

Finstitutt for lærerutdanninga og pedagogikk

Fakultet for humaniora, samfunnsfag og pedagogikk

"...dokker lærera kan bare stå der bak væggen der borte og styre med lyd og lys og sånt...."

Om å lede utvikling, implementering og forankring av lærende- og utviklingsfremmende nettverksarbeid med elevråd i barneskolen.

Heidi-BeateSkøyen Johansen

PED-3902 Masteroppgave i utdanningsledelse, Mai 2015

Sammendrag

"...dokker lærera kan bare stå der bak væggen der borte og styre med lyd og lys og sånt..."

Om å lede utvikling, implementering og forankring av lærende- og utviklingsfremmende nettverksarbeid med elevråd i barne-skolen. Temaet og utviklingsarbeidet ligger innenfor sosial kompetanse og de fem ferdighetene ansvarlighet, empati, samarbeid, selvhevdelse og selvkontroll.

Min forskningsinteresse er knyttet opp til prosessen med å utvikle og forankre arbeidet i et elevrådsnettverk som jeg er leder for. Utgangspunktet for denne forskningen er et utviklingsarbeid i nettverk med elever på barnetrinnet. I 2008 søkte våre fem samarbeidende nettverksskoler om igangsettelse av et stort felles prosjekt gjennom Kunnskapsløftet - *"fra ord til handling"*. I fellesskap skulle vi blant annet utvikle en sosial plan for systematisk arbeid med sosial kompetanse. Vi arbeidet i nettverk både på ansatte- og elevnivå. Vi hadde et ønske om å styrke ledergruppa sin deltakelse i prosjektet for å kunne samarbeide og følge opp på det praktisk-metodiske feltet. Vi var samarbeidspartnere i dialogmøter med ledere, lærere, elever og foreldre for felles å utvikle en god sosial plan for skolene. Vi ville at elevråds-elevene i nettverket skulle medvirke i denne utviklingsprosessen. De skulle få prøve ut ulike metoder og oppdrag, bli hørt og gi sine meninger i forhold til utvalgte spørsmål og temaer. Arbeidet var basert på erfaringsdeling og konkrete tilnæringsformer i forhold til sosial plan og spesielt de fem utvalgte ferdighetene innenfor sosial kompetanse. Arbeidet med sosial kompetanse i elevrådsnettverket har fortsatt siden prosjekt-avslutningen våren 2010. Jeg er og har vært leder i implementeringen og nå i forankringen av dette nettverksarbeidet.

Tittelen på oppgaven *"...dokker lærera kan bare stå der bak væggen der borte og styre med lyd og lys og sånt..."* var et svar jeg fikk da jeg spurte hva jeg skulle bidra med på en elevsamling med ca. 150 elever som elevrådet selv skulle lede. Denne litt morsomme elevuttalelsen ga meg bekræftelse på elevenes egne ønsker om og selvstendig få lære- og/eller lede ved hjelp av egne drivkrefter. Den ga meg også motivasjon til og et ønske om å få kartlegge og i større grad forstå utvikling og læring av sosial kompetanse i vårt elevrådsnettverk.

Forord

I omtrent ti år har jeg samarbeidet med elevråd i barneskolen. Min erfaring er at elevmedvirkning og sosial kompetanse er ferdigheter som hører tett sammen for å kunne yte og vise gode prestasjoner innfor ulike fag og på ulike sosiale arenaer. Sosial plan og det utdanningsdirektoratet (udir) legger til grunn for skolen i dag gir klare mål, retninger og oppgaver som omhandler elevenes personlige og sosiale utvikling. Udir har også delt inn sosial kompetanse i dimensjoner som vi i vårt skolenettverk velger å kalle for ferdigheter (ansvarlighet, selvkontroll, empati, selvhevdelse og samarbeid). Alle disse ferdighetene m.fl. er nødvendige å utvikle for å kunne delta i det sosiale fellesskap. Dette gjelder også for å kunne utøve og oppnå faglige kompetansemål generelt.

Når det er sagt har jeg som elevrådslærer og leder i elevrådsnettverket lært svært mye av de elevene jeg har samarbeidet med. Uten dialogen med elevene blir vi voksne som arbeider i skolen ALDRI gode lærere/ledere og veiledere for elevene. ***De sitter på nøkkelen til egen læring!*** Vi voksne må – slik jeg ser det - bli bedre å lytte til barn- og ungdom og deres stemmer og ønsker i læringssammenhenger.

Elevene forteller så enkelt om hva som er riktig for dem, og jeg tror mange ganger vi voksne glemmer hva vi selv tenkte da vi f.eks. var tolv år. Det forundrer meg alltid når jeg tar frem min egen dagbok og reflekterte rundt det jeg har skrevet der: «*Var det virkelig slik jeg tenkte en gang for lenge, lenge siden....?*»

Samarbeidet i nettverket har for meg vært en lang og innholdsrik utviklingsreise. Den har gitt meg mer enn masse energi til å fortsette med dette arbeidet. Det som er spesielt viktig å presisere er at det er elevene selv som kommer med nye ideer til aksjoner og metoder, og som i aller høyeste grad bidrar til at vi kan fortsette i lærende nettverk i mange, mange, mange år fremover. «Idèbanken» til barn virker utømmelig!

Jeg vil til slutt takke ALLE de elevene som jeg har fått vært leder for, lært av- og samarbeidet med på egen skole og i nettverket vårt. En spesiell takk går selvfølgelig også til de andre som bidro til mitt masterprosjekt: lærere, ledere, elever, veileder men også leder på egen arbeidsplass som har gitt meg tid, rom og støtte til å gjennomføre dette erfaringsbaserte masterstudiet. Stor takk også til alle mine nærmeste som har vært forståelsesfulle og støttende når jeg har vært inne i «min egen boble» og til tider nokså fraværende fra virkeligheta.

Tromsdalen, 9. mai 2015

KAPITTEL 1: INNLEDNING, BESKRIVELSE OG OPPBYGGING AV STUDIEN	1
1.1 INNLEDNING	1
1.2 PROBLEMSTILLING OG AVGRENSNING AV STUDIEN	2
1.3 OPPBYGGING AV OPPGAVEN	3
1.4 BAKGRUNNSDOKUMENTER	3
KAPITTEL 2: METODEVALG – KVALITATIVE STUDIER	5
2.1 KVALITATIV METODE – FASER I FORHOLD TIL METODEVALG	6
2.2 AKSJONSFORSKNING SOM METODE – TEORI OG PRAKSIS	7
2.3 FORSKNING I PRAKSISFELTET	8
2.5 LOGG	10
2.6 INTERVJU	11
2.7 AKSJONSFORSKNING I SKOLENES ELEVRÅDSNETTVERK	12
2.8 FORSKNINGSETIKK	12
KAPITTEL 3: TEORETISKE TILNÆRMINGER	14
3.1 SOSIAL KOMPETANSE	14
3.2 NETTVERKSARBEID	18
3.3 VERDSETTENDE LEDELSE OG DEMOKRATI	20
3.4 FELTARBEID OG UTVIKLING I EGEN ORGANISASJON	21
KAPITTEL 4: DEN EMPIRISKE FORTELLINGEN	22
4.1 PROSJEKTBESKRIVELSE	22
4.2 ELEVRÅDSNETTVERKET	24
4.3 SKJEMATISK FREMSTILLING AV AKSJONER I ELEVNETTVERKET 2013/2014	25
4.4 TRE ULIKE AKSJONER I PRAKSIS	25
4.4.1 AKSJON 1	26
4.4.2 AKSJON 2	28
4.4.3 AKSJON 3	29
4.5 EVALUERING AV NETTVERKSÅRET	29
4.5.1 LÆRERNES SIN EVALUERING	31
4.5.2 ELEVENES SIN EVALUERING	31
4.6 LOGGFØRING AV OBSERVASJONER	31
4.7 FUNN - ELEVER	32
4.8 FUNN – FORMIDLET AV LÆRERE OM ELEVER	35

