



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Hvordan få ned prestasjonspresset i skolen

Fokus på autonomi og vurdering for læring

Lill Veronica Rystad

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk LRU- 3905, oktober 2020

Sammendrag

Elevundersøkelser viser at elever i stor grad opplever prestasjonspress i skolen. Fokuset på å oppnå gode karakterer – for å komme inn på høyere utdanning, for å tilfredsstille foreldre, venner eller seg selv, kan medføre psykisk uhelse, frafall i VGS og i verste fall samfunnsfaglig utenforskap.

Forskningen min prøver ut to tiltak som kan redusere elevenes opplevelse av prestasjonspress i skolen:

- Autonomi
- Vurdering for læring

I analysen av aksjonene kommer det til syne at skolen kan foreta grep som reduserer prestasjonspresset. I lys av en modell av Lazarus (2006, i Bru og Roland: 26) på hvilke personfaktorer eller miljøfaktorer som kan skape dette stresset, og Mangers (2013: 154) selvbestemmelsesteori har jeg jeg over tre år gjennomført aksjonsforskning i to samfunnsfagklasser.

Elevmedvirkning og vurdering for læring er viktige faktorer som i stor grad kan være gjensidig forsterkende, og kan bidra til å skape et mestringsorientert klima. Det er viktig å skape kultur for læring og samarbeid, men det bør gjøres systematisk og involvere elevene. Et godt og trygt klassemiljø og samskapt læring er viktig for å skape mestring og øke elevens strategier i en verden som stadig krever at de endrer seg og utvikler seg, samtidig som ivaretas elevenes helse og pågangsmot.

Forord

«En lærer skal alltid lære. Hvis du tror du er ferdiglært, da er du ferdig», sa faren min da jeg fortalte at jeg var ansatt som lærer. En kan tenke han ville formidle at pedagogisk påbygging kun var et steg mot å bli utdannet lærer, og at resten av læringsprosessen skjer i praksis. Men jeg tolket det annerledes da: Få velger vel læreryrket, uten å ha et inderlig ønske om å lære, være nysgjerrig og søke mer kunnskap. Siden da har jeg studert, nesten hvert eneste år. Ikke bare av frykt for å være «ferdig», men fordi jeg drives av et inderlig ønske om å lære, utvikle meg, samt forbedre og foreelde det jeg gjør i klasserommet. Å bli lærer var ikke mitt førsteønske, men en vei jeg fant etter hvert, da jobben med å knytte sammen bedrifter i Europa med det nye, spennende russiske markedet kom i konflikt med familieliv. Jeg har nesten aldri angret, og sammen med fantastiske kollegaer og med mine eie gode elever finner jeg enorm glede i hverdagen, selv om noen dager er tyngre enn andre.

Å være lærer er å påvirke framtida. Å være lærer i ungdomsskolen er å triangulere unger i psykisk og fysisk ombygning, tilrettelegge for elever som møter ulike utfordringer, mestre eget og elevers stress, samt forholde seg til tidvis paniske foresatte som mister kontakt (og kontroll) med sitt avkom. Som lærer får en også et aldeles flott innblikk i hva som rører seg i samfunnet, og en får lose villfaren ungdom i rett retning når det virker som de har mistet sporet. Å være lærer er å skape relasjoner, men samtidig som en blir veldig glad i elevene er det viktig å beholde et utenfra- blikk og ha oversikt. En må i alle fall prøve. Det samme må en gjøre når en forsker.

Innhold

1	Innledende om bakgrunnen for valg av tema	3
1.1	Forskningens formål og problemstilling.....	4
2	Teori	5
2.1	Vurdering for læring	5
2.2	Autonomi- det demokratiske klasserommet	7
2.3	Begrepet prestasjonspress.....	8
2.4	Forskning på feltet	9
2.4.1	Fellesnevnerne, hvilke faktorer medfører og hvordan mestre Prestasjonspress ..	10
3	Forskningsstrategi	12
3.1	Skolen som lærende organisasjon.....	12
3.2	Hvorfor aksjonsforskning	13
3.2.1	Implementering	14
3.2.2	Strukturen i aksjonsforskningen.....	15
4	Metode, utvalg og tilgang (forskningsdesign).....	17
4.1	Bakgrunn for valg av informanter	17
4.1.1	Kontakt med informantene.....	18
4.1.2	Metode for datainnsamling.....	18
4.2	Analyse	19
4.2.1	Analyseprosessen	20
4.3	Troverdighet	21
5	Aksjoner i klasserommet og presentasjon av empiri.....	23
5.1	Den første fasen- initiere vurdering for læring	24
5.2	Samfunnsfagtimene når VfL prøves ut.....	26
5.3	Andre fase: Justere og implementere - VfL.....	29
5.4	Tredje fase: Initiere Autonomi (demokrati i klasserommet)	31
5.5	Samfunnsfagtimene når autonomi prøves ut	33

5.6	Fjerde fase, intervju mai 2020	35
5.7	Metoderefleksjoner	37
6	Svar på forskningsspørsmålet.....	38
	Referanseliste	43
	Vedlegg 1a NSD.....	50
	Vedlegg 1b Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	51
	Vedlegg 2 Intervjuguide til elever, januar 2018.....	52
	Vedlegg 3 Spørreskjema til elevene, oktober 2018.....	53
	Vedlegg 4 Intervjuguide til elever, juni 2020	54

1 Innledende om bakgrunnen for valg av tema

Ifølge paragraf 1, 5. ledd i Opplæringsloven er en lærers mandat «å møte elevene med tillit, respekt og krav og gi dem utfordringer som fremmer danning og lærelyst» (KD, 2017)

En rekke studier gjennomført de siste årene påpeker at ungdom opplever prestasjonspress på skolen, og at det kan ha negative konsekvenser både for deres læring og psykisk helse. Ungdata rapporterer stor andel av elever som opplever skolerelatert stress (Bakken, 2019). Salmela-Aro (2019, i Bru og Roland, 2019: 20) diskuterer skolen som kilde til stress, ofte ledsaget av håpløshet, når elevene opplever at kravene de møter i skolen stadig overstiger egne ressurser. Som konsekvens kan negativt stress gi helseproblemer, redusere motivasjon for læring og redusere kvaliteten på elevens læring. Forskningen viser altså at vi lærere ikke gjør det som skal til for å fylle vårt mandat, eller at kvaliteten i det vi gjør kan bli bedre.

Gjennom erfaring som lærer i ungdomsskolen har jeg gjort meg en rekke tanker omkring dette de siste ti- tolv årene. Nesten daglig snakker jeg med elever som tematiserer sin opplevelse av press om å prestere på skolen, og beskriver at de føler de kommer til kort. Selv om lærer og foresatte i samarbeid prøver å snakke med elevene om at de må tenke langsiktig og se hver vurdering som en pekepinn på hvor de er i sin læringsprosess, forteller elever fortsatt om negative stressopplevelser i skolekontekst. Sammen med kollegaer har vi prøvd ut en rekke tiltak, som vurderingsmapper, hyppigere tilbakemeldinger på hva de får til, tydeligere kriterier for vurdering i fag m.m. Tiltakene har imidlertid vært lite strukturerte, kun vært lærerinitierte, og vi har i liten grad sett systematisk etter forbedringsmuligheter.

Som ungdomsskolelærer berører dette meg dypt, og det er utvilsomt skolens og lærernes ansvar å skape et læringsmiljø som stimulerer til *sunne* motivasjon for læring, som kan dempe elevenes negative prestasjonspress, eller i det minste lære dem å bli bevisst på det negative stresset, takle det bedre og utvikle motstandskraft (resilience). Som lærer opplever jeg stort ansvar for å finne ut hva *jeg* kan gjøre for å redusere elevenes opplevelse av negativt prestasjonspress. I Fagfornyelsen er det samfunnsfag som tildeles et overordnet ansvar for det nye tverrfaglige temaet Demokrati og Medborgerskap (Kunnskapsdepartementet, 2015). Her ser jeg en unik mulighet til å få

fram elevstemmen, og ønsker å finne løsninger som i størst mulig grad er elevforankret.

1.1 Forskningens formål og problemstilling

Med målsetting om å finne ut hvordan lærere kan redusere elevers opplevelse av det negative prestasjonspresset igangsettes en grundig og systematisk undersøkelse ved å prøve ut tiltak i klasserommet. I forbindelse med forarbeidet til Kompetanseløftet, fikk samfunnsfaglærerne anledning å komme med innspill til fagfornyelsen. Da jeg leste om et av de tverrfaglige temaene *Demokrati og medborgerskap*, så jeg en kobling mellom å la elevene lære om demokrati ved å delta i demokratiske prosesser i klasserommet og elevens behov for forutsigbarhet og kontroll med egen læringsprosess. Kunne en langt mer elevforankret undervisning bidra til å redusere elevenes opplevelse av prestasjonspress?

Vurdering for læring er noe som i mer eller mindre grad forekommer i de fleste klasserom. Sandvik og Bulland (2013) mener at selv om vi er på riktig vei mot prosessorientert vurdering, er ikke kvaliteten god nok (i Sunde og Slemmen, 2017: 33-34). Vi kan kombinere disse; gi elevene medbestemmelse i hvordan de skal lære og hvordan de skal vurderes i samfunnsfag, og løse dem trygt, ved å gi hyppige og konkrete framovermeldinger i faget. Da tror jeg vi kan minske elevenes opplevelse av prestasjonspress i skolen. Min problemstilling er derfor:

På hvilken måte kan skolen redusere elevers opplevelse av negativt prestasjonspress?

Jeg avgrenser til to tiltak. Det ene er utvikling av elevers autonomi / demokratisk klasserom, mens det andre tiltaket er utvikling av prosessorientert vurdering. Ut fra dette formulerer jeg følgende underspørsmål:

- På hvilken måte kan økt autonomi til elevene/ et demokratisk klasserom bidra til å redusere elevers opplevelse av prestasjonspress?
- På hvilken måte kan prosessorientert vurdering bidra til å redusere elevers opplevelse av prestasjonspress?

2 Teori

Dette kapitlet har tre hensikter. En hensikt er å avklare begreper som inngår i problemstillingen og underspørsmålene. Disse begrepene er vurdering for læring og autonomi. En annen hensikt er å avklare begrep som jeg anvender i diskusjon og analyse senere i avhandlingen; prestasjonspress. Den tredje hensikten er å oppnå oversikt over tidligere forskning på temaet.

2.1 Vurdering for læring

Prosessorientert vurdering er en formativ vurdering som har som målsetting å fremme læring, og benevnes oftest som vurdering *for* læring (heretter forkortet til VfL), og er en motsats til vurdering *av* læring, også kalt summativ læring. Svært forenklet kan VfL forklares ved at lærere kommuniserer framgang, samtidig som de peker ut retninga for ønsket utvikling (Black, P. & William, D. 1998). I Norge ble VfL innført som underveisvurdering gjennom kapittel 3 i Opplæringsloven i august 2009, og målsettinga var at vurdering fra nå av skulle inngå i elevens læringsprosess (Kunnskapsdepartementet, 2009). Den forskriftsfester at alle elever har krav på å få underveisvurdering som fremmer læring og bidrar til lærelyst, ved å gi faglig relevant informasjon om hvor de står i sin læringsprosess, og hjelpe dem å vurdere seg selv.

I en forelesning i Oslo, i regi av Udir i 2011, sier Gordon Stobart at formålet med VfL er å gi elevene framovermeldinger som tetter luken mellom det elevene kan og det man forventer at de skal kunne:

“Assessment for Learning is the process of seeking and interpreting evidence for use by learners and teachers, to decide where the learners are in their learning and where they need to go” (Stobart, 2011).

Stobart poengterer at VfL gir ønsket effekt kun når læreren gir framovermeldinger akkurat når de trengs (timing), hvis det gis få korrigeringer ad gangen, og læreren viser elevene strategier, ikke løsninger. Da kan elevene bli mer aktive i læringsprosessen (Ibid). Black og William skriver om tre viktige prosesser for å minske gapet; det må kartlegges hvor elevene er i læringen, målet for læringen må gjøres tydelig, og en må vise hvordan eleven skal nå dette målet (Black, & William, 2012).

Det er nær sammenheng mellom begrepene vurdering for læring, tilpassa opplæring og aktiv læring. For å oppnå VfL må læreren gi elevene hyppige og *presise nok* framovermeldinger, fortrinnsvis mens de står i lærings situasjonen (Black and William, 2012). Da veiledes elevene på riktig vei der og da. Målsettingen om å ha elevene med i prosessen fører til aktiv læring.

Ideen er altså at læreren skal bruke kunnskapen om elevenes læring til å tilpasse undervisninga til hver enkelte og veilede dem godt underveis i læringsprosessen. Selv om vurdering for læring er noe det arbeides med i mange skoler i Norge, mener Sunde og Wille (2017: 33) at kvaliteten på arbeidet varierende. Sandvik og Bruland (2013, i Sunde og Wille, 2016: 34) forklarer at lærere tror vurdering for læring oppnås dersom elevene bare har riktig god kjennskap til læringsmålene, og gis tilbakemeldinger hyppig, for da kan elevene vurdere egne prestasjoner. Sunde og Wille (2017: 34) viser til Nordlandsforsknings rapport om at Kompetanseløftet har ført til en dreining fra hva elevene skal gjøre til hva de skal lære, så elevene forstår bedre hvilken kompetanse de skal oppnå. Imidlertid må læringsmål som synliggjør kompetanse underveis kobles til egenvurdering og elevmedvirkning, slik at elevene også får kunnskaper om hvordan de skal forbedre seg.

Også Tine S. Prøitz (i Aasen, P. Prøitz, T. S. & Rye, E., 2015: 8) mener Norge henger etter angående læreres kompetanse på formativ vurdering. Hun viser til en sammenheng mellom Norges gjennomsnittlige resultat i Pisastudien i 2001 og et fokus i etterkant på å utvikle og gjennomføre test-orienterte vurderingsformer som nasjonale prøver og kartleggingsprøver. Prøitz mener at vi derfor har en lang vei å gå når det gjelder VfL, men at «få land har lyktes med å skape en VfL- kultur, og at forskning viser den enten er fraværende eller kun overflatisk til stedet i de fleste klasserom».

For å gjøre læringsplanmålene i LK06 mer tilgjengelige for elevene, jobber lærere med å «bryte målene ned» i flere småmål, noe som resulterer i mange lokale læremål. En kan anta at alle målene og alle vurderingene kan utgjøre en stressfaktor i seg selv. I tillegg kan en peke til at de lokale tilpasningene kan føre til mange ulike læreplaner (Andreassen, 2016: 330). I tillegg må lærere fokusere på hva de skal lære av ferdigheter og kunnskaper, ikke bare hva de skal gjøre (Andreassen: 333) Imidlertid er samarbeidsprosessen kompleks på så mange plan, og det kan gå på bekostning av elevmedvirkningen (Ibid: 329-330).

