dine og kom på skolen og følg med i timene
- Jobb selvstendig, lese selv for å forstå
- Gjøre oppgaver og involvere deg i faget
- Sørg for at man lærer det man skal, gå gjennom læreplan og se at man når alle målene
- Møte presis og forberedt. Prøve å lære
- Du må ta ansvar for selv å følge med i undervisningen
- Tar mer ansvar for meg selv
- Følg med i timane, vere aktiv i timane og med lekser, arbeide frå arbeidsplan, lese pensum og sette opp punkt som du MÅ lære, ha med deg det du treng av utstyr på skule...
- Gjer lekser, ta ansvar for det som skal gjerast, gji innsats. Vise interesse osv.
- Det er å ta ansvar å være positiv
- LES! elles so kverka du dej sjøl sakte...
- Spør om hjelp ved behov
- Ta ingeniativ og gjøre sitt beste for å lære. Viljestyrke og ikke overlate til alle andre sier lærere
- Vise interesse og gjøre det en skal
- Jobb selvstendig og lese bøker uten at vi får det i lekse og passe på selv
- Gjør som læreren sier

Vedlegg 2 – Spørreskjema

Undersøkelse av elever om elevmedvirkning og tilpasset opplæring

I forbindelse med min masteroppgave i spesialpedagogikk ved høyskolen i Volda, skal jeg foreta en undersøkelse. Undersøkelsene vil foregå gjennom dette spørreskjemaet. Noe av hensikten med undersøkelsen er få et bilde av elevers mulighet for innflytelse i skolehverdagen. Det er helt frivillig å delta. Spørreskjemaet vil bli behandlet konfidensielt og i oppgaven vil det ikke være mulig å kjenne igjen enkelt personer. Informasjonen vil kun bli brukt til statistiske beregninger. De data som blir samlet inn vil bli anonymisert når prosjektet avsluttes 01.10.2007.

Vennlig hilsen Kristian Ingebrigtsen, tlf. [redacted]

[redacted], 6100 Volda

Veileder: [redacted] (opplysningene er i oppgaven tatt bort)

Skolekode

1. **Kjønn:** mann... kvinne...

2. **Hvordan bor du?** Hjemme På hybel Hos slektning Annet

3. **Hva vil du gjøre til høsten?**

- Få meg en lære plass
- 3. påbygg
- Ta et pauseår
- Militæret
- Folkehøgskole
- Annet _____ (kommentar)

4. **Ønsket du å gå denne studieretningen – VK1 kokk?**

Grunnkurs hotell og næringsmiddelfag var mitt..... 1. valg 2. valg 3. valg

VK1 kokk var mitt..... 1. valg 2. valg 3. valg

Elevmedvirkning

5. **Teoretiske fag. Hvordan forholder du deg til utsagnene?**

(Sett et kryss for hver linje/utsagn)

	Helt uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Helt enig	Vet ikke
I fag som norsk og engelsk har vi varierte arbeidsformer.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I norsk får jeg selv være med å bestemme hva jeg vil arbeide med.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I norsktimene får jeg selv velge hvordan jeg skal jobbe.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I engelsk får jeg selv være med å bestemme hva jeg vil arbeide med.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I engelsktimene får jeg selv velge hvordan jeg skal jobbe.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I fag som norsk og engelsk har læreren alltid et opplegg klart.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Hvor ofte bruker dere arbeidsplan/ ukeplan? (Sett et kryss pr. linje)

	Aldri	Av og til	Ofte
I norsk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I engelsk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I bransjefag.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tverrfaglig.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Hva synes du om arbeidsplan/ ukeplan? (Sett bare et kryss)

Arbeidsplan er greit.....

Vi bruker det alt for mye.....

Skulle ønske vi brukte det....

Vi bruker det ikke.....

Annet.....

8. Hvor lang tid bruker du på lekser?

	Antall timer 0-1 t.	1-2 t.	2-3 t.	3-4 t.	4 t. eller mer
Pr. dag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pr. uke	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Gjør du lekser i helgene? (fredag-søndag) (Sett et kryss)

Aldri.....

Av og til.....

Ofte.....