KAPITTEL 5: ANALYSE OG DRØFTINGER	36
5.1 FUNN OG FORTOLKNINGER	38
5.2 NETTVERKSARBEID SOM METODE	38
5.3 LEDELSE AV NETTVERK	40
5.4 FELTARBEID I EGEN KULTUR	41
5.6 OPPSUMMERING	46
KAPITTEL 6: AVSLUTNING	47
LITTERATURLISTE OG REFERANSER	49
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE LÆRERE/ELEVER	I
VEDLEGG 2: EVALUERING I «RINGSTADBEKK-KRYSSET»	III

FIGUROVERSIKT

Figur 1: «Deltakende observasjon»	s. 9
Figur 2: «Nivåinndelte mål innenfor sosial kompetanse og de fem ferdighetene»	s. 16
Figur 3: «Fem skoler sitt felles arbeid og innhold i en sosial plan»	s. 23
Figur 4: «Et organisasjonskart for elevråd i nettverk»	s. 24
Figur 5: «Læringstrappa»	s. 37

Kapittel 1: Innledning, beskrivelse og oppbygging av studien

1.1 Innledning

Vi har gjennom flere år hatt lærende nettverk på «våre» fem skoler med fokus på sosial kompetanse jfr. målene i kunnskapsløftet. I den forbindelse ønsker jeg nå å forske på om elevene lærer og utvikler seg sosialt i dette nettverkssamarbeidet.

I Kunnskapsløftet (LK06) vektlegges det at opplæringen skal gi elevene «kyndighet og modenhet til å møte livet sosialt, praktisk og personlig». I skolen skal det arbeides med å utvikle elevenes sosiale ferdigheter, og det påpekes spesielt at det ikke bare skal handle om å lære seg fag. I tillegg til de skolefaglige kunnskapene skal skolene bidra til at elevene utvikler seg sosialt og personlig. Fem ferdigheter som blant annet skal utvikles er ansvar, empati, samarbeid og selvkontroll i det sosiale fellesskap.

Sosial kompetanse er det begrepet som best beskriver alle sosiale ferdigheter. Videre uttrykker både opplæringsloven og Kunnskapsløftet (LK06) at mye av dette ansvaret ligger hos skolen ved lærere og skoleledere, og at alle har et samla ansvar for at elevene får en positiv og sosial utvikling og læring.

Mitt valg falt på et allerede relevant og utviklende prosjekt i samarbeid med vårt nettverk på de fem skolene, heretter kalt Nordøyannettverket eller bare vårt lærende nettverk. I 2008 søkte vi på et felles prosjekt til utdanningsdirektoratet om midler for å gjennomføre et utviklingsprosjekt gjennom Kunnskapsløftet – «*Fra ord til handling*». Målet var å utvikle god klasseledelse, bedre elevenes læringsmiljø og samtidig utvikle en sosial plan for å fremme elevenes sosiale kompetanse ved de fem samarbeidende skolene. Prosjektet skulle munne ut i et felles produkt eller en sosial plan som arbeidsverktøy i skolehverdagen. Planen ga rom for enkle men få lokale tilpasninger. Vår prosjektvisjon var som følger: «*Den enkelte elev skal til enhver tid møte en skole som gir god læring i et optimalt læringsmiljø.*» Prosjektet ble kalt Navigare nesesse est, og i vår betydning «oversatte» vi det til å ***ta styring og holde stø kurs***.

Min oppgave i prosjektet - i tillegg til å sitte i prosjektets styringsgruppe - var å veilede fra plan til praksis sammen med elevrådslærerne og elevrådsstyrene til alle skolene i dette utviklingsarbeidet.

Jeg skulle være «bindeleddet» mellom visjonene og målene i prosjektet i forhold til elevene og ledergruppa eller styringsgruppa (bestående av skolenes 4 rektorer og meg som stedsfortreder for en av rektorene på en av skolene) i perioden.

Vi ønsket å styrke ledergruppa sin deltakelse i prosjektet, for også å kunne samarbeide og følge opp på det praktisk-metodiske feltet. Vi var samarbeidspartnere i dialogmøter med ledere, lærere, elever og foreldre for å være med på å utvikle en god sosial plan på alle arenaer. Vi ville at elevene i nettverket skulle medvirke i denne utviklingsprosessen, få prøve ut men også bli hørt og si sine meninger og til slutt også komme med innspill i forhold til utvalgte spørsmål og temaer. Arbeidet var og ble basert på erfaringsdeling og konkrete tilnæringsformer i forhold til sosial plan og de fem ferdighetene innenfor sosial kompetanse.

1.2 Problemstilling og avgrensning av studien

I hovedsak vil jeg forske videre på eller vise hvordan vårt videre forankrings- og utviklingsarbeid fungerer med elevenes medvirkning. Hva gir læring og utvikling i forhold til nettopp dette nettverkssamarbeidet? Jeg diskuterer også den lederfilosofi som har vært viktig for meg i prosjektet og prosessen. Vi har i vårt etablerte elevnettverk opparbeidet en felles kultur for erfaringsdeling på skolene, og vi har fortsatt med dialogmøter som fremmer ulike metodiske tilnæringer med ulike aksjoners hjelp og støtte til utvikling og læring på de fem skolene.

Mitt ønske er videre å være en aktiv og deltakende leder med god kjennskap til praksisfeltet. Dette håper jeg skal bidra til at utviklingsprosesser gir oss strategier for å videreutvikle oss som organisasjon og i nettverk. Jeg ønsker også å vise om vårt felles arbeid bidrar til at eleven lærer og utvikler seg personlig, sosialt og faglig. Problemstillingen i denne studien er som følger:

Hvorfor lede elevråd i nettverk?

- *Hva gjør nettverksarbeid til læringsarena for elever på barneskoler?*
- *Hvilke kjennetegn ser vi på utvikling og læring hos elevene?*
- *Hva sier elevene selv om denne måten å lære på?*
- *Har ledelse noe å si i denne sammenhengen?*

Alle disse undringene må ses i sammenheng med elevenes utvikling av sosiale ferdigheter.

1.3 Oppbygging av oppgaven

Jeg starter med grunnlagsdokumenter og lover som bygger opp om mitt arbeid og min studie. I kapittel 2 ser jeg på kvalitative forskning som metode. Jeg trekker frem ulike måter å tilnærme meg forståelse og innsikt som skal gi svar på min problemstilling, og jeg kommer etter hvert inn på hvilke veivalg som ligger til grunn for min empiri i prosjektet. I det neste kapittelet tar jeg inn valgte teoretiske tilnærminger og drøfter disse opp mot mitt data-materiale.