2.2 Autonomi- det demokratiske klasserommet

Autonomi er individets behov for å styre sitt eget liv utfra egne ønsker og uten press fra andre (Manger 2013: 154). I et klasserom innebærer dette at elevene må oppleve at de har reell innflytelse på undervisninga, der de får bestemme hvilke læringsmetoder de vil benytte for å nå læringsmålene, og de kan gjerne bestemme vurderingsform også. I etterkant kan en gjennom metasamtaler (samtaler om hva en har lært) reflektere sammen med elevene om sammenhengen mellom målet de satte seg og undervisninga.

Biesta (2007) påpeker at god demokratiopplæring innebærer at elevene får opplæring om demokrati, men også for- og gjennom en demokratisk deltakelse. Stray (2011: 23) mener dette innebærer at elevene må få praktisere og erfare demokratiske prosesser gjennom reell deltakelse, og at skolen må tilrettelegge for dette i opplæringen. Utdanningsdirektoratet uttaler rimelig tydelig: «Barn har rett til å bli hørt i saker som angår dem, og barnets beste er et grunnleggende hensyn å ta» (Utdanningsdirektoratet, 2017: 6- 7), men ifølge Solhaug og Børhaug (2012: 17-18) opplever elever sjelden å få ta beslutninger utover elevrådet klasseråds- og elevrådsarbeid. Mener vi virkelig at elevene skal lære om demokrati og medborgerskap gjennom å utøve demokratiske prosesser, må vi ta dem på alvor. Selv om kompetansemålene ekstensivt styrer hva vi skal lære i skolen, har elever på ungdomsskolen erfart en rekke ulike undervisningsmetoder og vurderingsmåter. Det er stor sjanse for at de selv vet hvilke de lærere best av, og kan bidra til å finne ut hvordan de vil lære i fagene.

Stray knytter demokratibegrepet og utdanning sammen ved å vise til at demokrati først og fremst handler om å lære å leve sammen (Stray, 2011: 27). Ifølge henne har medborgerskap to dimensjoner; Den første omfatter individets juridiske og nasjonale status, der medborgerskap knyttes til det demokratiske samfunnet og dets normer. Medborgerrollen er slik sett påvirket av samfunnsmessige, politiske og sosiale forhold og forventninger (Ibid: 20). Den andre dimensjonen forstås som individets identitetskonstruksjon, hvor det demokratiske medborgerskapets betydning og verdi er påvirket av samfunnets politiske ideologi, og medborgerskapet uttrykker individets politiske identitet og medlemskap i det aktuelle samfunnet (Ibid: 48). Slik sett vil en opplæring gjennom demokrati, ved å gi elevene medbestemmelse i hvordan

læringsprosessen skal foregå, ikke bare gi opplæring i hvordan demokrati foregår. De vil også lære ansvarlighet, gjennom å hensynta andres behov. De kan se konsekvenser av egne handlinger ved å se hvordan deres valg påvirker medelevers læring. Her kan metasamtaler i klasserommet, hvor vi diskuterer hele læringsprosessen sammen med elevene ha god læringseffekt. Slik kan vi vise elevene de to dimensjonene gjennom deres egne erfaringer og refleksjoner omkring dem.

Aksjonen planlegges derfor utfra en modell utarbeidet av Solhaug og Børhaug (2012: 43), og vil bli brukt som en opptrappingsmodell. Vi starter prosessen ved at elevene tenker nøye gjennom egne valg og konsekvenser valgene har for dem selv. Deretter beveger vi oss mer og mer mot diskusjoner der de sammen som gruppe kommer fram til felles valg, der de hensyntar konsekvenser for klassen som en hel gruppe.

	Liberal	Deliberativ (dialog)	republikansk	Kommunitær (fellesskap)
deltakelse	Individuelle valg valgkompetanse	Valg Samtaler/diskusjoner	Samtaler/ diskusjoner Samfunnsmessig solidaritet	Valg Samtale/diskusjoner Samfunnsmessig kulturelt fellesskap
beslutninger	avstemninger	Enighet ved samtale -samtaleetikk	Bevissthet om fellesskap gjennom å styre seg selv	Delta i lokalt samfunn/ lokale fellesskap
rasjonalitet	Individuelle, strategiske preferanser	Det bedre argument avgjør -samtaleetikk	Verdibasert overveielse	Verdibasert overveielser
Individ og fellesskap	Ansvarlig overfor seg selv. Fokus på den enkeltes rett	Ansvarlig overfor de diskursetiske forpliktelsene	Ansvarlig overfor det politiske fellesskapet	Ansvarlig overfor det kulturelle fellesskapet
Fellesskap	Bevissthet om egne valg	Bevissthet om dialog og de andres syn	Bevissthet om den andre - sosialt	Kulturelt fellesskap

2.3 Begrepet prestasjonspress

Med prestasjonspress mener jeg det negative stresset elever opplever med hensyn til å prestere godt på skolen og oppnå høye karakterer. Fellesnevneren for de ulike forskningene på området er fokuset på at barn og ungdom opplever stress i forbindelse

med at de skal prestere faglig på skolen. Noen kaller det skolestress, andre skolerelatert stress eller negativt stress, og få studier skiller mellom positivt og negativt skolestress. Ifølge Bru og Roland (2019) må vi skille mellom positiv og negativ skolestress, hvor positivt stress kan motivere elevene for læring og gi trivsel i klasserommet, mens negativt skolestress kan virke læringshemmende og være en faktor for psykiske helseplager (Bru og Roland, 2019: 41).

2.4 Forskning på feltet

Når jeg skal forske på prestasjonspress starter jeg med å søke etter tidligere forskning på temaet, som kan være relevant. Den første funnet er Ungdataundersøkelser, hvor det framkommer at mange elever opplever stress i skolen. Ungdataundersøkelsen er en kvalitativ spørreundersøkelse vi gjennomfører i alle klasser hvert eneste år, der elevene svarer på 159 – 168 spørsmål. Fra 2010 til 2019 har så mange som 628 000 ungdommer ved de fleste ungdomsskolene og videregående skolene i landet deltatt i undersøkelsen, og resultatene er derfor svært viktige for skolene.

Den siste Ungdataundersøkelsen, presenteres av Bakken i 2019 (Ungdata, nasjonale resultater, 2019), viser til at relativt mange elever opplever et høyt nivå av skolestress. Hele seks av ti jenter og tre av ti gutter oppgir at de ofte eller svært ofte blir stresset av skolearbeidet, og det er i 10. trinn og på Vg3 elevenes opplevelse av skolestress er høyest. Bakken regner det som rimelig å tenke seg at det er i skoleslagets avslutningsfase elevene opplever mest prestasjonspress, og påpeker at det er påfallende overvekt av jenter som opplever stress i skole (ibid).

Skaalvik og Federici (*Prestasjonspresset i skolen*, 2015) gjennomførte en spørreundersøkelse, der 2346 elever fra ungdomsskoler og videregående skoler svarte på hvordan prestasjonspresset påvirket dem. I studien kommer det frem at langt flere ungdommer opplever mer prestasjonspress i skolen, enn press på kropp og utseende. Studiet deres sier lite om effekten av prestasjonspresset, men de bekrefter at skolen spiller en svært viktig rolle med tanke på elevens livskvalitet.

Bru og Rolands *Stress og mestring i skolen* (2019) diskuterer skolestress med utgangspunkt i Se- videre -prosjektet, et longitudinelt forskningsprosjekt om læringsmiljøets betydning for motivasjon, psykisk helse og fullføring av videregående skole og en del av Læringsmiljøsenderets program «Læringsmiljø og psykisk helse», som ledes av professor Edvin Bru. Forskningen konkluderer med at 90 % av elevene

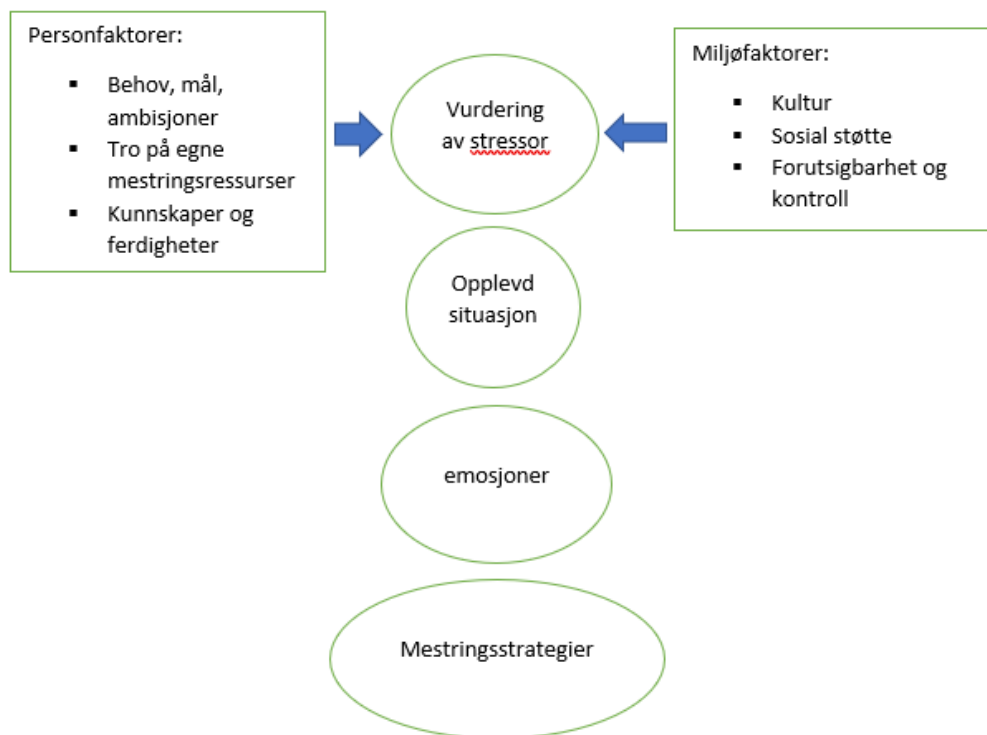
sier utdanning er viktig. 78% av jentene og 65% av guttene er opptatte av å få gode karakterer. Målsettingen med prosjektet var å finne ut hvilke tiltak grep som kan tas for å skape et læringsmiljø som demper stress og fremmer lærelyst og nysgjerrighet (2019: 54 p.p.). Prosjektet framhever det å skape kultur for læring som sentralt, der lærer- elev-relasjoner anses som en hovednøkkel (Ibid).

Lazarus (2006) gjorde en longitudinell panelstudie av elever i syv skoler på Vg1; studieforberedende og yrkesfag. Studien hans, *Stress and emotion. A new synthesis*, trekker fram at skolelever opplever stress i forbindelse med at de skal prestere godt på skolen, og at dette går ut over deres motivasjon. Lazarus utarbeider en teori, der personlige vurderinger over stress- situasjonen er mest sentrale. Lazarus mener vi må se menneskers opplevelser av negativt stress som individuell og ulike, fordi vi vil vurdere opplevelsen av situasjoner ulikt.

2.4.1 Fellesnevner, hvilke faktorer medfører og hvordan mestre Prestasjonspress

Studiene viser mange faktorer til at elever opplever prestasjonspress i skolen. På den ene siden kan de oppleve negativt faglig press, der elevens ambisjoner om karakterer overstiger elevens kunnskaper og ferdigheter. Det kan også være stress i forbindelse med elevens relasjon til medelever, lærere, eller assistenter som er i undervisninga. På den andre siden opplever elever prestasjonspress som angår sosiale forhold: emosjonell kompetanse, relasjoner med venner, kroppspress, motepress, selvregulering, relasjonsferdigheter, sosial bevissthet, prestasjonsangst, og overdreven selvbevissthet. I tillegg opplever elever stress i forbindelse med psykisk uhelse.

Rickard Lazarus (2006, i Bru og Roland, 2019: 26) definerer stress som en prosess, der en opplever av at krav overstiger individuelle og sosiale ressurser en er i stand til å mobilisere. Han omtaler negativt stress som en opplevd overbelastning, og skisserer en modell for elevens møte med de ulike stressfaktorene (heretter omtalt som stressor). Modellen tar for seg tre områder som henger tett sammen: personfaktorer, miljøfaktorer og læringssituasjon. Jeg har gjengitt modellen her med egen oversettelse til norsk:



Manger (2013) studerer motivasjon, og sammenhengen mellom det relasjonelle aspektet og elevens motivasjon for å lære. Han skisserer en selvbestemmelsesteori (2013: 154) som har endel likhetstrekk med Lazarus` modell, men setter hodefokus på tre områder:

- autonomi
- kompetanse
- tilknytning til andre mennesker

Det er ikke alle stressfaktorene vi kan gjøre noe med i skolen, selv om det i stor grad påvirker elevens skolehverdag. Her tenker jeg blant annet på psykisk uhelse, hvor vi må henvise elever til psykolog. En del kan vi likevel påvirke. Vi kan påvirke noen av personfaktorene og gjøre eleven mer rustet til å møte stressorene. Vi kan påvirke miljøfaktorene, og bygge gode relasjoner mellom elever og lærere, samt mellom elever og elever, slik at elevene opplever et trygt klasserom. Vi kan påvirke lærings situasjonen, ved å gi elevene strategier og støtte, og vi kan veilede dem gjennom læringsprosessen, slik at de opplever mestring. Ved å utøve god læringsledelse, kan vi dreie fokuset fra prestasjonskultur til læringskultur.

3 Forskningsstrategi

I dette kapitlet skal jeg presentere forskningsdesign og redegjøre for forskningsprosjektets vitenskapelige forankring. Forskningsmetode, utvalg, kontakt med informantene, gjennomføring og transkripsjon. Deretter belyses analyseprosessen, troverdighet og forskningsetisk bevissthet. For å vise sammenhengen med, og forskjellen mellom utvikling som skjer i skolen generelt, og aksjonsforskning i skolen spesielt, velger jeg å starte med skolen som lærende organisasjon.

3.1 Skolen som lærende organisasjon

I Stortingsmelding nr. 30 Kultur for læring (2003-2004) vektlegges det at skolene skal bli lærende organisasjoner som arbeider etter prinsippet om erfaringslæring. Med dette menes at skolene gjennom utstrakt bruk av samarbeid skal utvikle kultur for læring og kunnskapsutvikling. Dette skal foregå ved at skoleeiere, skoleledere og lærere målrettet styrker kvaliteten i skolen og anvender sine kunnskaper til å finne ut hva som skal videreføres og hva som bør endres (Kulturdepartementet, 2003-2004).