10. Hva tenker du om arbeidsplan/ukeplan i de fagene det brukes?

(Sett et kryss pr. linje/påstand)

	Helt uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Helt enig	Vet ikke
Arbeidsplan/ukeplan er noe jeg kunne tenke meg å bruke mer.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Når vi bruker arbeidsplan får jeg lett oversikten.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er lett å planlegge arbeidet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kunne jeg velge ville jeg ikke brukt arbeidsplan.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Læring

11. På en skala fra 1 til 5, hvor 1 er helt uviktig og 5 er svært viktig, hva betyr de ulike arbeidsformene for din læring? (Sett et kryss pr. linje)

	Helt uviktig	1	2	3	4	5	Svært viktig
Lekser.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Større hjemmeoppgaver.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Individuelt arbeid på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gruppeoppgaver på skolen (3-5 elever).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prosjekter på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ekskursjoner/utflukter.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ut plassering i bedrift.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Praktisk arbeid på skolens kjøkken.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skriftlige prøver på skolen (med forberedelse).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ved å lese pensum.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Å gjøre oppgaver relatert til pensum.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Hvordan liker du best å arbeide med teori på skolen?

(Sett bare et kryss)

Alene.....

To og to.....

I grupper (3-5 personer).....

13. Har du lest læreplanen for VK1 kokk og er kjent med målene i den?

Ja, det meste av den.....

Noen av den.....

Nei.....

Vet ikke.....

Arbeidsformer

14. På en skala fra 1 til 3 hvor 1 er enig og 3 er uenig, hvordan forholder du deg til utsagnene?

Enig ← 2 → Uenig
1 2 3

Jeg liker det når læreren sier hva vi skal gjøre.....

Jeg liker å bestemme selv hva jeg skal gjøre.....

På gruppearbeid liker jeg når andre tar styringen...

Jeg liker ikke å arbeide på egenhånd.....

15. Tenk på din skolesituasjon. Hvordan forholder du deg til spørsmålene?

Ikke i det I noen I de flest
hele tatt fag fag

Får du være med å lage arbeidsplaner?.....

Får du velge mellom ulike oppgavetyper?.....

Får du være med å bestemme hvordan du skal arbeide med fagene?.....

Får du velge når du vil arbeide med ulike emner i et fag?.....

Får du være med å bestemme tempoet du vil arbeide i?.....

Kan du velge å jobbe med ting hjemme i stedet for på skole?.....

Gis du mulighet til å være med å vurdere ditt eget arbeid?.....

Brukes læreboken ofte i undervisningen?.....

Bruker dere ofte oppgavene som står i læreboken.....

Bruker dere læremidler som dere selv har utviklet (eks. hefter, dataprogram)?.....

Bruker dere tid på å lage egen arbeidsbok?.....

Brukes det mye tavleundervisning?.....

Brukes det mye prosjektarbeid?.....

Bruker dere elev/klassebedriften mye?.....

Vurdering

16. Tenk på alle fagene dere har på skolen i år. Hvilke vurderingsformer har dere brukt eller skal dere bruke? (det er mulig å gjøre flere avkryssinger)

Skriftlig prøve/eksamen på skolen.....

Større hjemmeoppgaver.....

Gruppearbeid med evaluering/karakter.....

Prosjektarbeid med evaluering/karakter.....

Muntlig prøve/eksamen.....

Kombinert skriftlig og muntlig prøve.....

Kombinert praktisk og skriftlig prøve.....

Kombinert praktisk og muntlig prøve.....

Praktisk prøve.....

17. Dersom du kunne velge, hvilke vurderingsformer ville du foretrukket?

(det er mulig å gjøre flere avkryssinger)

- Skriftlig prøve/eksamen på skolen.....
- Større hjemmeoppgaver.....
- Gruppearbeid med evaluering/karakter.....
- Prosjektarbeid med evaluering/karakter.....
- Muntlig prøve/eksamen.....
- Kombinert skriftlig og muntlig prøve.....
- Kombinert praktisk og skriftlig prøve.....
- Kombinert praktisk og muntlig prøve.....
- Praktisk prøve.....

Motivasjon

18. Hvordan forholder du deg til utsagnene? Svar med å markere på skalaen hvor 1 er svært dårlig og 5 svært bra.

(Sett et kryss pr. linje/spørsmål)