De skal være med å danne grunnlag for å knytte teori, informantenes informasjon og egne observasjoner sammen til et helhetlig forskningsprosjekt. I kapittel 5 analyseres mine funn med illustrasjoner, og i kapittel 6 oppsummeres og avsluttes min oppgave.

1.4 Bakgrunnsdokumenter

Stortingsmelding nr. 20 (2012-2013) er relevant for mitt prosjekt. Målet til regjeringen i denne meldingen var at skolen skal ha høy kvalitet og gi den enkelte og samfunnet nødvendige forutsetninger for fremtidig velferd, verdiskaping og en bærekraftig utvikling. De ønsket også at skolen skulle bygge på prinsippet om likeverdig og tilpasset opplæring for alle i en inkluderende skole. Elevene skulle også oppnå grunnleggende ferdigheter og oppleve mestring og utfordring i skolen.

«Barn og unge er samfunnets framtid, og framtidens samfunn. Regjeringen ønsker et samfunn der alle har mulighet til å utvikle sine evner og til å leve meningsfulle liv. Grunnlaget for rettferdighet og god fordeling skapes best gjennom en sterk offentlig fellesskole.

I Norge har alle barn og unge rett og plikt til tiårig grunnskoleopplæring og rett til videregående opplæring. Skolegangen er fullfinansiert av det offentlige, og alle har rett til å gå på nærskolen sin. Elever skal til vanlig ikke deles inn i klasser eller basisgrupper etter faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet. Alle skal få et tilfredsstillende utbytte av fellesskolen. Opplæringen skal være inkluderende, noe som innebærer at skolen aktivt må ta hensyn til barn og unges ulike forutsetninger og behov – i organisering, innhold og pedagogikk – og at menneskets unike verdi legges til grunn for skolens møte med den enkelte.

Regjeringen har høye ambisjoner for fellesskolen. Barn og unge skal utvikle kompetanse og verdier slik at de har et godt utgangspunkt for livslang læring. Skoledagen skal gjennom et inkluderende læringsmiljø by på opplevelser og utfordringer som har verdi i seg selv.

Trygge og forutsigbare rammer gir fellesskolen et godt utgangspunkt for å skape trivsel, motivasjon og læring i barn og unges hverdag.»

Meld. St. 20 (2012-2013:9)

Skolen skal også bidra til å gjøre norske elever og lærlinger til aktive medborgere i dagens og framtidens samfunn. De skal bidra til å stimulere til medbestemmelse og deltakelse i **demokrati** i og utenfor skolen, for eksempel gjennom engasjement i elevråd, organisasjoner og/eller frivillig sektor, og være en viktig del av demokratiopplæringen.

«Elevene og lærlingene skal få en forståelse for den norske samfunnsmodellen, der enkelt-mennesket ikke bare skal få sin rett, men samtidig ha et selvstendig ansvar for å bidra til fellesskapets beste, for menneskerettighetene og det demokratiske systemet. Elevene skal få innsikt i viktige samfunnsspørsmål, slik som miljøvern, rettferdig fordeling og bærekraftig utvikling, og trenes i samarbeid, toleranse og grensesetting. Skolens opplæring til kritisk tenkning og selvstendighet er særlig utfordrende og viktig i et moderne mediasamfunn. I dette sammensatte landskapet skal skolen arbeide for å gi hver enkelt elev og lærling en allsidig utvikling med evne til å ta vare på og utvikle sitt eget liv, til å vise omsorg, handle rett mot andre og bidra i samfunnet. Opplæringen skal gjøre at elevene kan kombinere kunnskap og ferdigheter med holdninger og etisk orienteringsevne.»

Meld. St. 20 (2012-2013:11)

Jeg fant ikke noe direkte forskning å støtte meg på i forhold til utviklingsarbeid i elevrådsnettverk på barneskole, men jeg har tatt utgangspunkt i teoretisk forskning (Hattie 2009) på delområder av min egen studie og med støtte i lover, forskrifter og styrende dokumenter.

I forhold til **elevrådsarbeid** velger jeg å ta med de lovmessige sidene av hva som er gitt i forhold til elevinvolvering i skolene. Rammer og retninger gis i lovtekster om hvor elevene skal være representert og hva de skal bidra med i skolemiljø saker. På andre områder er det opp til skolene selv hvordan de legger til rette oppgaver rettet mot de ulike alderstrinn i skolens elevrådsarbeid

Det går fram av opplæringsloven § 9a-5 første ledd:

«Elevane skal engasjerast i planlegginga og gjennomføringa av det systematiske arbeidet for helse, miljø og tryggleik ved skolen. Skolen skal leggje oppgåver til rette for elevane etter kva for dei enkelte årstrinna som er naturleg.»

Dette innebærer ifølge utdanningsdirektoratet at elevene skal tas med i skolens arbeid med å oppfylle kravene i kapittel 9a. Eksempel kan være deltakelse når skolen lager ordensreglement, gjennomføre enkle målinger osv. Det er skoleleders ansvar at elevene blir tatt med i dette skolemiljøarbeidet.

Elevrådet kan oppnevne skolemiljørepresentanter til å utføre skolemiljøarbeidet på sine skoler. Det går fram av opplæringsloven § 9a-5 annet ledd:

«Elevrådet kan nemne opp skolemiljørepresentantar til å vareta elevane sine interesser overfor skolen og myndighetene i saker som har med skolemiljøet å gjere. Skolemiljørepresentantane deltek i planlegginga og gjennomføringa av det systematiske helse-, miljø- og tryggingarbeidet ved skolen i den grad det vedkjem skolemiljøet for elevane.»

Kapittel 2: Metodevalg – kvalitative studier

Min nærhet til informantene i prosjektet eller i elevnettverket gjorde mitt valg enkelt i innsamlingen av empiri og deltakelse som leder og forsker. Jeg ønsket å foreta en kvalitativ studie med observasjon av elevrådsmøter i nettverket, intervju av fem elever og 4 elevrådslærere og gruppesamtaler/evaluering med 20 elever og de samme 4 lærerne.

Under har jeg satt opp en punktvis fremstilling av mitt empiriske grunnlag:

- loggføring av deltakende observasjon – tilstedeværelse på alle treff
- intervju av alle elevrådslærere og elever (1 frivillig elev/lærer fra hver av skolene i nettverket)
- gruppeevaluering lærer/elev med utdypende spørsmål til elevene for å avklare og forstå deres tilbakemeldinger og å gi dem anledning til å komme på ulike hendelser eller utdype deres forklaringer
- triangulering (ulike kilder og flere datainnsamlingsstrategier), og avkreftende eller bekreftende antakelser mellom forsker og forskningsfelt som grunnlag for aksjonsforskningen gjennom hele forskningsforløpet

2.1 Kvalitativ metode – faser i forhold til metodevalg

Jacobsen (2011) forklarer gangen i en undersøkelsesprosess ut fra tre ulike faser. Han mener disse fasene er felles uansett hvilken metode som velges. I fase én er det viktig å finne en problemstilling ut fra hva vi er interessert i å finne ut, konkretiseringsgrad, annen informasjon og kunnskap om temaer som kan overføres til vårt interessefelt. Han deler også undersøkelser inn i to hovedtyper. Den ene er beskrivelse av ståsted for å forstå daglige utfordringer, mens den andre måler årsak og virkning i forhold til tiltak eller endringer. For å kunne knytte disse undersøkelsesfasene opp mot aksjonsforskningen blir forskerens rolle viktig i forhold til det å kunne forstå og beskrive en situasjon. I neste runde må han eller hun prøve å forandre eller forbedre situasjonene i forhold til de mål som er satt sammen med de som er kjent i miljøet (kulturen) og de som deltar i prosessen. Dette er forberedelsesarbeid i forkant av observasjoner. Her skilles det gjerne mellom aksjonslæring og aksjonsforskning. Aksjonslæring beskrives i fagmiljøer som erfaringslæring eller deling av kunnskap (f.eks. av ledere og lærere), mens aksjonsforskning er det forskere fortar seg når de studerer sammen med f.eks. lærere og ledere i skolen (handlingsrommet i feltet).