Ifølge Imsen (2016: 568) kan en se en sammenheng mellom styrkingen av den skolebaserte utviklingsstrategien og økt desentralisering, som ble innført med Kunnskapsløftet. En konsekvens er et økt behov for å kontrollere elevenes resultater og skolens kvalitet, og dette har igjen hevet kravene om at ledelsen systematisk gjennomfører utvikling av læringsresultater og elevens læringsmiljø. Vi ser også at begrepet lærende organisasjon videreføres i læreplanverket for kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Imsen (2016) synes likevel ikke det nødvendigvis er slik at organisasjonens læring øker proporsjonalt med den læring som foregår inne i klasserommene. Endring og utvikling, initiert av skoleeier eller skoleledere skjer ovenfra, men lærere har også som enkeltindivid ansvar for å utvikle skolen. Hver enkelt lærer kan utvikle oss selv, og hva en utvikler og hvordan det synliggjøres kan påvirke de andre i organisasjonen, ved at en utvikler ny teoretisk forståelse (Mc Niff, 2002, i Ulvik, Riese og Roness, 2016:89). Slik sett hører enkeltindividets læring sammen med organisatoriske prosesser, og perspektivet på utvikling forskyves fra individ til en større sammenheng.

3.2 Hvorfor aksjonsforskning

Aksjonsforskning er noe jeg fikk kjennskap til, gjennom et møte med Tom Tiller for mange år siden. Begrepet er langt fra nytt, og Ulvik mener det kan være vanskelig å avgrense (Ulvik, Riese og Rogness 2016: 25). I tillegg mener Hiim (2003) det kan det være vanskelig å skille mellom aksjonsforskning og aksjonslæring. Aksjonsforskning kobles ofte til profesjonsutvikling hos lærere (i Ulvik, Riese og Rogness, 2016: 24), og kritikere har stilt spørsmål ved om det er mulig å gjennomføre en aksjonsforskning, der en forsøker å forstå hendelser hvor en selv er deltakende, og om en skaper kunnskap i det hele tatt når forskning gjennomføres i lærerens eget klasserom (Furu, 2007 :129). Som nevnt ovenfor kan også lærere ta ansvar for skoleutvikling, og kan dersom forskningen oppleves relevant nok, føre til ending nedenfra. I tillegg mener Furu aksjonsforskning defineres/ distraheres fra lærerens generelle utviklingsarbeid (lærerforskning), ved at den er både aksjon og forskning: aksjonsforskningen er mer systematisk, tar utgangspunkt i et teoretisk perspektiv og har målsetting om å generere kunnskap som kan ha overføringsverdi til andre (Ibid).

Målsettingen for min forskning er sammen med elevene å utforske om visse endringer i elevenes skolehverdag kan redusere deres opplevelse av prestasjonspress i skole. Intensjonen er altså å involvere elevene i prosessen. Trondsen og Eriksen (2019: 62-63) hevder at aksjonsforskning som forskningsstrategi har stort potensial for å gi barn og unge mulighet til medbestemmelse og deltakelse i forskning, samtidig som en ivaretar deres integritet og rett til beskyttelse. Prosessen er deltakerorientert, forskeren er nær slik at hensyn om integritet ivaretas, og barn og unge får være sentrale deltakere i produksjonen av kunnskaper.

Aksjonsforskningen jeg gjennomfører forstås slik; forskningen foregår ved at forskere(n) nøye tenker gjennom bestemte forhold vi ønsker å forbedre og deltar aktivt i endringsprosesser som igangsettes på en systematisk måte. Hensikten er å forbedre feltet vi studerer og oppnå en forbedret kunnskapsproduksjon (Madsen, 2016), og er etter Kemmis` inndeling i tre ulike former (Ulvik, Riese, Roness, 2016: 20), den praktiske eller selvdrevne, som utover forskeren også involverer andre stemmer. «Praktikeren prøver å handle slik at utbyttet og de langsiktige konsekvensene blir til det beste for elevene» (Ibid).

3.2.1 Implementering

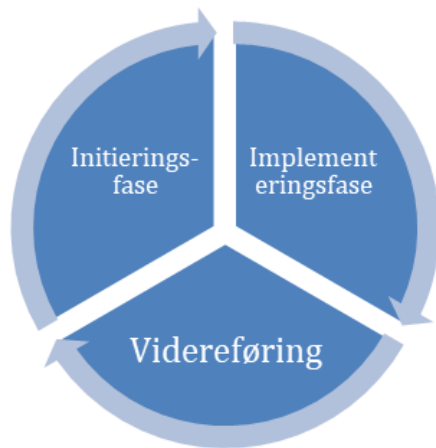
Når en gjennomfører aksjonsforskning, har en implisitt en målsetting om å skape en endring; intensjonen er å implementere resultatene en får. Begrepet implementering er komplisert, fordi det inneholder flere faktorer som skal samspille over tid, samtidig som begrepet defineres ulikt utfra ulike forståelsesrammer (Roland og Westgård, 2015: 20). Roland viser til flere definisjoner, og den jeg tenker best passer for min forskning er Fixen:

«..spesifikke aktiviteter som er utviklet for å omsette til praksis en aktivitet eller program som består av kjente dimensjoner» (Fixen, 2005:5, i Roland, 2015:20, forfatters oversettelse).

Definisjonene kan slik sett benyttes når VfL og autonomi skal omsettes til praksis i klasserommet. For det første ved at jeg ønsker å videreutvikle noe som elevene allerede kjenner; de opplever allerede både prosessorientert vurdering og medvirkning, men bare til en viss grad Samtidig vil jeg til prøve ut en demokratimodell, som er ukjente både for elevene og for meg som er læreren deres, som jeg håper vil endre både på VfL og autonomi. Da kan jeg benytte Fullans definisjon på implementering:

Implementation consists of the proses of putting into practice an idea, program, or set of activities and structures new to the people attempting or expecting to change. (Fullan 2007: 84, i Roland, 2015: 20)

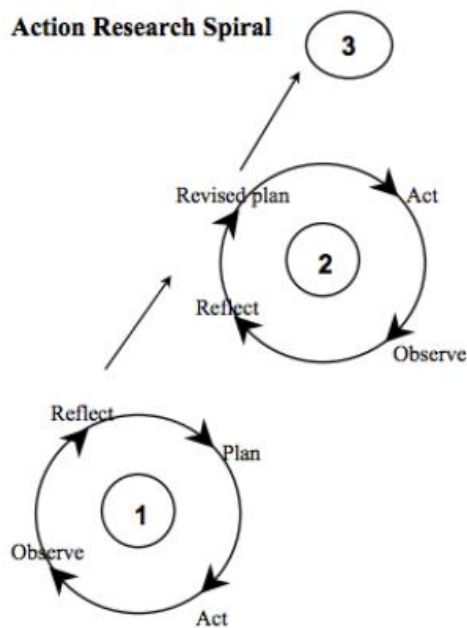
Implementering handler om å være bevisst både på intervensjonen; hva som skal omsettes og på selve prosessen; hvordan det skal skje; at vi *sammen* prøver ut tiltak og vurderer effekten av dem. Roland skisserer en rekke metastudier, hvor en har utviklet modeller som beskriver faser han mener er nødvendige i en endringsprosess for å oppnå implementering (Roland og Westgård, 2015: 25- 29). Modellene har en del fellesnevner, og en av dem er at de tre fasene initiering, implementering og videreføring (Ibid: 23) virker i en spiralprosess, som utvikler seg sirkulært, slik:



Som alle modeller, er også denne en forenkling av det som faktisk skjer i praksis, og fasene virker som sagt sirkulært, eller i en spiral. Når jeg analyserer datamaterialet er det de to midterste fasene jeg fokuserer mest på, men det vil være naturlig om også de andre fasene omtales, når jeg knytter datamaterialet opp mot aksjonene som er gjennomført i forskningsperiodene (viser til kap.4).

3.2.2 Strukturen i aksjonsforskningen

Aksjonsforskning er en lærerik prosess, men den er tidkrevende (Ulvik, Riese, Roness, 2016: 33). I aksjonsforskning må det jobbes induktivt; en tar utgangspunkt i datamaterialet og analyserer dem systematisk. En ser på hva en kan observere, og leter etter mønster i det en ser, og på bakgrunn av observasjonene danner en teori om hvordan en kan oppnå endringer. Samtidig er aksjonsforskning deduktiv, da en tar utgangspunkt i en antakelse om hvordan en kan oppnå ønsket endring. På bakgrunn av antakelsen dannes et forskningsspørsmål som prøves ut i feltet. Deretter samler en data, eksempelvis ved hjelp av observasjon, spørreskjema, intervju, eller annet, og genererer en teori utfra aksjonsforskninga. I aksjonsforskninga brukes teori og empiri slik sett vekselvis, og forskeren kombinerer deler fra induksjonen og deduksjon slik Zuber-Skerrit skisserer den (2001:15, i Altrichter, Kemmis et al., 2002: 130):



Modellen virker sirkulært eller som en spiral:

1. planlegge
2. handle
3. observere
4. reflektere

En kan spørre seg hvorfor jeg blander inn begrepet implementering her, når aksjonsforskning alene har som hensikt å oppnå endringer og involvere deltakerne. Årsaken finner vi i prosjektets motivasjon: Jeg ønsker ikke kun å videreutvikle læreres praksis, men vil også utruste elever med motstandskraft og de verktøyene elevene trenger for å håndtere prestasjonspress i sin framtidige skolegang.

Når jeg setter sammen modellen for aksjonsforskning med modellen for implementering, ser jeg for meg at aksjonene gjennomføres slik:

1. fase initiere og implementere VfL	2. fase Justere VfL	3.fase Initiere og implementere autonomi	Siste fase Justere autonomi og VfL
Planlegge, sjekke behov	Prøve ut endringer	planlegge	reflektere
Handling: prøve ut endring	vurdere endringer	Prøve ut endringer	Vurdere endringer
Observere	Observere	observere	Vurdere effekt av endringer
Reflektere	reflektere	reflektere	

Intervju, kvalitativt	Evaluere. Spørreskjema, kvantitativt	Intervju, kvalitativt
-----------------------	--------------------------------------	-----------------------

4 Metode, utvalg og tilgang (forskningsdesign)

I dette kapittelet ønsker jeg å vise sammenhengen mellom målet med min forskning og hvordan den gjennomføres. Metodologi er prosessen som ligger bak valg av metoder (Crotty, 1998: 3). Ifølge Crotty må en som forsker være bevisst hvordan en ønsker å finne svar på forskningsspørsmålene, vurdere hvilket teoretisk perspektiv (filosofisk holdning) en innehar og hvilken epistemologi (kunnskapsteori) som ligger til grunn for valgene (Ibid: 5). En forsker må kunne forklare og begrunne sammenhengen mellom forståelser, fremgangsmåter, forskningsdesign og grunnlaget for tolkninger. Det må blant annet komme tydelig og nøyaktig fram hvordan og hvor en forsker; en må gi nøyaktige og spesifikke beskrivelser av fremgangsmåter i både forskningsopplegget og analyseprosessen for å kvalitetssikre forskningen og vise at den gjennomføres på en troverdig måte (Bjørndal, 2017).

4.1 Bakgrunn for valg av informanter

En fordel med å forske i egen praksis er god og enkel tilgang til informanter. For å få et utvidet perspektiv ønsket jeg et representativt utvalg, der begge kjønn er representert. Samtidig legger omfanget av arbeid begrensninger på hvor mange informanter jeg kan ha. Jeg velger å intervjuer ti elever før og etter aksjonen, mens spørreskjemaet gjennomføres av 56 elever (2 skoleklasser), og har slik både et strategisk og et tilstrekkelig utvalg (Thagaard, 1998: 51).

Mine informanter er anonymiserte. Første gang de intervjues er de 12 eller 13 år, og ved siste intervju er de 15 eller 16. Jeg navngir ikke skolen jeg jobber på, men kommunen er relativt liten og det er sannsynlig at en kan lete seg fram til hvilken skole og klasse jeg underviser i dette skoleåret. For å sikre informantenes anonymitet har jeg valgt å trekke informanter fra flere klasser på trinnet og har gitt dem fiktive navn. Tilfeldig trekk gir ingen garanti for kjønnsbalanse, men jeg trakk seks gutter og fire jenter. Siden mine informanter er mine elever, velger jeg fra nå å omtale dem som elevene.

4.1.1 Kontakt med informantene

I forskningen benytter jeg intervju og spørreskjema for å innhente elevenes erfaringer og tanker. Før jeg startet arbeidet med datainnsamlingen, hentet jeg inn et informert samtykke. Da elevene er mindreårige, sender jeg samtykkeskjema som forklarer studiens hensikt hjem til deres foresatte. I tillegg søker jeg om godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata AS (NSD) for å gjennomføre undersøkelsen (se vedlegg 1), og søknaden inneholdt samtykkeskjema (vedlegg 1b), intervjuguider (vedlegg 2,3 og 4), samt ei prosjektskisse.

4.1.2 Metode for datainnsamling

Jeg har samlet inn datamateriale ved å gjennomføre et semistrukturert intervju i forkant av aksjonene, et spørreskjema midt i perioden, og et semistrukturert intervju i etterkant. Siden formålet med min forskning er *sammen med elevene* å prøve ut bestemte endringer i samfunnsfag- undervisninga ønsker jeg å innhente elevenes refleksjoner omkring erfaringer de gjør seg før og etter aksjonene. I tillegg har jeg ført logg når vi har reflektert over endringer og vurdert endringenes effekt sammen i klassen. Ved å kombinere flere metoder ønsker jeg å styrke forskningens gyldighet. En kvantitativ spørreundersøkelse, der elevene er anonyme kan tilføre forskningen et mer objektivt aspekt. Jeg er likevel oppmerksom på subjekt- subjekt -forholdet i intervju, og at både jeg som forsker og elevene som er mine informanter vil påvirke forskningsprosessen (Thagaard, 1998: 16).

Semistrukturerte intervju gir rom for dialog: På den ene siden kan elevene, som er ungdommer i alderen 13 til 15, stille spørsmål dersom de ikke forstår hva jeg mener. På den andre siden ønsker jeg så stille spørsmål som er så åpne at informantene kan komme med innspill og tanker som ikke etterspørres, men likevel kan være viktig for forskningen. Jeg ønsker også å kunne be om utdypinger og forklaringer, og et såpass åpent intervju kan gi mer personlige og reflekterte svar. Da et veldig ustrukturert intervju kan være vanskelig å lede i ønsket retning, velger jeg å benytte intervjuguide for å sikre høyere grad av styring enn det Bjørndal omtaler som samtaleintervju (Bjørndal, 2017: 11-12). I avslutningsfasen får elevene se notatene mens vi gjennomgår intervjuet. Dersom noe vi snakker om er uklart benytter jeg tegning som metode for å sikre at vi forstår hverandre fullt ut (Carson og Hjelle, 2015).