- | | Svært
dårlig | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Svært
bra |
|---|--------------------------|-----|--------------------------|-----|--------------------------|-----|--------------------------|
| Arbeidsinnsatsen min på skolen vil jeg si er?..... | <input type="checkbox"/> | ... | <input type="checkbox"/> | ... | <input type="checkbox"/> | ... | <input type="checkbox"/> |
| Hvordan trives du med praktiske fag?..... | <input type="checkbox"/> | ... | <input type="checkbox"/> | ... | <input type="checkbox"/> | ... | <input type="checkbox"/> |
| Hvordan trives du med teorien i bransjefagene?..... | <input type="checkbox"/> | ... | <input type="checkbox"/> | ... | <input type="checkbox"/> | ... | <input type="checkbox"/> |
| Hvordan liker du allmennfagene som norsk og engelsk?..... | <input type="checkbox"/> | ... | <input type="checkbox"/> | ... | <input type="checkbox"/> | ... | <input type="checkbox"/> |
| I hvilken grad samsvarer karakterene du får med innsatsen du gjør?..... | <input type="checkbox"/> | ... | <input type="checkbox"/> | ... | <input type="checkbox"/> | ... | <input type="checkbox"/> |
| Hvordan trives du sammen med medelevene i klassen?..... | <input type="checkbox"/> | ... | <input type="checkbox"/> | ... | <input type="checkbox"/> | ... | <input type="checkbox"/> |
| Hvordan trives du i pausene/friminuttene?..... | <input type="checkbox"/> | ... | <input type="checkbox"/> | ... | <input type="checkbox"/> | ... | <input type="checkbox"/> |
| Hvordan trives du i praksistimene på kjøkkenet?..... | <input type="checkbox"/> | ... | <input type="checkbox"/> | ... | <input type="checkbox"/> | ... | <input type="checkbox"/> |

19. Har du venner på skolen? Ingen.....
(Sett bare et kryss) Noen.....
Mange.....

Læringsarenaen

20. Hvordan forholder du deg til påstandene?

(Sett et kryss pr. påstand/linje)

- | | Helt
uenig | Delvis
uenig | Delvis
enig | Helt
enig | Vet
ikke |
|---|--------------------------|-----------------|--------------------------|--------------|--------------------------|
| Skolebygget er godt egnet for undervisning..... | <input type="checkbox"/> | ... | <input type="checkbox"/> | ... | <input type="checkbox"/> |
| Skolekjøkkenet har bra utstyr..... | <input type="checkbox"/> | ... | <input type="checkbox"/> | ... | <input type="checkbox"/> |
| Klasserommene er god stand..... | <input type="checkbox"/> | ... | <input type="checkbox"/> | ... | <input type="checkbox"/> |
| Skolens datautstyr er bra..... | <input type="checkbox"/> | ... | <input type="checkbox"/> | ... | <input type="checkbox"/> |
| Skolen har mange alternative plasser man kan arbeide..... | <input type="checkbox"/> | ... | <input type="checkbox"/> | ... | <input type="checkbox"/> |

Tilpasset opplæring

21. Hvordan forholder du deg til påstandene?

(Sett et kryss pr. påstand/linje)

	Ikke i noen fag	I noen fag	I de fleste fag
Jeg mener undervisningen er tilpasset mitt faglige nivå.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Noen får mer lekser enn andre.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Noen elever får mer hjelp enn andre.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vi kan få forskjellige oppgaver.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Noen får litt vanskeligere oppgaver enn andre.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Noen får litt lettere oppgaver enn andre.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vi har hatt eller skal ha elev-lærersamtale.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Læreren går rundt i klassen og hjelper hver enkelt når vi arbeider	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er lett å få hjelp av medelever når jeg trenger det.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan lett komme i kontakt med læreren min om jeg ønsker det..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er lett å snakke med læreren min.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Læring

22. Hvem har ansvar for din læring?

(Sett maks to kryss)

Læreren har ansvaret for min læring.....

Skolen har ansvaret for min læring.....

Jeg har ansvaret for min egen læring.....

Foreldre/foresatte
har ansvaret for min læring.....

Staten har ansvaret for min læring.....

23. Tar du ansvar for egen læring?

(Sett bare et kryss)

Ja, så godt jeg kan.....

Nei.....

Det bryr meg ikke.....

Jeg vet ikke.....

24. Har du noen gang blitt gitt opplært i hvordan du kan ta ansvar for egen læring? (Sett bare et kryss)

Ja.....

Nei.....

Vet ikke.....

25. Har du noen gang fått opplæring i hvordan du kan ta del i og planlegge eget arbeid? (Sett bare et kryss)

Ja.....

Nei.....

Vet ikke.....

26. Kan du med 5-10 ord beskrive hva det vil si å ta ansvar for egen læring?

Takk for at du tok deg tid til å svare på dette spørreskjemaet.

Med vennlig hilsen Kristian Ingebrigtsen