Jakobsen (2011) skiller mellom to typer problemstillinger – beskrivende og forklarende/kausale - som vil fordre ulike undersøkelsesopplegg. Det gjøres ut fra om problemstillingen vil utdype det vi vet lite om fra før eller om den har til hensikt å se omfanget av et fenomen. Fase to velger undersøkelsesopplegg ut fra problemstilling og erkjennelse av hva vi vil finne ut av.

Tredje fase omfatter metodevalg ut fra undersøkelsesdesign og tydelig eller åpen/vid problemstilling. Sistnevnte er i hovedsak styrende og av stor betydning for hvilken metode som velges.

En nyansert undersøkelse av få enheter som går i dybden av et fenomen krever en kvalitativ metode, mens en breddeundersøkelse over mange enheter og med relativt få nyanser ofte vil kreve en kvantitativ metode. Begge metodene fortsetter med fase 4 – 7, men jeg vil i fortsettelsen komme inn på de ulike fasene i forhold til den kvalitative metoden (ibid.).

Fase fire omhandler innsamling av informasjonen. Jakobsen (2011) deler empirien inn i fire ulike former for datainnsamlinger. Primærdata handler om observasjoner og åpne intervjuer (individuelle eller i grupper). Så kan sekundærdata samles inn i form av kildegransking. Styrker og svakheter må gjennomgås i forhold til hvordan vi gjennomfører observasjonene eller påvirker objektet i forhold til spørsmål eller handlinger.

Hvordan spørsmålene stilles har mye å si forhold til troverdigheten av vår forskning. I fase fem er utvalget viktig i forhold til informanter og respondenter (Jakobsen 2011).

Spørsmålene hvem, hva, hvordan og hvorfor blir sentrale for forskeren. I fase 6 skal empiri analyseres og systematiseres på en overkommelig måte. Til slutt og i fase sju er det viktig å reflektere over om vi kan stole på våre funn (reliabilitet). Har vi målt det vi ønsket å måle, og er de gyldige for (valid) andre enn de eller det som ble undersøkt? Kan vi generaliserer våre funn? (ibid.).

2.2 Aksjonsforskning som metode – teori og praksis

Aksjonslæring brukes om lærere/ledere som er mer systematisk og «forskende» i sin skolehverdag, mens det som i hovedsak kalles aksjonsforskning er hva forskeren og læreren/lederen gjør sammen i skolen som forskende partnerskap. Det er mange klare overlappinger og grenseoverganger i disse to begrepene. Begge vektlegger grundighet og systematikk, og kan plasseres innenfor feltet konstruktiv samfunnsvitenskap eller konstruktiv pedagogikk. Aksjonsforskere forsker sammen med aktørene i praksis og uttrykker et eksplisitt mål og virkemidler. Metoden skaper endringer i menneskers tenkemåte eller handlingsmønster (Tiller 2006).

Forskeren som deltar i og studerer et felt aktivt som både skal være av en konstruktiv karakter og samtidig også bidrar til at prosjektet munner ut i et helhetlig forskningsopplegg. Slik jeg ser det stilles det store krav til forskeren om kjennskap til aksjonsforskning på den ene siden, mens det samtidig kreves en form for kreativitet i forhold til at det skal munne ut i ny kunnskap, læring og sette i gang endringsprosesser eller utvikling på den andre siden. Sett i lys av begge sider og i forhold til den tida vi lever i så jeg for meg et billedlig eksempel av en «*multitasker*», som knytter teori og deltakelse/observasjon innenfor et valgt miljø med utvalgte strategier, metoder og problemstillinger sammen. Fordelen kan være at forskeren både observerer og er med på å lede og styre utviklingsprosesser. Nettopp på grunn av denne nærheten til miljøet kan utfordringa være om forskeren innser at forskningen er eller kan bli påvirket av hans eller hennes subjektive, individuelle teorier. Kvalitetsmessig er det viktig at forskeren legger frem sine perspektiver og meninger, for å gi leseren mulighet til å se hvordan forskeren har kunnet påvirke sin studie (Postholm 2010).

2.3 Forskning i praksisfeltet

En forskers rolle i aksjonssammenheng blir å definere problemet og retningen for prosessen. Tiller (2006) sier også at det stilles minimumskrav til deltakerstyring, kritisk refleksjon og systematikk i oppgavene. Det betyr at metodevalg må styres av spørsmål eller de problemstillinger som velges. Dette er forskerens redskap til å få svar og orden i den erfaringsverdenen som han eller hun forsker i.

Siden forsker er deltakende i det miljøet han skal observere og forstå kan nærheten også skape forstyrrelse i den forstand at nære ting blir diffuse og uklare. Det er derfor viktig at feltforskeren prøver å se verden fra aktørens ståsted. Det kreves erfaring og et kyndig blikk for å se og forstå, og det er en fordel å kjenne til feltet fra før. Dette har også noe å si når en velger tidsramme i feltstudien. Uten kjennskap til miljøet vil en sannsynligvis bruke mer tid på å finne rom for deltakende observasjon m.m. For å være en god aksjonsforsker bør han eller hun evne å gå inn i dialog med andre mennesker, takle nærheten til andre og ha gode empatiske evner. Det forventes også at forskeren klarer å skape distanse og reflektere over de erfaringer som gjøres, for å kunne formulere gode metaspørsmål som gir bredere grunnlag for forståelse og innsikt i møte med praktikerne i feltet. For å kunne se ulike sammenhenger, og gjerne mellom metoder på tvers, er det viktig å systematisere arbeidet skriftlig i ulike former. Det kreves med andre ord en feltforskningsmetodikk i aksjonsforskningsarbeidet, og det er viktig hvordan spørsmål stilles i forhold til å få kvalitative svar (ibid.).