I etterkant ser jeg imidlertid at dybdeintervju kunne gitt meg større tilgang til informantenes subjektive opplevelser. Der og da var tidsperspektivet en faktor som veide tungt: jeg ønsker ikke å ta informantene ut av læringssituasjoner lenger enn nødvendig.

4.2 Analyse

Den aller første avgjørelsen en forsker tar er å velge ut hva en betrakter som relevant data; hva en skal med og hva kan en skal utelukke, er valg en tar etter å ha systematisert og dannet seg en oversikt over datamaterialet (Thagaard, 1998: 107). Når en så skal analysere datamaterialet, må behandlingen av materialet være pålitelig og nøyaktig. Noe som kan påvirke påliteligheten i en studie, er forskerens forforståelse, som både kan påvirke og prege analysen av datamaterialet (Ibid: 122). Bjørndal (i Tiller, 2004) understreker at aksjonsforskeren har en den særegen posisjon, som er mer krevende i forhold til annen forskning. Fordi aksjonsforskeren som deltakende observatør kan påvirke og kan bli påvirket av sine informanter, stilles det krav til en dobbel refleksjon. I tillegg til kontinuerlig tolkning og refleksjon over det observerte materialet, må aksjonsforskeren også være seg bevisst denne påvirkningen.

Bjørndal mener derfor at det kreves høyere grad av selvrefleksjon av aksjonsforskeren, enn andre forskere. En aksjonsforsker må i alle ledd i forskningsprosessen reflektere over hvordan egen sosial bakgrunn, erfaringer, kultur og atferd kan påvirke det en forsker på. Slik sett legges en ekstra byrde på aksjonsforskeren, da en må analysere sine egne intensjoner, handlinger og verdier og hele tiden søke å avdekke i hvilken grad funnene er påvirket av disse (Bjørndal, i Tiller 2004). Når jeg forsker i eget felt, er jeg en aktiv deltakende observatør (Tiller, 2006: 67), og jeg velger derfor å skrive observasjonslogg underveis. Vel vitende om at jeg som aktør og de jeg studere vil påvirke hverandre, er målsettingen å betrakte opplevelser og erfaringer i et helhetsperspektiv (Ibid: 66).

Ifølge Postholm (2010: 22) handler å forske på praksis kvalitativt om å studere mennesker i hverdagslige omgivelser. Da min forskning søker kunnskap om elevenes subjektive perspektiv, deres erfaringer og forståelser av endringer vi gjennomfører i undervisninga, befinner forskningen seg innen fenomenologien (Ibid:41). Fokus rettes mot fenomenverden, slik den oppleves av elevene, og bygger på antakelsen om at realiteten er slik den oppfattes (Thagaard, 1998: 40 - 41).

Valget av intervju plasserer studien i den filosofiske tradisjonen til Gadamer og hans tilnærming til hermeneutikken, da jeg finner mening i det språklige (Højberg, 2013: 293). Hermeneutikk betyr fortolkningslære og trekker fram at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at kunnskap kan skapes og fornyes i sosial samhandling mellom mennesker, som er ansvarlige og aktivt handlende (Postholm, 2010: 21). Allerede i intervjufasen vil jeg tolke det elevene sier ut ifra studiens fokus. Der skapes en mening mellom elevene og meg som fortolker (Højberg, 2013: 294). Når jeg senere kategoriserer svarene tolkes de igjen og skaper ny mening, da med utgangspunkt i skriftlige notater. Det teoretiske perspektivet er derfor interpretisme, da det dreier seg om å tolke og forstå dataene ut fra eget ståsted (ibid).

4.2.1 Analyseprosessen

Når datamaterialet skal analyseres må en undersøke det systematisk, lete etter fellestrekk, og se etter mønster i datamaterialet. En må med andre ord plukke datamaterialet fra hverandre, studere delene, for deretter å sette delene sammen i en ny helhet (Bjørndal, 2007).

Aksjonsforskning innebærer at informantene intervjues før og etter at tiltak prøves ut, og det informantene sier undersøkes for å se om tiltakene har fått det utfallet en ønsket. Når jeg i etterkant skal vurdere hvilken effekt tiltakene kan ha hatt, velger jeg å analysere funnene ut fra begrepsavklaringen min for vurdering for læring og autonomi, men sorterer funnene etter kategoriene i modellen (se kapittel 2). Temasentrert analyse består i at jeg sammenfatter elevenes svar innen de ulike temaene, danner underkategorier, og kan sammenligne informasjon fra ulike elever for å finne en dypere forståelse for hvordan hvert tiltak har virket (Thagaard 1998: 150). Underveis i analysene drøfter jeg hva svarene deres kan bety, samtidig som jeg ser på faktorer som kan påvirke svarene deres. Det er derfor viktig at jeg deler inn temaene i underkategorier som gir utfyllende informasjon om informantene (ibid). Samtidig er det viktig at denne informasjonen ses i konteksten den er et utsnitt av, for å ivareta helheten (ibid: 149).

Når jeg skriver, tenker jeg bedre. Det er akkurat som at ordene er tydeligere, lettere å sette i sammenheng og synker dypere inn i bevisstheten. Intervjuene gjennomføres derfor ved at informanten prater og jeg noterer alt som blir sagt. Tiår med studier og arbeidssituasjoner der jeg noterer alt som blir sagt fortløpende, har utrustet meg både

med tempo og teknikk som kommer til uvurderlig hjelp nå. Jeg har systematisert forkortelser, stikkord, pil-system og koding jeg benytter mens jeg intervjuer: for eksempel ved å bruke frønn markeringstusj hver gang elevene er inne på miljøfaktorer, og oransje tusj når de forteller om personlige faktorer. Egne tanker jeg får underveis noteres i bobler, slik at jeg tydeliggjør at dette er noe jeg selv har tenkt, ikke noe informanten har sagt. Det har jeg for eksempel gjort ved å tegne piler fra utsagnene til min boble med gul markeingstusj.

Intervjuguiden (se vedlegg 2, 3 og 4) er ikke inndelt i tydelig avgrensede temaer, men etter hvert som jeg har gjennomført intervju eller spørreundersøkelse markeres utsagn i fargekoder, for å rydde tematikken i kategoriene jeg har i kapittel to. Når alle intervjuene er gjennomført går jeg gjennom dem på nytt, slik at jeg kan se alle intervjuene i sammenheng og lete etter likheter, ulikheter og motsetninger. Jeg ser hovedsakelig etter ulikheter, og synes motsetninger er særlig spennende, men også der det kan virke som elevene har like utsagn, søker jeg etter nyanser. Et eksempel på dette er når to elever nevner samarbeid som viktig læringsstøtte. Når jeg ser utsagnene utenfor sin kontekst virker de like, men når jeg undersøker dem i lys av hele intervjuet, ser jeg den ene eleven blir mer motivert av å få samarbeide, mens den andre omtaler samarbeid som læringsstøtte.

4.3 Troverdighet

Thagaard (1998: 26-17) diskuterer hvordan begreper det er naturlig å nytte i kvantitativ forskning dekker innholdet på en annen måte enn det en søker å belyse i kvalitativ forskning. Da hennes senere utgave (2010) har tatt bort dette aspektet, vurderte jeg lenge om jeg skulle forholde meg til begrepene validitet, reliabilitet, transparens og generalisering, eller velge begreper jeg finner mer dekkende for min kvalitative forskning. For å sikre at forskningen min har gjennomsiktighet (Thagaard, 1998: 186) er det viktig at troverdighet handler om hele forskningsprosessen. Derfor velger jeg å forholde meg til det begrepet, og da er underbegrepene gyldighet, pålitelighet og overførbarhet.

For å sikre kvalitet på forskningen må jeg lete etter og oppgi svakheter og styrker ved den, og sikre at dataene jeg presenterer er behandlet riktig. Det er avgjørende å samle data av tilfredsstillende kvalitet, for å oppnå holdbare analyseresultater (Bjørndal, 2017). Å forske i egen praksis innebærer i denne studien at informantene er elever

jeg har et nært forhold til (Tiller, 2006: 66) Å være en nær deltakende forsker byr på muligheter, i form av den nære relasjonen jeg har til de jeg forsker på. Fordi jeg er deres lærer, spør elevene om alt de lurte på, og det er rimelig grunn å tenke at de forstår situasjonen og at vi har en felles menings-forståelse over det som diskuteres. Siden jeg arbeider i skolen og forsker på min egen klasse har jeg et genuint innblikk i det jeg forsker på. På den andre siden kan det by på begrensninger, da det kan være vanskelig for informantene å se min rolle som forsker, siden jeg er deres lærer. En tredje faktor er at det kan være vanskelig for meg som forsker å være så nær, og samtidig klare å se forskningen min på avstand (Ibid: 69). I et yrke som i stor grad handler om å lage gode, nære relasjoner til elever, er det krevende, om ikke umulig å være objektiv. Når jeg forsker på egne elever, må jeg derfor være særdeles bevisst på å sette meg selv utenfor. Jeg må se på vilkårene for det jeg tolker og forstår og de etiske prinsippene må derfor følges svært nøye gjennom hele prosessen (Ibid).

Som aksjonsforsker beveger jeg meg seg slik sett mellom tre roller, som skifter etter innhold i de ulike aktivitetene i aksjonene. Ytterpunktene er å være den stille flua på veggen, som observerer, men ikke deltar, til å være en forstyrrende observatør, eller det Tiller (2006: 74) kaller en sokratiske klegg. Min posisjon er stort sett midt imellom: Jeg er en samarbeidende forsker, og fokuset mitt er de aktive handlingene jeg som forsker gjør i samarbeid med elevene. Selv når jeg observerer, skjer det i samhandling i klasserommet, gjennom samtaler og refleksjoner. Dette handler om at jeg som observerer kun skal konsentrere seg om å se, for å få mest mulig nøyaktig observasjon. Dette sammenfaller med det som også blir kalt «observasjon av førsteorden» (Bjørndal, 2017: 32). Den observasjonen læreren kontinuerlig gjør i en pedagogisk situasjon, kalles observasjon av andre orden Før forsknings-perioden starter har jeg en intensjon om å være bevisst på de forskjellige rollene. Jeg avklarer også forskerrollen med forskningsdeltakerne: de to samfunnsfagklassene, før oppstart og ved oppstart av intervjuene og spørreskjemaet. Jeg informerer dem om at jeg skriver observasjonslogg over alt vi diskuterer, som har relevans til forskningen, i denne perioden. Under observasjonen er jeg nøye på å skrive nøyaktig hva jeg observerer, mens jeg skriver egne tanker som dukker opp etter hvert i en kolonne til høyre i arkene. Dette er i tråd med Bjørndals observasjonsskjema, for å passe på at jeg unngår å blande det som faktisk observeres med min egen opplevelse og forforståelse (Bjørndal, 2017: 62).

Overføringsverdi handler om i hvilken grad de resultater jeg finner i min studie kan være gyldig og overførbar til andre sammenhenger (Thagaard, 1998: 184). Vil resultatet av min studie kunne gjelde for andre ungdomsskoler? Studien er kvalitativ, med få informanter, og det kan være utfordrende å generalisere resultatene fra studien til å gjelde en større populasjon. Ikke alle kvalitative studier har overføringsverdi som målsetting (Ibid), og idet en aksjonsstudie dreier seg om å forbedre praksis innad i enheten, synes det meg logisk at overførbarhet ikke er en målsetting. På den andre siden kan en studie ha gjenkjennelsesverdi (Ibid: 186), der grad av overførbarhet kan måles i hvorvidt tolkningen i studien kan utprøves og videreutvikles i nye studier (Ibid: 184). Også derfor er det viktig å beskrive hele forskningsprosessen så godt at den er gjennomiktig.

5 Aksjoner i klasserommet og presentasjon av empiri

Aksjonsforskningen er som forklart i kapittel to en sirkulær prosess der informanter og forsker beveger oss i en spiral mellom igangsetting, observasjoner, refleksjoner der en vurderer nye endringer, ny igangsetting, nye tiltak og så videre. Hvilke tiltak som utprøves og hvilke endringer vi foretar etter hvert har utgangspunkt i sitater fra intervju og beskrevne funn fra analysen, og må ses i sammenheng. Jeg velger derfor å kombinere empiri fortløpende med teorien fra kapittel to, som ligger til grunn for forskningen. Empirien deles inn i fasene slik de beskrives i kapittel tre. For å visualisere prosessen tegner jeg en modell:

Tidspunkt	Type undersøkelse	Målsetting	Tidspunkt	Type undersøkelse	Mål
Første fase Jan 2018	Samtaler i par og plenum Intervju, kvalitativ undersøkelse	Avklare forventninger Finne behov og felles fokus Prøve ut tiltak i vurdering for læring	Andre fase Feb.- okt 2018	Observasjon Refleksjons-samtaler	Justere tiltak i Vfl, implementere endringer hos elever og lærer
Tredje fase Oktober 2018	Kvantitativ Spørreundersøkelse, Refleksjons-samtaler	Avklare forventninger og finne behov	Fjerde fase Okt. 2018- Juni 2020	Intervju, kvalitativ metasamtaler	Endre praksis etter behov. Implementere praksis hos alle

5.1 Den første fasen- initiere vurdering for læring

Initieringsfasen handler om å sette i gang endringen. Roland mener denne fasen starter med å undersøke behov, innføre eller endre ferdigheter, samtidig som en passer på at forventningene er realistiske (Roland og Westgård, 2015: 28). Fordi det er viktig å involvere aktørene endringene gjelder for, slik at de får et eierforhold til endringsprosessen (Ibid: 26), presenterer jeg hele prosjektet i klassene jeg underviser samfunnsfag i. Jeg spør om de ønsker å være med på aksjonene, og heldigvis vil de det.

Vi starter denne fasen ved å se nøye gjennom hvordan aksjonene vil foregå. Elevene får vite at de selv skal være med på planleggingen av hvilke tiltak vi skal prøve ut for å oppnå ønskede endringer. Her presiserer jeg at vi må ha realistiske forventninger. Selv om denne fasen kan gi mestringsopplevelser, som igjen kan motivere for flere endringer, forteller jeg hvor viktig det er å evaluere endringene kontinuerlig (Ibid: 27). Jeg lover dem grundige refleksjons-samtaler, der vi nøye tenker gjennom forholdene vi erfarer, samt metarefleksjoner; dypere refleksjoner, der vi kritisk skal undersøke forskningsprosessen i seg selv. Dette har to formål: For det første vil jeg sikre at de endringsprosessene vi gjennomfører er nødvendige og fører oss dit vi ønsker. Jeg må være åpen for andre behov for endringer enn de jeg selv har sett for meg. For det andre kan slike refleksjoner sammen med elevene øke deres forståelse for det vi holder på med, føre til økt medvirkning og lojalitet til prosjektet (Ogden 2010, i Roland og Westgård 2015: 30).

I januar 2018 intervjuer jeg ti elever (Se intervjuguide, vedlegg 2). Jeg vil gjengi empiri på personfaktorer først, deretter miljøfaktorer.

Vi starter med et sitat fra Oscar:

Tja, jeg gjør litt lekser hver dag, men det skjer mest hver tredje uke, når alt hopper seg opp. Stresser med prøver og sånt, for jeg vet ikke alltid hva lærerne vil, og da utsetter jeg alt til jeg må (Oscar).

Sitatet handler om hvordan elevens mangel på kompetanse og kunnskap om hva som forentes av han bidrar til stress med skolearbeid (Manger, 2013: 154). Oscar nevner

både at skolearbeid hoper seg opp, og at han er usikker på hva som forventes av ham, og han skyver på arbeidet så lenge han kan.

Også Heidi kommer inn på behovet for forutsigbarhet og kontroll, men nevner samtidig personlige forutsetninger som behov om ambisjoner:

Det er så vanskelig å få gode karakterer, for jeg er ikke så flink, og plutselig får vi en Kahoot om noe jeg ikke har lest på. Jeg har jo dårlig selvtillit fra før, og det hjelper ikke akkurat på. Jeg vil jo ikke de andre skal se at jeg ikke er så skoleflink. (Heidi)

Er litt stressa før innleveringer, men aller mest når vi skal ha framføring. Jeg er redd de andre skal synes jeg er dum, liksom, og jeg forstår ikke hva jeg gjør feil. (Espen)

Sitatene handler om hvordan Heidi og Espen opplever klassemiljøet. I tillegg framkommer det av Heidi at selvtillit er en viktig faktor for prestasjoner, samtidig som mangel på forutsigbarhet (og støtte) kan være ødeleggende. Lazarus (2006) betoner at elevene opplever prestasjonspress fordi de ikke tror på egne ressurser, og poengterer hvor viktig det er at elevene opplever å få utfordringer så gradvis og med god nok tid til at de opplever mestring før de presenteres for neste utfordring (Lazarus, 2006, i Bru og Roland, 2019: 27).

Espen sier i tillegg at han ikke forstår hva som skal til for å oppnå de kunnskapene og ferdighetene han skal vurderes i. Ifølge Jeremy Harmer (2008: 139) bør lærere alltid diskutere vurderingsprosessen sammen med elevene og ta dem med i refleksjoner omkring hva læringsmålene er og hvordan de vurderes. Da får elevene et mer aktivt forhold til hva som forventes av dem, og tar følgende et mer aktivt initiativ i læreprosessen. Dette samsvarer med paragraf 3-3 i Opplæringsloven (se kap.to).

På spørsmålet om de vurderes annerledes i samfunnsfag enn i andre fag, svarer Klara og Lene:

Noen ganger. Liker ikke naturfag, for når jeg tror jeg har gjort det skikkelig godt på ei innlevering, får jeg likevel dårlig karakter. Det er som en mental nedsmelting. Da orker jeg ikke levere neste rapport. (Klara)

Å skrive gode tekster i norsk er ikke så viktig, det viktigste er jo å skrive det læreren liker. (Lene)

Skaalevik mener lærere bør bli flinkere å kommunisere faglig framgang, ikke karakterer (Skaalevik og Federici, 2017), mens Gordon Stobart (2009) sier det er viktig at læreren gir framovermeldinger som viser elevene hva som skal til for å oppnå ønsket kompetanse, som presiseres av Black (i Black, Lee og William, 2010), ved at framovermeldingene må være presise, og eleven må involveres i vurderingsarbeidet. Utsagnene bekrefter teorien jeg har lest om VfL, men får meg til å lete etter løsninger, blant elevenes svar på intervjuet. Her skal vi inn på miljøfaktorer:

Jeg liker samfunnsfag, for da jobber vi så mye sammen. Når jeg får snakke med de på gruppa om de definisjonene vi har leita etter, forstår jeg liksom bedre hva som er viktig. Da er det ikke så flaut å snakke høyt etterpå. (Oscar)

Jeg liker gruppearbeid best av alt, for da blir jeg bedre kjent med de i klassen og jeg kom jo fra Kvaløya. Liker også best at vi snakker så mye, er ikke så god å skrive, og så lærer jeg så mye når de flinke sier noe bra. (Viljar)

Elevenes behov for sosial støtte er langt viktigere for læring enn jeg hadde antatt. Thomas Nordahl (2010: 133) viser til en gjensidig sammenheng mellom å styrke elevenes sosiale relasjoner i klassen, skape positive relasjoner mellom lærer og elever og skape et godt læringsmiljø. Når jeg ser dette sammen med Mangers (2013: 155) utsagn om at elevenes behov for tilknytning i størst grad handler om sosiale relasjoner, viser det hvor viktig det er for læring. Ved å skape kultur for samarbeid og læring, blir elevene mer trygge på hverandre, og da kan de osere hverandre fram i søken etter kunnskaper. Slik kan sosial støtte også være læringsstøtte.

5.2 Samfunnsfagtimene når VfL prøves ut

Når vi skal sette i gang å planlegge den første aksjonen viser jeg elevene Utdanningsdirektoratets fire prinsipper for VfL, fordi de uttrykker dette enkelt:

1. elevene skal kunne forstå hva de skal lære og hva som forventes av dem
2. elevene skal få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten i arbeidet deres

3.elevene skal få råd om hvordan de kan forbedre seg

4.elevene skal være involvert i eget læringsarbeid, blant annet ved å vurdere eget arbeid og egen utvikling.

(UD 2015)

Etter de første intervjuer med elevene, har jeg noen ideer om hvordan vi kan gjennomføre VfL i samfunnsfagtimene, og diskuterer forslagene med elevene:

Det første prinsippet er at elevene skal forstå hva de skal lære og hva som forventes av dem. For å hjelpe elevene å forstå kompetansemålene fra LK 06 har lærere konkretisert dem og omgjort dem til lokale læreplanmål, men de er likevel ikke tydelige nok for elevene. Nå går vi gjennom prosessen med å gjøre læreplanmålene mer konkrete sammen. Sunde og Wille (2017) framhever elevmedvirkning som en viktig faktor i arbeidet med vurdering for læring, så jeg tar elevene med på prosessen å utarbeide vurderingskriteriene for kunnskapsmålene, slik at de kan få bedre forståelse for både hva de skal lære og hva målet med læringen er. En målsetting er også at diskusjoner rundt læreplanmålene skal være bevisstgjørende, skape en god kultur for samarbeid og for å hente fram det beste i hverandre. Selv om dette er tidkrevende, håper jeg graden av involvering kan gi tilsvarende læringsutbytte.

Som nevnt i kapittel to er det nær sammenheng mellom begrepene vurdering for læring, tilpassa opplæring og aktiv læring; vi planlegger derfor hvordan jeg kan gi elevene hyppige og presise nok framovermeldinger, mens de står i læringssituasjonen. Elevene med i prosessen, fordi jeg ønsker å aktivere dem og skape eierskap over si læring (Sunde og Wille, 2017: 187). Vi enes om at jeg skal gjennomføre fagsamtaler med alle elevene, ved å gå rundt til alle og snakke med dem mens de arbeider med fagstoff alene. Da vil elevene få informasjon om hvilken kompetanse de viser i de målene de jobber med, og jeg prøver så presist som mulig å formidle hva som må til for at elevene skal utvikle seg faglig. Tanken er også at når framovermeldingene kommer mens de jobber med fagstoffet, vil det de være mer mottakelige for dem. Elevene er enige i at de skal korrigeres kun på et spesifikt område ad gangen, og informeres om formålet; at vi ønsker økt faglig selvtilit, og at de skal oppleve mestring før neste utfordring.

Egenvurdering og kameratvurdering er noe vi har prøvd før, og det fordrer at elevene aktivt må jobbe med læringsmålene. Vurderingen foregår ved at elevene får et oppdrag

å se hvor de ligger an i forhold til hvert enkelt element i det som læres. De kan oppnå en forståelse for om de er på rett spor mot god læring (Hattie 2013) og målet er at de skal reflektere over eget arbeid, bli kritisk og kunne se eget arbeid opp mot læringsmålene (Wølner 2013). Prosessen krever mye øving; elever må gjerne trene på å vurdere seg selv og hverandre i flere år før det fungerer optimalt, og dette er noe vi snakker om, slik at de skal være forberedt på at prosessen vil ta tid. Vi må også skape god kultur på å prøve og feile, før elevene trygge nok til å gi klassekameraten presise korrigeringer. Både når egenvurderinga foregår sammen med lærer, og når elever vurderer hverandre «reflekterer de over, og blir bevisste på eiga læring» (KD 2009 § 3-12). Samhandlinga kan også utvikle bevissthet om egne læringsstrategier, dersom det gjennomføres flere ganger, til elevene får det til.

For å hjelpe elevene å finne ut hvilke læringsmetoder som gir dem mest effektiv læring, velger vi ut en hel rekke metoder for undervisning og vurdering som vi vil prøve ut i timene. Målet er å gjøre elevene mer aktive og utruste dem til å få eierskap over egen læring (Sunde og Wille, 2017: 157). Dette gjøres ved at vi prøver ut mange ulike læringsmetoder, og elevene i etterkant reflekterer over metoden opp mot kompetansen de mener å ha oppnådd. Dette skjer mest sammen med deres læringspartner (skal hjelpe hverandre faglig), men også i grupper på fire. Slik involveres elevene i læringsprosessen, og sammen leter vi etter metoder som er akkurat passe utfordrende for hver enkelte.

VfL innebærer også at elevene opplever å få god nok læringsstøtte/lære strategier (Stobart, 2009). Her ser jeg en kobling mellom at eleven kan oppleve vurdering *som* læring, og planlegger hvordan jeg skal hjelpe dem å hjelpe hverandre og vurdere hverandre. Sammen lager vi en gruppeoppgave om *hvordan man jobber godt i grupper*. Bakgrunnen er at gruppearbeid erfares som en hyppig brukt læringsmetode, uten at elevene lærer godt nok hvordan samarbeide. I tillegg har jeg et mål om at elevene skal oppleve samskapt læring, der de deler sine egne læringserfaringer med hverandre, og sammen skaper en læring som overskrider summen av de to (Klev og Levin, 2004) Ofte skjer gruppearbeid ved at elever fordeler arbeidsoppgaver og jobber hver for seg, eller så har en eller to gjort alt, og andre er såkalte «haikere», de bidrar lite eller ikke noe. Ofte resulterer slike gruppearbeid ved at de leverer et produkt de selv ikke kjenner helheten til, og går glipp av fordelene ved samarbeid.

Jeg ønsker å prøve ut skriftligsamhandling i form av logg, etter skriftlige og muntlige aktiviteter, der elevene skriver om sine utfordringer og hva som har gitt mestringfølelse. Planene er at loggen kan være et medium for framovermeldinger, eller den kan brukes som utgangspunkt for fagsamtaler, men dette ønsker ikke elevene. Jeg har dessuten en antagelse om at samtaler kan gi størst effekt, fordi timingen er mer akkurat når elevene tas med i refleksjonen, så det blir ingen loggskrivning. Jeg erfarer også at muntlige vurderingssamtaler kan føre til undervisning som er bedre tilpassa hver enkelt elev og dere behov. Her passer jeg på at alle har noe å strekke seg etter og alle kan få ros, uansett hvor de er i sin læringsprosess. Det kan ikke understrekes sterkt nok at denne prosessen krever enormt mye tid.

5.3 Andre fase: Justere og implementere - VfL

I Denne fasen handler om å holde innholdet i endringen aktiv og videreutvikle det. (Roland, 2017: 24). Vi ser på hva vi kan lære av erfaringene fra den første fasen, evaluerer hva som gikk bra, og hvor vi møtte utfordringer. Først må jeg finne ut om tiltakene reduserer elevene opplevelse av prestasjonspress. Må noe endres, justeres, eller fungerer det bra? I tillegg ønsker jeg å forankre vurderingsmåtene hos elevene: at alle er involvert, metodene integrert i vårt daglige virke og at elevene ser sammenhengen mellom hvordan de vurderes, vurderer hverandre og seg selv, med hvordan de opplever samfunnsfagtimene. Endel endringsforsøk kan stoppe opp i denne fasen, dersom forankringen av idéen ikke er god nok, involverte føler for liten forpliktelse, eller de ikke mener behovet samsvarer med det som ønskes implementert (Fixen 2005, i Roland og Westgård, 2015: 26).

Refleksjonssamtalene våre begynner å gå litt i stå, for det er som regel de samme elevene som uttaler seg, enten dette skjer i grupper eller i plenum. Ifølge Aamli (2015) er det en selvfølge at elevene bidrar mer i samtaleaktiviteter når disse skjer i grupper og ikke i plenum. Samtalene bør dessuten være godt planlagt og strukturert. Jeg endrer derfor strukturen på refleksjons-samtalene til at elevene først diskuterer med sin læringspartner, før vi oppsummerer i plenum. I denne fasen innser jeg at elevene som har bidratt lite i metasamtalene, eller har unngått fagsamtalene, har lav selvfølelse både faglig og intellektuelt. Elevene må øve på å reflektere, så dette gjøres i først i par deretter grupper, slik at vi ikke har klassesamtaler en periode. Elevene får åpne refleksjonsspørsmål, som for eksempel: Dere har i to uker jobbet sammen med en

oppgave, og gitt hverandre framovermeldinger på strukturen i teksten. Hva lærte du av kameratvurdering? Hvordan vil dere jobbe med kameratvurdering neste gang?

Ved skolen jobber vi med emneplaner over tre uker. Vi starter hver periode ved at elevene sammen kommer fram til hvilke læringsmetoder de vil bruke. Ved slutten av hver periode reflekterer vi dialogisk over hva de har lært, hvordan og i hvilken grad de selv mener de kunne gjort noe bedre eller ikke. Elevene føres gradvis over fra gruppesamtaler til klassesamtaler, ved at gruppene presenterer sine tanker før vi diskutere dem sammen. Mine tanker etter første fase er at elevene viser eierskap til sin egen læringsprosess, og jeg observerer at kamerat-vurdering forsterker prosessen ved at det ikke bare er læreren som hjelper dem, de lærer også av hverandre.

Sosialpsykolog Kennet Gergen (2009) sier «mennesket utvikler seg i dialog og i relasjon med andre». Jeg observerer at elever som tidligere har vært tause i klassesamtalene setter ord på sine tanker og viser et stadig bedre utviklet begrepsapparat. Elever ytrer at både endringene og refleksjonssamtalene våre oppleves som en del av den daglige praksis. Jeg er imidlertid ikke sikker på om elevene etter å ha reflektert over egen læring og vurdering utvikler metakognisjon, da det er vanskelig å måle. Det jeg kan si, er at jeg etter hvert opplever elever som begynner å få et utenfrablikk på sin egen læring.