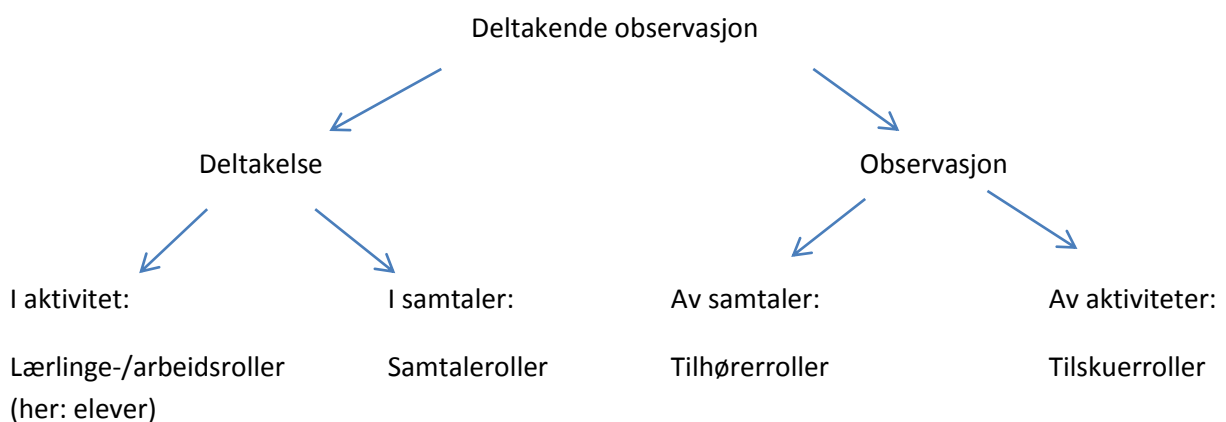
Både forsker og deltakere i studien kan bruke dagbok, logg, «GLL-metoden» (gjort, lært, lurt) eller forskeren kan være praktikerens «skygge». Sistnevnte krever åpenhet, felles forståelse og samarbeid fra deltakende parter. Skygging skjer over et bestemt tidspunkt og den som skygger noterer systematisk. Og, det finnes en rekke ulike og enkle men også mer omfattende måter å gjennomføre intervju og kvalitative undersøkelser på (ibid.). I min studie har jeg skrevet logg, observert elevene, evaluert i Ringstadbekk-krysset (forklares nærmere i kapittel 4) og jeg har foretatt intervju av lærere og elever. I feltarbeidet var jeg mer deltakende aktiv som veiledende i det første treffet enn i de øvrige fire. Det falt svært naturlig og riktig fordi jeg fikk sammen med elevene være med å veilede de litt i riktig retning i forhold til rammer og innhold knyttet opp mot sosial kompetanse i de etterfølgende aksjoner.

Det stilles ofte spørsmål om validitet (i hvilken grad man ut fra resultatene av en studie kan trekke gyldige slutninger om det man har satt seg som formål å undersøke) til deltakerstyring og krav til systematikk i det deltakende partnerskapet innenfor forskningsfeltet i kvalitativ metode. Jeg vet ut fra erfaring at ulike fagmiljøer setter store krav til systematisk dokumentasjon og ikke minst påvirkningsfaktorenes betydning i forhold til de miljø og de områder det forskes på. Kravene til forskeren blir ofte høye for å kunne gjennomføre gode feltstudier. Bevisstgjøring, refleksjon, forvalg og varierte tilnæringsmåter blir nøkkelord her. En leder kan muligens i form av mer distanse ha enkelte fordeler som forsker fremfor en lærer som kjenner elvene og forskningsfeltet svært godt fra før, og fordi de er en del av den læringen som finner sted i deltakelse og i konteksten. En distanse kan gi rom for (i større grad) å tolke sosiale samhandlinger i prosessen eller i situasjoner som oppstår underveis. Læreren kan på sin side ha det beste grunnlaget som den veiledende part i selve prosessen eller i aksjonen. (Tiller 2006).

Videre tar aksjonsforskninga i hovedsak for seg data som krever tolkning av det som blir skapt i eller konstruert av personer i sosial samhandling, og som igjen skal danne grunnlag for endring. Det er viktig å presisere at aksjonsforskninga er et helhetlig forskningsopplegg av konstruktiv karakter som forskeren aktiv deltar i forandrende inngrep i det studerte feltet, der det handler om å få til endringer i mennesker tenke- og handlemåte (ibid.).

2.4 Deltakende observasjon

I perioden jeg har observert aksjoner i nettverket har jeg variert mellom deltakelse og observasjon. Observasjon kan deles inn i fire typer roller:



Figur 1: «Deltakende observasjon»

(Wadel, 2014, side 52)

Det er vanlig å balansere fordelingene mellom de fire rollene i figuren over. Denne oppdelinga bevisstgjør feltarbeideren om hvilke roller han eller hun til enhver tid har.

Hvilken rolle en velger å ta er avgjørende i forhold til om det er et samfunn eller en organisasjon en studerer, hvilken rolle en får adgang til og også hvilken problemstilling som det er satt fokus på. Det er ofte slik at forskeren med kjennskap til kulturen gjerne får tilgang på flere roller eller deltakelse i aktiviteter eller samtaler (Wadel 2014).

2.5 Logg

I tilknytning til mine observasjoner skrev jeg logg fra første gang vi hadde oppstartsmøte (jeg og lærerne) i forkant av elevtreffene. I en tidlig fase i nettverkssamarbeidet brukte jeg «GLL-metoden» (gjort, lært, lurt) litt sporadisk for å finne ut mer om hva som eventuelt kunne gjøres og forbedres i elevenes nettverksarbeid.

I min studie har jeg derimot vært mer opptatt av hva vi har gjort i forhold til å kunne gjenkjenne tegn på utvikling av sosial kompetanse hos elevene. Istedenfor å tenke videre om hva som er lurt å gjøre fremtidsretta, har jeg i denne sammenheng tillagt min rolle i feltet større fokus i form av refleksjoner rundt min forskerrolle og mine funn. Dette er spesielt rettet mot hvordan min rolle kan ivareta elevene som informanter i balanse til mitt prosjekt og min problemstilling (Tiller, 2006). Hensikten med å notere og loggføre underveis var å systematisere informasjon for så å kunne analysere samhandling i ulike aksjoner i prosesser. Jeg har derfor utvikla eller oversatt «GLL- metoden» til å bli «AKE- metoden» (aksjon → kjennetegn → erfaringsbasert refleksjon) i min logg.

Loggnotater danner ofte grunnlaget for å fokusere på samtaler. Det danner grunnlag for egenrefleksjon og for refleksjon i grupper. Ifølge Tiller (2006) kan loggen bidra til å disiplinere tanken og også ordne erfaringer. Når erfaringer siles ut fra loggen kan de i tillegg øke troverdigheten og seriøsiteten i sosiale hendelser som har funnet sted og som legges frem eller gjengis i etterkant. De kan også være med på å skape assosiasjoner til eget arbeid.

Et eksempel er da jeg brukte loggnotater for å danne grunnlag for å referere hva som skjedde på en av aksjonene. For å være sikker på at min forståelse av sosial samhandling hadde «*rot i virkeligheta*» eller stemte med aktørenes opplevelser reflekterte jeg egne erfaringer med ansvarlig elevrådslærer og deltakende elever.

2.6 Intervju

I samtaler med andre mennesker kan en få et innblikk i den enkeltes tankeverden. Det er ikke lett å observere hva mennesker tenker og føler, mener eller opplever. Et intervju kan gi innblikk i personers liv som ellers ikke kan fanges opp på andre måter (Postholm 2010).

Samtaler kan foregå på mange forskjellige måter. Intervju kan deles inn i strukturert intervju, halvstrukturert og ustrukturert intervju (Fontana & Frey 1994/2000).