Når jeg må samarbeide med folk som er flinke og vil ha gode karakterer, da blir liksom jeg også flinkere. De synes det jeg sier er bra og de sier noe som er bra, og så lærer vi hva som er viktig, og da forstår jeg alt bedre (elev 3).

Det er viktig å ta høyde for at ikke alle elever har like gode formuleringsevner, selvtillit eller status i elevgruppa, til at de kan bidra muntlig på linje med alle. Noen ganger må en ta elever til side, og snakke med dem på tomannshånd, slik at også deres syn blir anerkjent.

Det kan være fristende å framstille aksjonen som noe alle elevene ønsker, men det er ikke sant. Under en slik aktivitet hører jeg et par gutter si:

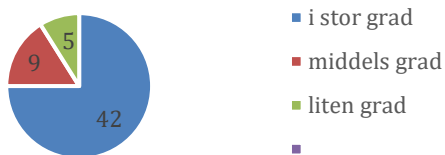
Nå orker jeg snart ikke flere slike samtaler. Tenke, tenke, jeg vil heller jobbe. (elev 4)

Ja, det er mye bedre å bare gjøre oppgaver og bli ferdig med det. (elev 5)

5.4 Tredje fase: Initiere Autonomi (demokrati i klasserommet)

Før jeg setter i gang med denne aksjonen må jeg se hva elevene har av kompetanse og ferdigheter i autonomi nå, opp mot hva de bør kunne. Jeg ønsker også å få fram hvilke ferdigheter de innehar i vurdering etter den første aksjonen. Spørreundersøkelsen gjennomføres i to samfunnsfagklasser for å få fram flest mulig elevstemmer. Spørreskjemaet som jeg presenter her, ligger som vedlegg 3. Vi begynner med å se hva elevene har med seg fra første aksjon:

I hvor stor grad forstår du hvordan skolearbeidet ditt vurderes?



Kommentarer fra elevene:

«Lettere å forstå når vi bruker egne ord»

«Endelig forstår jeg hva de mener»

«Det har jeg da alltid gjort»

I hvor stor grad har du kunnskaper nok til å velge arbeidsmetode selv?

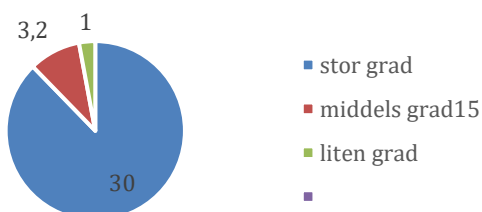


Kommentarer fra elevene:

«Vi har jo gjort sånn kartlegging om hvordan vi lærer best. Da fikk jeg mer lyst å jobbe»

«Fint å vite at jeg ikke trenger pugge så mye, for jeg husker ikke noe likevel»

I hvor stor grad mener du å kunne si hva som er best for deg, høyt i klassen? ?

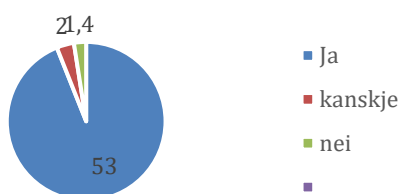


Kommentarer fra elevene:

«Jeg har alltid vært den som må si høyt det de andre hvisker»

«Jeg liker å si noe når jeg vet at det blir hørt»

Kan du tenke deg å jobbe slik flere ganger?



Selv om mange elever svarte ja på dette punktet, framkommer det i kommentarfeltet at for enkelte elever har prosessen vært mest givende fordi de «har sluppet» vanlig undervisning. Undersøkelsen er anonym, og jeg forventet flere negative svar.

Andre elever skriver at det er fint å få bestemme selv, har vært lærerikt, de har følt at de ble tatt på alvor, og at de liker å få lære på sin egen måte. Noen elever kommenterer at når de får bestemme selv eller bestemme sammen med andre i klassen øker motivasjonene for læringsarbeidet. De nevner ikke skolestress eksplisitt, og en skal være forsiktig med å tolke utsagnene som tegn på at de opplever mindre stress.

Kompetanseløftet som iverksettes fra skolestart, høsten 2020, løfter fram kompetansebegrepet og elevene skal forstå, reflektere og læres opp i kritisk tenking. Både tverrfaglig emne og et av de fem kjerne- elementene løfter fram demokratisk medborgerskap, som innebærer at elevene skal «få handlingskompetanse til å medverke i demokratiske prosessar og samfunnsforming» (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

I aksjonene med vurdering for læring jobber vi med å få fram elevstemmen i klasserommet, og dette «nye» blir slik en mer systematisk videreføring av noe vi allerede gjør. For at elever skal oppleve reelt demokrati i klasserommet må de øve på medbestemmelse (Stray, 2012: 23). Vi setter derfor i gang en aksjon for autonomi, gjennom å jobbe med temaet demokrati og medborgerskap allerede høsten 2018. Aksjonen planlegges ut fra en modell utarbeidet av Solhaug og Børhaug (2012: 31-42). Modellen brukes i samfunnsfagtimene ved at elevene gradvis læres opp til hvordan de kan oppleve å bli hørt/ å oppnå det de vil. Vi starter med liberalt demokrati, der alle velger det som passer dem selv best, før vi gradvis går over til deliberativt demokrati etter hvert som elevene lærer kunnskaper og ferdigheter de trenger for å diskutere og argumentere seg fram til ansvarlige valg som gagnar de fleste. Dette er i tråd med Strays forklaring på demokratilæringens handlings- og erfaringsdimensjon

(2012: 23). Målet er å oppnå diskusjoner som øker deres bevissthet om fellesskapet, der verdibaserte overveielser fører til ansvarlige valg på vegne av fellesskapet.

5.5 Samfunnsfagtimene når autonomi prøves ut

Det første vi gjør er å definere begrepene demokrati og medborgerskap sammen med elevene. Elevene leter etter definisjoner i grupper, og oppdraget er å finne flere kilder og sjekke hva som er likt eller ulikt. Når vi etterpå diskuterer funnene i plenum, skriver jeg på vårt smart-board hva de kommer fram til. Vi rydder, og systematiserer funnene til vi er enige om innholdet.

Deretter forteller jeg at vi nå setter i gang en ny aksjon, der vi skal prøve om autonomi kan redusere deres opplevelse av prestasjonspress. Vi skal gjøre dette ved å lære *om* demokrati, samtidig som de skal *oppleve* demokrati (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Det første som skjer nå, er naturlig nok at jeg må avkrefte at de alltid skal få bestemme alt selv, og jeg viser dem modellen og forklarer hvordan de skal loses gjennom prosessen. Samtidig forteller jeg at aksjonen vår på vurdering for læring selvfølgelig fortsetter, og henger sammen med autonomi ved at de nå i større grad får bestemme læringsmetoder og hvordan de skal vurderes. Jeg forklarer også at autonomi er et aspekt de har ønsket seg, men at de har brukt ord som selvbestemmelse, frie valg, finne sin egen måte, bli enige sammen. Det er slik sett egentlig ikke en ny aksjon, men aksjonen går inn i en ny fase.

Det som skjer i samfunnsfagtimene, er følgende: Ved oppstart av nytt tema omformer vi kompetansemålene fra LK06 slik at elevene forstår hva de skal kunne for å vise at de har gode kunnskaper og ferdigheter. Første periode får elevene velge helt fritt selv, etter den liberale tilnærminga til medborgerskap, som Schunck (2002, i Solhaug og Børhaug, 2012: 34) sier er «å maksimere individets frihet».

Ved neste tema planlegger jeg først å ta elevene til det jeg tror er neste steg på modellen, deltakerdemokrati, der medborgere ifølge Pateman sikres sin frihet, og ansvar for fellesskapet er noe de pålegger seg selv (i Solhaug og Børhaug, 2012: 37). Etter en kort diskusjon i klasserommet framkommer det imidlertid raskt at få, om noen, elever kun tenkte på seg selv første runde.

Jeg lærer så mye bedre når jeg har noen å snakke med, så da velger jeg jo det samme som dem (elev 6)

Det samarbeidende mennesket, slik beskrevet i lærerplanens overordnede del er etter åtte års skolegang godt innarbeidet. Jeg tar også innover meg at første aksjon der de lærte hvordan samarbeide påvirker elevenes valg og tankesett nå. En annen tanke som slår meg er at elever opplever økt læring ved å sette ord på hva de lærer. Med dette som bakteppe beveger vi oss derfor over til å øve på dialogdemokrati (deliberativt), der ideen er at «frie mennesker i den liberale forsamling kan komme fram til det felles beste...» (Solhaug og Børhaug, 2012: 38).

Elevene skal bruke norsk som redskapsfag, og får i oppdrag å tenkeskrive hvordan typer argumenter vi har lært i norsk; fornuftsargument, flertallsargument, parallellargument og de retoriske virkemidlene kan brukes til å få fram egne ønsker og behov i samfunnsfagtimen. Deretter deler de tankene med sin læringspartner, og vi avrunder ved å drøfte fordeler og ulemper i plenum. Jeg observerer at enkelte elever bruker metaspråk når de snakker sammen.

Jeg blir mer motivert av å jobbe (lære) når jeg får samarbeide, så nå prøver jeg bare på med følelsesargument, for det kan ikke Renate (medelev) motstå, og alle gjør det hun vil. (Elev 7)

Utover våren 2019 gjennomfører vi flere perioder der elevene gjennom dialogdemokrati diskuterer seg fram til det de tror kan være beste arbeidsmetoder og vurderingssituasjoner for alle. Dette skjer stort sett i firergrupper, for hver gang vi prøver å diskutere i plenum, går temperaturen opp, og antall gode argumenter ned. Det er mer fruktbart når de først diskuterer i gruppene, og vi oppsummerer etterpå. En gruppe ytrer ønske om mer variasjon, og mer praktisk tilnærming til faget. Jeg framsnakker metoden «Fra forskerrøtter til forskerføtter» (Ødegaard, Mørk og Sørvik, 2016). Modellen er utarbeidet for naturfag, men skal nå anvendes på temaet kriminalitet og straff, i samfunnsfag. Elevene skal forske ved å lese mange kilder og se filmer, snakke sammen om funnene sine, tegne dersom de finner det hensiktsmessig, deretter skrive en fagartikkel om temaet, etter en mal vi lager sammen.

Den siste fasen, der jeg hadde planlagt å justere/ videreføre begge aksjonene fikk dessverre så vidt startet på. Verden stoppes av viruset Covid- 19, og skolen stenges ned fra medio mars.

5.6 Fjerde fase, intervju mai 2020

Det ble et brudd på mange uker, fra siste aksjon til vi hadde normale skoledager igjen. Når jeg intervjuet elevene var jeg redd de ikke husket så mye av hva vi har gjennomført i samfunnsfagstimene, men det gjør de. Når jeg presenterer funn fra de siste intervjuene, velger jeg også her å starte med personfaktorene:

Når vi undersøker hvordan vi lærer best, hvilke metoder og sånt, da føler jeg at jeg vet hvordan jeg skal jobbe for å få resultater (Astri)

Det er mye lettere å lære nye ting nå som vi får bestemme selv og sånt. Jeg forstår liksom mer og kan gjøre mer fagting sammen med de andre. Jeg tuller ikke så mye nå, og får mer til. (Jakob)

Når elevene tas med i prosessen å velge metoder og vurderingsform diskuterer de samtidig hvordan de forstår læreplanmålene. Sammen hjelper de hverandre til en grundigere innsikt i hva som forventes av dem. Når de drøfter hvordan de skal komme dit stegvis, synliggjøres hele prosessen og det kan være mer overkommelig å ta et steg ad gangen. Slik kan elevenes tro på mestring styrkes. Dialogen innbefatter også å løfte blikket fra det en gjør, til det en skal lære, og synliggjør hensikten med læringsaktiviteten. Manger (2013: 154) setter det i sammenheng med kompetanse: «Eleven søker etter passe utfordringer og føler mestring i det miljøet en operere i».

Miljøfaktorer

Musikk er favorittfaget, men nå liker jeg også samfunnsfag, for der velger vi å jobbe mer praktisk og i grupper. Da vet jeg hva jeg skal gjøre for å bli god. (Espen)

Motivasjonen min er topp, spesielt nå som vi kan lage læremålene selv og de blir færre. Da lærer jeg liksom mer sammen med de andre i gruppa, og da får vi gode karakterer. (Viljar)

Guttene setter for det første ord på at medbestemmelse er viktig, og at det gir en følelse av forutsigbarhet og kontroll. Manger (2013: 154) mener individet har et behov for å styre sitt eget liv uten press fra andre. Oversetter vi det til klasserommet, mener Imsen (2016: 400) at medbestemmelse gjør elevene mer læringsbevisste. Når elevene må sette egne mål for undervisninga og tar mer

ansvar, reflekterer de over meninga bak og knytter undervisninga opp mot målene de setter seg.

Et annet viktig funn her er at elevene framhever hvor viktig det er å samarbeide. Både Lazarus (2006) og Manger (2013) framhever læringsstøtte som en faktor til å redusere stressor hos elevene. Svært mange elever uttaler at de får mer hjelp når de samarbeider, noe som betyr at de opplever hverandre som læringsstøtte.

Et tredje funn, som er litt uventet, er når Oscar setter ord på noe flere elever har uttalt gjennom aksjonsperioden: Elevene erfarer lærere som alt for opptatte av læreplanmål, og de lager for mange lokale læreplanmål. Selv om intensjonen er god, blir effekten motsatt: de lokale læremålene er så omfattende at de utgjør en stressfaktor i seg selv. Likevel er de ikke tydelige nok til at elevene forstår hva som skal til for å vise kompetanse. Jeg finner flere utsagn fra elever som tar opp temaet læremål og knytter det opp mot følelsen av prestasjonspress:

Jeg var superstressa med karakterer og sånt, men da vi laget de der vurderingsarkene selv, ble det færre. Endelig forsto jeg ordentlig hvordan jeg skulle jobbe. Hva jeg trengte og sånt. Og jeg fikk bedre tid, siden det ikke var så mye. (Klara)

Klara sier hvor viktig det er å ha elevene med, når sluttproduktet skal planlegges. For det første er det viktig at elevene forstår ordene som brukes i verktøy vi gir elever, som skriverammer/modelltekster og vurderingsmatriser. For det andre er det viktig å ha elevene med når vi planlegger hvilken kompetanse/ kunnskaper de trenger for å nå læringsmålet, og hvilke læringsaktiviteter som vil utvikle den kunnskapen, de ferdighetene og den forståelsen elevene trenger for å nå målene som er satt for undervisningen. Her er vi inne på det Fjørtoft (2016) beskriver som baklengs planlegging.

Jeg blir så stressa over at vi fortsatt har prøver og sånt i andre fag. Forstår vi har det i matte, men i naturfag og Krle? Synes det er rart du snakker om at vi ikke skal være så opptatt av karakterer, når det er det vi må for å komme inn på videregående. (Linus)

Linus snakker om en personlig faktor: hans ambisjoner og mål for framtida. Samtidig er det en faktor påført av samfunnet. Skaalevik og Federici (2015: 14) konkluderer

blant annet i sin studie med at langt flere elever opplever prestasjonspress på prestasjoner enn på utseendet. Skaalevik og Federici viser til internasjonale studier der de finner de samme tendensene: Elevene opplever skolen som stadig mer prestasjonsorientert, og tolker det som at skole handler om å være best (Ibid: 11). Kravet til gode karakterer er noe elever møter hele veien fra ungdomsskolen til de er ferdigutdanna. Det kan skape utenforskap, og er slik sett et samfunnsproblem (Jacobsen, 2018). Linus forteller at han må være opptatt av karakterer, selv om vi gjennom aksjonene prøver å skape indre motivasjon for læring. Elevene kan bli nysgjerrige og kunnskapstørste, men uansett er tallfestinga på deres læring veldig viktig for deres framtidige mål. Da hjelper det ikke at jeg ber elevene fokusere på læring, så kommer de gode karakterene etter hvert.

Jeg synes skole er mye artigere, nå som jeg får så gode kommentarer fra de andre og deg, men synes det er dårlig gjort å snakke om dette med lang prosess og vurdering og sånt, når vi ikke kommer til å huske noe på VGS uansett. Dessuten er sikkert ikke de lærerne så greie som du. (Heidi)

Heidis utsagn rommer to aspekt, som er viktig for min forskning. For det første forteller hun at hun trives bedre og lærer mer nå enn hun gjorde før aksjonsforskninga starta. For det andre er mine roller som støttende lærer, forsker som observerer eller prøver ut endringer sammen med elevene vanskelig for elevene å skille fra hverandre.

5.7 Metoderefleksjoner

Før jeg konkluderer må jeg se hvilke svakheter forskningsprosessen gir. Aksjonsforskning der jeg involverer elever jeg har en nær relasjon til er utfordrende. Resultatene kan være påvirket av at elevene vil si det de tror jeg vil høre, fordi de tror det vil hjelpe meg å lykkes med forskninga. I intervjufasene var jeg nøye med å presisere at jeg hadde forskerhatten på, og be elevene svare helt ærlig, ikke si det de tror jeg vil høre. Når jeg går gjennom intervjuene og observasjonsnotatene mine i etterkant, leter jeg med et kritisk blikk etter situasjoner der jeg tror elevene kan ha vært påvirket av vår nære relasjon. Jeg leter også etter de kritiske elevstemmene, som kan sette aksjonene i et annet lys.

Ifølge Roland framkommer det at lojalitet en viktig faktor når noe «nytt» skal implementeres: «når lojaliteten er sterk, vil deltakerne legge mer entusiasme og motivasjon ned i arbeidet. (Roland og Westgård 2015: 29). Det kan tenkes fokuset på

relasjonsbygging og samarbeid har skapt et klassemiljø med sterk opplevelse av samhold, og at resultatet av de andre aksjonene er påvirket av samholdet, mer enn av de tiltakene som prøves ut. Det kan også være påvirket av at elevene vet de er del av en forskning. Det kan være selve prosessen som bevisstgjør dem, og ikke nødvendigvis tiltakene jeg prøver ut. Dessuten blir elevene eldre og modnes både personlig og faglig i løpet av årene.

Underveis i prosessen har jeg sett en rekke styrker ved å bruke aksjonsforskning som metode. Måten en kan kombinere aktuell forskningsteori med klasseromssituasjon og empiri, gjør det mulig å se teoretiske begreper slik de utspiller seg i virkeligheten. Spesielt godt liker jeg den kreative prosessen der en veksler mellom teori og systematisk utprøving av hypotesene. Metodetrianguleringen, der også elevstemmen er med, er i stor grad med på å forme prosessen og rommer innsikt jeg ikke kan skape alene.

6 Svar på forskningsspørsmålet

Mitt forskningsspørsmål er på hvilken måte skolen kan redusere elevers opplevelse av negativt prestasjonspress. Svaret søkte jeg ved å gjennomføre to aksjoner i mine samfunnsfagklasser der vi undersøkte om elevene kan oppleve mindre prestasjonspress gjennom vurdering for læring, og om vi kan redusere elevens opplevelse av prestasjonspress når de opplever autonomi i samfunnsfagtimene. Undersøkelsene er inspirert av og tar utgangspunkt i personlige faktorer og miljøfaktorer som fører til at elevene opplever prestasjonspress, slik de er beskrevet i Lazarus` modell (2006, i Bru og Roland, 2019: 26), samt selvbestemmelsesteorien til Manger (2013: 154).

Svaret er at vurdering for læring og autonomi kan redusere elevers opplevelse av prestasjonspress fordi deres personfaktorer styrkes:

- Elevene tror på egne mestringsressurser

Det skjer ved at elevene ved å utarbeide vurderingsmatriser og undervegsriterier selv, oppnår bedre forståelse for hva de skal lære. De forstår også hvordan de skal vise sin kompetanse. Når elevene korrigeres på få områder ad gangen, og lærer hvordan de finner svarene de søker, opplever de mestring. Får de i tillegg svært presise

tilbakemeldinger på hva de kan og hva de har forbedret siden sist, kan alle elever oppleve ros, uansett hvor de er i sin læring.

Ved å ta valg på vegne av seg selv eller andre og lære hvordan man ser konsekvensen av de valgene, opplever elevene at de er kompetente medborgere som har en viktig stemme i samfunnet. Gjennom å delta i demokratiske prosesser lærer de at deres meninger har betydning, uavhengig av om det er på klassenivå, skolenivå eller høyere.

- Elevene utvikler strategier de trenger for å utvikle sine kunnskaper og ferdigheter.

For å utvikle sin kompetanse trenger elevene kunnskap om hvordan de lærer best og hvilke verktøy de trenger. Når elevene får hjelp til å finne ut hvilke læringsmetoder akkurat de lærer best av, utvikles deres metakompetanse. Når elevene tas med i prosessen med å tolke og tydeliggjøre læreplanmålene i emnene de jobber med, får de sette ord på det som skal læres, og opplever å bli tatt på alvor. Elevene sier de husker bedre når de liker måten de lærer på og får varierte lærermetoder

Elevene lærer også å utvikle egen kompetanse, når de lærer de hvor og hvordan de med kritisk blikk setter sammen informasjon de finner muntlig og skriftlig, og gjerne visuelt, til å bli en helhet. Å være med på å bestemme læringsmetodene i timene kan også hjelpe dem å se at det de skal lære er relevant. Elevene sier samarbeid seg imellom er en svært viktig læringsstrategi. Dette forsterkes når de har så gode relasjoner i elevgruppa at det er kultur for å stille «dumme» spørsmål og å hjelpe hverandre med fagstoff.

- Elevene identifiserer sine behov, mål og ambisjoner som en faktor for prestasjonspresset de føler.

Dette skjer ved at elevene opplever å få konstruktive framovermeldinger i stedet for karakterer. Dersom elevene forstår at læringene er en prosess over lang tid, kan vi hjelpe dem å flytte fokus fra ytre motivasjon til motivasjon for læring. Her spiller faktorer utenfor klasserom og skole en stor rolle. Ved slutten av hvert skoleslag vil elever naturligvis være mer opptatte av sluttresultater enn ellers. Likevel kan ambisjoner om karakterer tones ned, og fokuset bør være på læringen som langsiktig utvikling. Elevenes behov for bekreftelse, anerkjennelse og ros møter vi ved å bygge gode relasjoner og sette fokus på utvikling i stedet for sluttresultater.

Svaret er at vurdering for læring og autonomi kan redusere elevers opplevelse av prestasjonspress fordi miljøfaktorene styrkes:

- Elevene opplever mindre prestasjonspress når vi skaper kultur for læring

Et mestringsorientert klima skapes når klasserommet er trygt for alle, og elevene har lært å samarbeide. Samtidig kan en læringsvillig elevgruppe bidra til å bedre klimaet for samarbeid. Når elever sammen bestemmer metoder, gjennom diskusjoner om hver enkeltes beste eller om det felles beste, lyser lykta på det som skal læres. Elever som involveres i å velge ut og formulere vurderingsmatriser og øver på kameratvurdering, vurderer hverandre for læring.

- Elevene opplever mindre prestasjonspress når vi skaper forutsigbarhet og kontroll

Forutsigbarhet og kontroll henger tett sammen med autonomi: når elevene får være med å omformulere læremålene slik at de forstår dem, har de større kontroll med hvilken kompetanse de skal opparbeide seg. Da kan de være godt forberedt til vurderingssituasjonen. Har elevene reell innflytelse på vurderingsform, lærer de også hvordan de blir vurdert. De kan også til en viss grad være med på å tidfeste vurderingssituasjonene, hvis samarbeidskulturen i klassen er god og læreren har god nok oversikt.

- Elevene opplever mindre prestasjonspress når vi lærer at sosial støtte kan være læringsstøtte

Samarbeid er en faktor jeg ikke forsker på, men som likevel viser seg å kanskje være den viktigste faktoren. Å bygge gode relasjoner, ikke bare lærere-elev men elever imellom er viktig. Når elever lærer hvordan samarbeide i grupper eller med læringspartner, viser det seg å ha større effekt på læring, mestring og deres tro på egne ressurser enn jeg hadde antatt. Elevene framhever samskapt læring, der de deler sine egne læringserfaringer med hverandre, og sammen skaper en læring som overskrider summen av de to, som en god måte å være forberedt på. De oppgir å bli mindre stresset fordi mestringsfølelsen er større når de hjelper hverandre med fagstoffet. Slik sett kan samarbeid i grupper og kameratvurdering gir eleven læringsstøtte, ved at de sammen finner ut hvordan de kan lære, og hva som skal til for å forbedre seg faglig. Det framkommer også at det er bra lærere gir god og konkret ros, men aller viktigst opplever de rosen fra medelever. Det gir pekepinn på at å gi

elevene gode verktøy i hvordan samarbeide, og øver på samarbeid, har stor betydning for elevers læring og ikke mist følelse av prestasjonspress i skolen.

Et bra klassemiljø gir støttende læring fordi elevene lærer mer av hverandre. Det er viktig å skape trygt klasserom hvor det er normalt/forventet av man spør hverandre og hjelper hverandre. Et godt og trygt læringsmiljø fungerer faglig sosialiserende ved at elever for eksempel kan lære hverandre å jobbe jevnt, i stedet for å skyve på oppgaver til de blir skippetak. Dersom skolearbeidet er mer givende når de samarbeider med sine medelever, vil elevene jobbe bedre i løpet av skoledagen, enn alene hjemme.

- Elevene opplever mindre prestasjonspress når de opplever autonomi

Gjennom å være med i prosessen med å omforme kompetansemål og selv bestemme læringsmetoder, opplever elevene å ha reell innflytelse på vurderingsform, og føler de får muligheten til å vise kompetanse slik de kan best. Når de kjenner hele prosessen fra start til mål, har elevene oversikt og kan bedre planlegge sin læring. Elevene sier de opplever et mer forutsigbart læringsmiljø og har mer kontroll når de får ta del i beslutninger om hva og hvordan de skal lære og vurderes. Samtidig opplever elevene læringsmetodene og målene som mer relevante for dem, når de gjennom diskusjonene får bedre innsikt i både målene og i metodene.

Gode relasjoner er essensielt for at diskusjoner skal lede elevene fram til de metodene som er best for alle, men prosessen bygger også relasjoner. Når vi setter av så mye tid til å diskutere læring og metoder får elevene et nytt blikk på læringsprosessen, men de får også mer tid i timer til samarbeid og snakk. Ikke all praten er faglig, men etter hvert avtar den sosiale praten litt og det blir mer fagprat. Det er ikke utelukkende i friminuttene elevene lærer hverandre å kjenne. Vi må ikke være redd for den sosiale praten i timene, den har en framtidig faglig dimensjon. Elever som kjenner hverandres interesser, gleder og frykter, kan oppleve bedre faglig samarbeid. Den sosiale praten kan fort bli støttende fagprat, og elever snakker gjerne med hverandre om faglige barrierer. Det kan hjelpe dem over «kneika» å vite at medelever kjenner til deres frykt for å si noe høyt i klassen, og de kan finne støtte i smil og nikk fra medelever.

Aksjonsforskningen min kan altså konkludere med at vi kan gjøre noe for å redusere elevenes følelse av prestasjonspress. Til og med når de er i avslutningsfasen av et skoleslag, slik Bakkens (2015) beskriver funn fra Ungdataundersøkelsene. Sunde og

Wille (2017: 34) framhever elevmedvirkning som en viktig faktor i arbeidet med vurdering for læring. Jeg vil påstå at vurdering for læring er like viktig for elevmedvirkning/ autonomi. Det overrasker meg i hvor stor grad vurdering for læring og autonomi bidrar til å skape et mestringsorientert klima for elevene, blant annet ved at de lærer seg å regulere sin læring. Dette understreker hvor viktig det er å skape kultur for læring, og ikke minst; at det bør gjøres systematisk og over en viss tid, og at det skjer sammen med elevene.

Implementering er noe som normalt skjer i nivået over klasserommet. Når min forskning pretensiøst nok inneholder dette aspektet, er der en tanke bak: Utgangspunktet for aksjonene er erfaringer med elever som er så stresset og presset at de etter ungdomsskolen eller videregående må ta en pause, på minst et år. Målet med aksjonene er å finne ut hva vi lærere kan gjøre for å sende elever med lærelyst, motivasjon og pågangsmot til neste skoleslag. Samtidig håper jeg elevene som gjennomfører aksjonene har med seg viktig ballast i videre skolegang og studier, at det vi sammen har forsket på er implementert i dem. Jeg håper de tåler mer motstand og vet bedre hvordan de skal takle motstand. Jeg tror og håper de har lært læringsstrategier de kan ha nytte av, og har med seg nødvendige verktøy. Samtidig regner jeg med at de som ansvarlige medborgere har lært hvordan de kan oppnå sine rettigheter og bli tatt på alvor, det være seg i grupper, klasser eller i større sammenhenger. Mest av alt håper jeg de har lært å tro på egne ressurser.

Referanseliste

Aasen, P. Prøitz, T. S. & Rye, E. (2015). Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument, Norsk Pedagogisk Tidsskrift, Vol. 99, No. 6, pp 417-433

Aamli, K. (2015). Samtalen som verktøy for læring. Hentet fra www.Utdanningsforskning.no. (Lest 06.05.2020)

Altricht, H., Kemmis, S., Mc Taggart, R. & Zuber Sherrit, O. (2002). The concept of action research. *The learning organization*, (9/3), 125- 131, ISBN/ISSN: 0696-6474

Andreassen, S.E (2016). Forstår vi lærerplanen? (doktorgradsavhandling) Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT.