Det planlagte, formelle intervjuet har fått betegnelsen strukturert intervju. Her blir alle stilt den samme serie av spørsmål og de er utformet i forkant av intervjuet. Spørsmålene har en innebygd begrensning i sine responskategorier. Informasjonen som kommer frem blir behandlet ut fra forhåndsbestemte kategorier. Spørsmålene til informantene blir stilt i lik rekkefølge og alt skjer på lik måte i intervjuet. Intervjuer sitt personlige syn skal heller ikke komme frem (Postholm 2010).

I det halvplanlagte formelle intervjuet er oppfølgingsspørsmålene sentrale. Dette gjør intervjusituasjonen til en mer jevnbyrdig samtale. Det kan også resultere i at ikke alle de tenkte spørsmål får svar, og nye temaer blir gjerne brakt på bane (ibid.).

Gruppeintervjuet er en teknikk som fordrer utspørring av flere individer samtidig. Forskeren leder interaksjonen mellom respondentene på en formell eller uformell måte. Disse intervjuene veksler derfor ofte mellom planlagte til det ikke planlagte, formelle intervjuer. Respondentene kan få hjelp til å komme på ulike hendelser eller utdype beskrivelser av hendelser eller erfaringer. Videre kan dette intervjuet gjennomføres uten at det styres fra forskeren. Det kan være halvplanlagt og formelt som en idemyldring, eller det kan være fullstendig styrt (planlagt, formelt) for nettopp å få svar på bare de spørsmål forskeren ønsker besvart (Postholm 2010).

Det ustrukturerte og ikke planlagte intervjuet er tradisjonelt kalt det åpne intervjuet og har vage grenser i forhold til deltakende observasjon, mens en samtidig kan innhente kontekstuell eller bakgrunnsinformasjon ved hjelp av et strukturert eller planlagt intervju for å forstå ulike fenomen (Fontana & Frey 1994/2000). Forskeren som bruker denne typen intervju har som mål å forstå den komplekse atferden eller utviklingen som studeres, og uten forhånds-kategoriseringer som begrenser forskningsstudien. Creswell (1998) sier at dette samsvarer med det formålet all kvalitativ forskning har.

2.7 Aksjonsforskning i skolens elevrådsnettverk

Fordelen med å bruke aksjonsforskning som tilnærming til beskrivende og endrende læringsprosesser er den kraften som finnes i nærkontakten. Det er også nødvendig for en leder å komme i kontakt med elevene, særlig fordi de er de viktigste aktører i vårt arbeid i skolen. Det er selvfølgelig også viktig å dra nytte av den kjennskap lærere har til læringskulturer i det miljøet som skal studeres. På den andre side ser jeg utfordringer som kan bli fallgruver i forhold til å klare å oppnå objektivitet og nøytralitet i forhold til de endringer eller mål som ønskes oppnådd. Dette legges også til grunn for validitet og troverdighet utover det miljøet som forsker sammen eller fra «oppdragsgiverne». Min fordel er at jeg i skrivende stund og over tid har fått prøvd ut ulike praktisk-metodiske tilnærminger, evalueringer, refleksjon og bevisste og også endrede veivalg ut fra det prosjekt vi allerede har gjennomført (2008-2010). I starten var jeg forsiktig med hvordan jeg tilnærma meg praksisfeltet, da jeg i forkant hadde lest om kvalitativ metode, aksjonsforskning, skolevandring og verdsettende ledelse. Dette ga meg større teoretisk innsikt og bredde for å kunne justere, evaluere og dokumentere underveis og sammen med lærere og elever.

I kvalitativ metode er viktig å følge ulike prosedyrer for å oppnå mer pålitelige observasjoner og undersøkelser. Det anbefales blant annet triangulering (ulike kilder og flere datainnsamlingsstrategier) og avkrefte eller bekrefte antakelser mellom forsker og forskningsfelt som grunnlag for endring under hele forskningsforløpet. Tiller (2006) påpeker også at det er svært viktig med ulike praktisk-metodiske tilnærminger som er med på å strukturere, dokumentere og kvalitetssikre forskningsprosessen. Jeg brukte samtidig ulike tilnærminger for å bekrefte og avkrefte antakelser som kan være med på å endre retning eller utvikle arbeidet med sosial kompetanse i elevgruppa. Flere og ulike utfordringer oppsto og har blitt utvikla underveis (spesielt i prosjektperioden), med det var motiverende å ta et større systematisk «dypdykk» og samtidig dokumentere mer strukturert i det miljøet jeg erfaringsbaserte miljøet jeg valgte å forske på. Jeg er ydmyk for forhold og de valg som en må være bevisst på med tanke på teoretisk og praktisk-metodiske innfallsvinkler, og som er beskrevet og forsøkt analysert i denne oppgaven.

2.8 Forskningsetikk

Det er spesielt viktig at forskeren alltid har som utgangspunkt at det er samhandlingen mellom aktørene som det forskes på. Dette innebærer at feltarbeideren bruker relasjonelle forklaringer på samhandlingen som han eller hun inngår i overfor informantene.

Forskeren må være bevisst at han har et komplementært forhold til aktørene og som krever ferdigheter for å kunne balansere i forhold til hva informantene tar til seg og hva som blir gitt. Dette innebærer å erverve gode kommunikative ferdigheter fortløpende og underveis i prosessen (Wadel, 2014). En utfordring som jeg sto ovenfor var at jeg er leder på egen skole, leder for elevrådssamarbeidet og elevrådslærer på egen skole. Dette stilte krav til hvordan jeg skulle forholde meg til deltakerne på de ulike arenaer og spesielt som aktiv elevrådslærer/leder og forsker. Dette (etter flere års samarbeid – prøving og feiling) fikk en naturlig løsning ved at vi ble enige om at jeg skulle starte opp samarbeidet sammen med elevene.

Vi (elevene og jeg) skulle i fellesskap planlegge aksjonene for i neste omgang at de skulle gjennomføre dem på de øvrige skolene. Elevene valgte selv hvordan de ønsket å arbeide (metoder som rollespill, m.m.) med de ulike ferdighetene, og med fokus på de ulike kjennetegn/mål innenfor sosial kompetanse. Selve gjennomføringen av aksjonene foregikk under veiledning av de øvrige fire elevrådslærerne. Jeg fikk den distanse jeg ønsket til også å kunne observere i feltet og på en naturlig måte å ha en annen deltakende rolle på treffene. Jeg skrev logg og praksisfortellinger underveis som ble diskutert og justert i form av tilbakemeldinger fra elever og lærere. For elevene virka det ikke som om min lederrolle ble synliggjort. Dette kan kanskje begrunnes i at jeg er leder for elevråd på egen skole, og at jeg av den grunn ble likestilt med de øvrige lærerne på tross av at jeg selv var bevisst min rolle og var åpen om den til elevene og lærerne. Jeg deltok tilsammen mer enn de øvrige lærerne i nettverkstreff, og jeg fikk blant annet følgende spørsmål på et av treffene av to elever

«Hvordan skole er det nå egentlig du er elevrådslærer på ...?»