Bakken, A. (2019). Ungdata 2019. Nasjonale resultater. *NOVA rapport* (9/19). Hentet fra <http://tidliginnsats.forebygging.no/Rapporter/Ungdata-2019-Nasjonale-resultater/> (Lest 10.01 2020).

Biesta, G.J.J. (2007). Education Conception of Democratisic Education and the Democratic person: Towards a Political understanding of democratic education. *Teachers College Record*, 109(3), 740 – 769.

Biesta, G.J.J (2014). Utdanningens vidunderlige risiko. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørge AS

Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet: observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Black, P., & William, D. (1998). Inside the black box: raising standards through classroom assessment. London: King`s College London School of Teacher Education.

Black, P. Harrison, C. Lee, C. Marshall, B & William (2010). *Assessment for learning – Putting it into practice*. (4. utgave). Glasgow: Open University Press.

Black, P. & William, D. (2012). "Developing a Theory of Formative assessment" I Gardner, J: *Assessment and learning*. London: Sage Publications.

Bru, E. og Roland, P (red) (2019). *Stress og mestring i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Carson, N. og Hjelle, K. (2015). Tegning som metode i studentenes profesjonsutvikling. *Utdanningsforskning.no* Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/tegning-som-metode-i-studentenes-profesjonsutvikling/> (Lest 09.09.2020)

Crotty, M (1998). *The foundation of Social Research: Meaning and perspective in the Research Process*. Thousand Oaks, CA, USA: SAGE. Chapter 1: «Introduction: «The Research Process».

Fjørtoft, H. (2016). *Effektiv planlegging og vurdering: læring med mål og kriterier i skolen* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget

Furu; E.M. (2007). Rak lærerrygg. Aksjonslæring i skolen. (Doktorgradsavhandling), Institutt for lærerutdanning og pedagogikk. UiT.

Gergen, K. (2009). Relasjonelt vesen. I *Oxford University press*.

Gudmundsdottir, S. (1992). Den kvalitative forskningsprosess. I *Pedagogisk tidsskrift* 5, 1992, s 266-276.

Halvorsen, K (2008). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Hattie, J. (2013). *Synlig læring for lærere: maksimal effekt på læring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Højberg, H. (2013) Hermeneutik. I Fuglesang, L, Botsch Olsen, P & Rasborg, K. (red). *Videnskapsteori i samfunnsvitenskapene, på tvers av fagkulturer og paradigmer*. (3. utgave). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Irgens, J. (2016). *Skolen, organisasjon og ledelse, kunnskap og ledelse*. Oslo: Fagbokforlaget

Imsen, G. (2016). *Lærerens verden*. (4.utg) Oslo: Universitetsforlaget

Jacobsen, Siw Ellen (2018). *Forsker: Skolen i dag skaper flere tapere*. Hentet fra *Forskning.no*, (Lest 01.10. 2020)

- Kvale, S og Brinkmann, S (2017) (3.utgave). *Det kvalitative forskningsintervu*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Klev, R. og Levin, M (2004). *Forandring som praksis*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). Rett til vurdering, II Undervegsvurdering. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_5#KAPITTEL_5Paragraf 3-12 (Lest 08.08.2018)
- Kunnskapsdepartementet. (2015). Demokrati og medborgerskap i ny generell del og læreplaner for fag, hentet fra fra: <https://nygenerelldel.regjeringen.no/2016/12/15/demokrati-og-medborgerskap-i-ny-generell-del-og-laereplaner-for-fag/> (lest 08.08. 2018)
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-forgrunnopplaringen/id2570003/> (Lest 08.08.2018)
- Lazarus, R.S og Folkman, S. (2006). *Stress and emotion. A new synthesis*. New York: Springer.
- Leseth, A. B., & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Levin, M. (2012). Academic integrity in action research. *Action Research*, 10(2), 133–149. Doi:10. 1177/1476750312445034
- Manger, T. (2013). Motivasjon for skularbeid. I Rune Johan Krumsvik og Roger Säljö (red) *Praktisk- pedagogisk utdanning: en antologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Madsen, J (2016). Sosiokulturell forskningstradisjon, aktivitetsteori og aksjonsforskning som gjensidige støttespillere. I T. Tiller (Red.) *Aksjonsforskning i skole og utdanning* (s.144–162). Cappelen Damm.
- NESH. (2014). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Nordahl, Thomas (2010). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

NOU 2015:8. (2015). Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/nou/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>. Lest 15.10.2018

NOU 2014: 7. (2014). Elevenes læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/> Lest 18.10.2018.

Olsen, M. K. & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen. Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

Opplæringsloven. (2009). Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_3#KAPITTEI_3, (Lest 11.04.18)

Postholm M.B. (2005). *kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2.utgave). Universitetsforlaget.

Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ forskning på praksis. Fra opprinnelse til forskerfokus*. Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M.B. og Rokkones, K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer. I M.B. Postholm (Red.), (2012). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s.21-49) Oslo: Tapir Akademisk Forlag.

Prøitz, T.S (2015): Formål med vurdering og vurdering av fagovergripende kompetanser. Hentet fra: http://www.academia.edu/12713138/Form%C3%A5l_i_vurdering_og_vurdering_av_fagovergripende_kompetanser(Lest 06.05. 2018)

Roland, P. og Westergård, E (red) (2015). *Implementering: Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. (s.19-39) Oslo: Universitetsforlaget.

Skaalvik, E. M. & Federici, R. A. (2015). Prestasjonspresset i skolen. Hentet fra i *Bedre skole: Tidsskrift for lærere og skoleledere*, 3, 11-15. fra <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2015/bedreskole-3-2015.pdf> (Lest 19.11. 2019)

Smith, K. (2009). Vurdering i et dialogperspektiv. In J. Frost, EVALUERING - i et dialog-

perspektiv (pp. 19-32). Oslo, Norge: CAPPELEN DAMM.

Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I M. Brekke & T. Tiller (Red.). *Læreren som forsker: innføring i forskningsarbeid i skolen*. (s. 124-137). Oslo: Universitetsforlaget.

Solhaug, T og Børhaug, K (2012): *Skolen i demokratiet og demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Stray, J.H (2009): Demokratisk medborgerskap i norsk skole? – en kritisk analyse (Doktoravhandling UiO), hentet fra:

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/30460/AvhandlingJHStray.pdf?sequence=1> (lest 11.09. 2018)

Stray, J.H (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Stray, J.H (2012). Demokratipedagogikk. I Berge, K.L. og Stray, J.H (red) *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke..

Stray J.J. (2016). Om ny generell del læreplan i demokrati og medborgerskap. Hentet fra: <https://nygenerelldel.regjeringen.no/2016/12/15/demokrati-og-medborgerskap-i-ny-generell-del-og-laereplaner-for-fag/>

Stobart, G (2011): Forelesning Feedback in Assessment for Learning, lastet ned fra UDIR, <http://icecube.cc/Player.aspx?player=80753a33-df43-470a-a190-1910d3b60a1a&video=4ea5f479-983f-47b9-b720-1fa8aded9c17&station=3dd09f6a-df7e-4c1c-a31f-9e1b3a060179> (sett 04.04.2012)

Sunde. D.J og Wille. T. S (2017). *Fra lærerplan til klasserom. Kreativt arbeid med lærerplanene og vurdering for læring*. Oslo: Gyldendals forlag. Sett 04.04. 2012

Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen. Et relasjonelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Tiller, T (red.) (2004). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Tiller, T. (2006) (2. utg.). *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen – motoren i det nye læringsløftet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Tiller, T (2016): Å forske i skolens hverdag, i Brekke& Tiller: *Læreren som forsker*. Oslo: Universitetsforlaget

Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Trondsen, M og Eriksen, S (2019). Mellom deltakelse og beskyttelse. Aksjonsforskningens muligheter for barn og unge. I norsk sosiologisk tidsskrift, Årgang 3 nr 1- 2019. Universitetsforlaget.

Ulvik, M., Riese, H. og Roness, D. (2016). *Å forske på egen praksis*. Oslo: Fagbokforlaget.

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). St.meld. nr. 30 (2003-2004). Kultur for læring. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/nopdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf> (lest 11.11.2018)

Utdanningsdirektoratet (2016) Vurderingspraksis, hentet fra

Utdanningsdirektoratet (2017). Skolemiljø. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017/>. Lest 05.04.2018

Utdanningsdirektoratet (2018): *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf> (Lest 12.10.2018)

Utdanningsdirektoratet (2020). Kompetansemål i samfunnsfag (SAF 1- 03) Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv147> (Lest 05.05.20)

Utdanningsdirektoratet (2020a): Overordnet del - profesjonsfellesskap og skoleutvikling, hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/?kode=saf01-04&lang=nno> (lest 10.09.2020)

Utdanningsdirektoratet (2020b). Tverrfaglige temaer i samfunnsfag/demokrati og medborgerskap, hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/>(Lest 16.05.2020)

Wølner, T. A (2013). *Kriteriebasert undervisning*. Oslo, Universitetsforlaget.

Vedlegg 1a NSD

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 493717 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at det ikke skal behandles direkte eller indirekte opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner i dette prosjektet, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 17.06.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Prosjektet trenger derfor ikke en vurdering fra NSD.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Henrik Netland Svensen

NSD Personvern

15.06.2020 08:12

Vedlegg 1b Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Bakgrunn og formål

Jeg skriver nå en masteroppgave i samfunnsfag- didaktikk, ved UIT Norges Arktiske universitet. I min masteroppgave ønsker jeg å få innsikt i hvilke grep lærere kan gjøre for å redusere elevens opplevelse av prestasjonspress i skolen.

I denne forbindelse ønsker jeg blant annet å finne ut hva elevene synes fungerer godt, samt hva som kan være utfordrende i dette arbeidet. Hvis du kunne tenke seg å delta i denne intervjuundersøkelsen ville det vært til stor hjelp for meg, samtidig som det kan bidra til å belyse dette temaet fra et elevperspektiv. Du er utvalgt fordi du er i min samfunnsfagklasse.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Intervjuets varighet er på litt over en halv time, og jeg vil ta notater underveis i intervjuet. Spørsmålene vil omhandle elevens opplevelse av prestasjonspress i skolen, og hvorvidt de opplever redusert prestasjonspress, etter å være med å bestemme vurderingsform og undervisningsform i samfunnsfagtimene (i en gitt periode).
Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og kun student og veileder vil ha tilgang til disse. Opplysninger som kommer frem i intervjuet vil anonymiseres, og det vil ikke være identifiserbare opplysninger om personer eller steder i masteroppgaven. Alle notater vil slettes etter at sensuren på oppgaven er falt. Prosjektet skal etter planen avsluttes 13. mai 2020

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg på e-post: veronica.rystad@tromso.kommune.no. Foresatte får kopi av intervjuguiden før intervjuene finner sted. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Vennlig hilsen
Lill Veronica Rystad

Samtykke til deltakelse i studien:

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(navn og dato)

Foresattes samtykker:

(navn og dato)

Vedlegg 2 Intervjuguide til elever, januar 2018

Innledning	<ul style="list-style-type: none">• Fortell litt om skolehverdagen din• opplever du skolehverdagen din som veldig travel?• Trives du i klassen din? Godt klassemiljø (sosialt)?• Vil du si det er greit å ha lyst til å jobbe med fagstoff i klassen? Kan du gi eksempler på dette?
Klasserommet, samfunnsfag	<ul style="list-style-type: none">• Hvilke former for vurdering opplever du i samfunnsfag?• Opplever du å bli vurdert annerledes i samfunnsfag, enn i andre fag?• På hvilken måte er du forberedt til vurderingene?• Opplever du at du lærer noe gjennom vurdering? Hvis ja; hvordan?• På hvilken måte kan vurderingene bidra til at du føler mestring i faget?
Avsluttende fase	<ul style="list-style-type: none">• Hvordan opplevde du denne samtalen?• Er det noe mer du vil si til slutt? <p>Oppsummerer det jeg har skrevet ned:</p> <ul style="list-style-type: none">• har jeg forstått deg riktig?

Vedlegg 3 Spørreskjema til elevene, oktober 2018

(sett ring rundt det som passer)

1. I hvor stor grad forstår du hva som vurderes av ditt skolearbeid?

I liten grad I middels grad I stor grad

Kommentar: _____

1. I hvor stor grad mener du å forstå vurderinga mer enn tidligere?

I liten grad I middels grad I stor grad

Kommentar: _____

2. I hvor stor grad mener du å ha kunnskaper nok til å velge arbeidsmetoder selv?

I liten grad I middels grad I stor grad

Kommentar: _____

3. I hvor stor grad mener du å ha kunnskaper nok til å velge vurderingsform selv?

I liten grad I middels grad I stor grad

Kommentar: _____

4. I hvor stor grad mener du å kunne si hva som er best for deg, høyt i klassen?

I liten grad I middels grad I stor grad

Kommentar: _____

5. Kan du tenke deg å arbeide i samfunnsfag på denne måten flere ganger?

Hvorfor?

Kommentar: _____

Vedlegg 4 Intervjuguide til elever, juni 2020

Fase 1 rammesetting

Løs prat, litt informasjon om hva vi skal snakke om

Hva intervjuet skal brukes til – forklarer taushetsplikt og anonymitet

Innledende spørsmål

- Fortell litt om skolehverdagen din
- opplever du skolehverdagen din som veldig travel?
- Har du tid til hobbyene dine?
- Trives du i klassen din? Godt klassemiljø (sosialt)?
- Er det greit å ha lyst til å jobbe med fagstoff i klassen?
- Lærer vi av og med hverandre (hjelper hverandre) i klassen?

Hovedspørsmål (om samfunnsfaget)

- Hva synes du om samfunnsfaget?
- er det noen arbeidsmetoder du liker best å jobbe med?
- Er det noen arbeidsmetoder du føler du lærer bedre av å bruke?
- Blir du mer motivert av å få velge arbeidsmetode selv?
- Blir du mer motivert av å velge vurderingsform selv?
- Opplever du at du har tid nok til å lære det du skal i faget?
- Opplever du at det er greit å gjøre feil?
- Hvorfor/ hvorfor ikke?
- Opplever du at du er motivert for å jobbe med samfunnsfag?
- Hva med undervisninga eller faget mener du påvirker din motivasjon positivt eller negativt?
- Opplever du at det er viktigst å lære noe nytt og forstå, eller å få gode karakterer?
- Hvorfor?

Avsluttende fase

- Hvordan opplevde du denne samtalen?
- Er det noe mer du vil si til slutt?

Oppsummerer det jeg har skrevet ned: har jeg forstått deg riktig?