Frivilligheta i til å gi tilbakemelding og til å evaluere nettverkssamarbeidet (i form av intervju) ble for meg viktig å presisere for de øvrige elevrådslærerne. Til tross for at jeg innehar samme funksjon som de i har i elevråd, var og er min rolle å være skoleleder på egen skole og i nettverkssammenheng. Dette komplementære rolleforholdet kunne gi lærerne en følelse av å måtte bidra i forhold til å svare på mitt intervju av dem. For elevene sin del samtykka foreldrene til å gjennomføre intervju, og spørsmålene og formålet ble det informert om (muntlig og skriftlig).

Evaluering av samarbeidet i Ringstadbekk-kysset (felles og uten min deltakelse) har vært et ønske om (fra ledere og lærere) å gjennomføre fra prosjektstart, så denne prosessen anser jeg som etter hvert å ha blitt en mer systematisk rutine for oppfølging og av nytteverdi for alle parter i vårt videre arbeid. Men, jeg har opplevd i hele samarbeidsperioden, og spesielt i skoleåret 2013/2014, at lærerne har søkt dette samarbeidet for å utvikle ordninger i fellesskap som gjør skolehverdagen enklere. De ønsker likhet knyttet til den erfaringsdeling av utviklingsarbeidets om gjøres for å tilbakeføre noe egne skoler. De har benyttet den tilgjengelige linken mellom elevrådsnettverket -> meg -> ledernetverket for formidling og etterspørsel av ulike saker og temaer.

Lærere og elever har naturlig nok fått noe ulike spørsmål som de skulle besvare. Den røde tråden, og det som er felles for hele utvalget, er at alle tar utgangspunkt i elevenes utvikling og læring av sosial kompetanse og sosial plan. I forkant av dette skoleåret og nettverksåret var alle kjent med mitt prosjekt og at jeg kom til å forske fortløpende i eget praksisfelt – altså i forhold til vårt samarbeid dette nettverksåret. Alle lærerne var tidlig informert om mine spørsmål, min retning og at jeg har benyttet sosial plan for å se hva elevene evt. utviklet seg av kjennetegn innenfor de ulike ferdigheter. De har hatt anledning til å spørre underveis, komme med meninger og gi tilbakemeldinger. Elevene har jeg også spurt fortløpende ved behov, men deres bidrag ble lagt til grunn i størst mulig grad ved oppstart. Både elever og lærere hadde også mulighet til å spørre hvis noen av spørsmålene i intervjuet var uklar eller utydelige i sin form. Lærerne svarte meg skriftlig, mens jeg hadde personlige intervjuer med elevene på deres egne tilhørende skoler. Jeg vil i hovedsak komme tilbake til informantenes stemmer (både elever og lærere) under kapittel 5: «Analyse og drøftinger».

Kapittel 3: Teoretiske tilnærminger

Dette kapittelet er min teoretiske forankring i min forskning. Mitt utvalg ga grunnlaget og var nødvendig for mine valg for å gi oppgaven styrke, bredde og forståelse rettet mot mitt feltarbeid. Dette også for å sette teori og empiri (informantenes informasjon) i en kontekst som gir kan gi støtte, bredde og forståelse.

3.1 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse handler om de ferdigheter som elevene tar i bruk når de skal omgås andre barn og voksne på skolen, hjemme og i fritida. Det dreier seg derfor om elevenes evne til å opparbeide og tilpasse seg kunnskap om miljøet.

De må kunne fremme egne behov og ønsker på en sosial akseptabel måte, og samtidig kunne skape varige relasjoner til andre barn og voksne. Dette innebærer også et sett av ferdigheter som gjør det trygt å delta på ulike sosiale arenaer. Det må også nevnes at ulike gruppeaktiviteter og samhandlinger krever ulike krav til kompetanse hos den enkelte elev. Sosial kompetanse er i seg selv en svært bred definisjon av ferdigheter, kunnskaper og holdninger som mennesker tilegner seg gjennom et helt liv og kanskje aldri blir utlært i forhold til. Det er av den grunn viktig å kunne definere begreper og gjenkjenne tegn på gode ferdigheter i lærings- og utviklingssammenhenger (Glavin og Lindbäck 2014).

Våre samarbeidende skoler har valgt følgende felles definisjon av sosial kompetanse:

«Et sett av ferdigheter, kunnskaper og holdninger

- *som trengs for å mestre ulike miljøer*
- *som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde relasjoner og*
- *som bidrar til å øke trivsel og fremme vekst»*

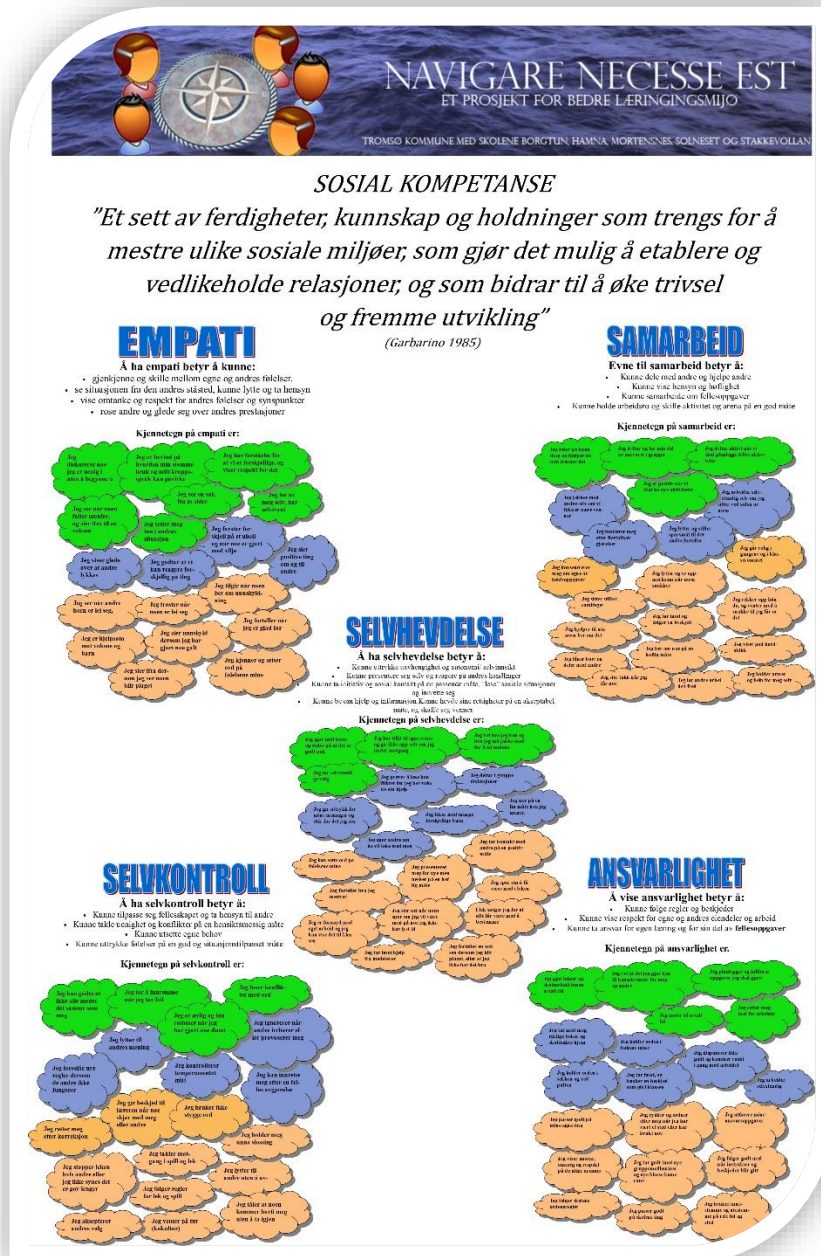
(Garbarino 1985)

Utdanningsdirektoratet bruker den samme definisjonen. Garbarinos definisjon er noe bred, men gir et godt grunnlag for de ulike aspekter ved sosial kompetanse. Han understreker også, blant annet, at det er viktig at barna utvikler et sett av ferdigheter, kunnskaper og holdninger for sosial mestring.

Min erfaring viser at barn må lære å mestre og også ha tro på egne ferdigheter innenfor ulike sosiale situasjoner. Dette for å utvikle og handle i sosiale settinger. Det krever også mye veiledning og støtte fra voksne rundt elevene. Samtidig er det viktig at det jobbes utfra et helhetlig perspektiv og uten at de voksne rundt barna avgrenser handlingsrommet til sosial ferdighetstrening som bidrar til instrumentell lærerstyring, og som gjerne heller mot et behavioristisk læringsperspektiv. Gresham og Elliot (1990) har kategorisert sosiale ferdigheter inn i fem dimensjoner: *samarbeidsferdigheter, selvkontrollferdigheter, selvhevdelsesferdigheter, empatiferdigheter og ansvarlighetsferdigheter.*

Vårt nettverk bruker også disse fem ferdighetene som grunnleggende innenfor vårt systematiske arbeid og utvikling innenfor sosial kompetanse. Disse er en stor del av- og er samlet i vår sosiale plan. Pedagogiske- og trivselspakker rettet mot tiltak for å utvikle sosial kompetanse (*Zippys venner, Trivselsprogrammet, De utrolige årene, Steg for steg, Lions quest m.m.*) står Nordøyaskolene fritt til å velge selv. De har alle ulike «verktøykasser» (materieell og utstyr) tilgjengelig.

Figuren under illustrerer våre fem fokusområdene empati, selvhevdelse, selvkontroll, ansvarlighet og samarbeid. Innenfor hvert fokusområde settes det kompetansemål som igjen er brutt ned i helt konkrete læringsmål eller tegn på læring (står i boblene, og ligger som vedlegg for at målene blir lett å se/lese).



Figur 2: «Nivåinndelte mål innenfor sosial kompetanse og de fem ferdighetene» («Boblearkene»)

(Sosial plan 2010)

Læringsmålene skal være konkrete nok til å sette rett inn i elevenes lærings- eller arbeidsplaner og er delt inn i tre utviklingstrinn eller nivåer. Disse nivåene tilsvarer ikke klassetrinn, men uttrykker utviklingsnivå i hver enkelt elevs læringsprosess innenfor området sosial kompetanse. Fargen oransje er det laveste nivået, blå er nivå to og grønn er det høyeste nivået innenfor disse konkrete læringsmålene og de fem ferdighetene.

Videre tar jeg også med hva våre samarbeidende skoler legger i de fem ferdighetene. Dette er som nevnt fokusområdene som fortjener litt mer plass og avklaring i denne sosiale sammenheng. Sosial kompetanse er et bredt felt innenfor barn og voksnes utvikling og læring gjennom hele livsløpet. Skolene har lagt vekt på å samarbeide med elever, foreldre og lærere for å utvikle disse sosiale ferdighetene, og at vi snakker det samme språk når vi deler opp sosial kompetanse i ferdigheter. Elevenes fysiske forutsetninger, holdninger og kommunikasjonsferdigheter innvirker på denne mellommenneskelige, sosiale prosess som begynner kort tid etter fødsel og fortsetter inn i voksen alder. Skolene erfarer at barn og unge som ikke tilegner seg disse ferdighetene, kan oppleve negative relasjoner til både andre barn og voksne. Vi er derfor samlet i den tro av sosial kompetanse er en forutsetning for verdsetting, vennskap, sosial integrering og inkludering i skolen, og vår læreplan som fremmer sosial kompetanse er et opplæringsprogram som skal lære barn å bedre samhandle med skolens personale, jevnaldrende og foreldre. Under vises hva skolene definerer de ulike ferdighetsbegrepene til å omhandle.

Evne til **samarbeid** betyr å kunne dele og hjelpe andre. Elevene må vise hensyn og høflighet, og de må kunne samarbeide om fellesoppgaver. Arbeidsro og skifte av aktivitet og arena har vi også valgt å legge under samarbeid.

Selvkontroll handler om å kunne tilpasse seg felleskapet og ta hensyn til andre mennesker, Elevene skal kunne takle uenigheter og konflikter og utsette egne behov. De skal også kunne uttrykke følelser på en god og situasjonstilpasset måte.

Empati handler om å kunne gjenkjenne og skille mellom egne og andres følelser. Elevene skal kunne se situasjoner ut fra andres ståsted, kunne lytte og ta hensyn til andre mennesker. De skal kunne vise omsorg og respekt for andres følelser og synspunkter, og også kunne rose andre og glede seg over andres prestasjoner.

Selvhevdelse dreier seg om uavhengighet og autonomi men også selvinnsikt. Eleven skal lære å presentere seg selv og reagere på andres arbeid. De skal kunne ta initiativ og kontakt på en passende måte, «lese» sosiale situasjoner og innrette seg i sosiale grupper. De skal kunne be om hjelp og informasjon, og hevde sine rettigheter på en akseptabel måte. De skal kunne skaffe seg venner.

Ansvarlighet er å kunne følge regler og beskjeder. Det er også å vise respekt for egne og andres eiendeler og arbeid. Det å ta ansvar for egen læring og for sin del av fellesoppgaver ligger under denne ferdigheten (Sosial plan 2010)

Det er viktig å arbeide med helheten innenfor de ulike ferdighetene, den ene utelukker ikke den andre men er gjensidig avhengig av hverandre. Barn kan ikke mestre en ferdighet uten at de mestrer deler av de andre dimensjonene. De voksne må derfor ha blikket rettet mot helheten når elevene skal jobbe inn delferdigheter. Det som også er viktig å jobbe med er voksenmodellering og coaching av elever, vennskapsferdigheter, styrking av elevenes selvfølelse, elevenes egne følelser (f.eks. sinnemestring) og problemløsningsmetoder som er lik for hele skolen/SFO (Glavin og Lindbäck 2014).

3.2 Nettverksarbeid

Utdanningsdirektoratet (artikkel publisert på udir sitt nettsted 18.08.2014) sier at lærende nettverk kan være en hensiktsmessig arbeidsform i utviklingsarbeid. Artikkelen er basert på forskning foretatt av Lund (2011) m.fl, og den viser til at i nettverksarbeid er erfaringer, endring og videreutvikling av vurderingspraksis og vurderingskultur komplekse prosesser som krever et målrettet og læringsorientert fokus over tid.

Studier viser at en veksling mellom arbeid på egen skole og arbeid i nettverk der deltakerne får reflektert over og delt erfaringer fra egen praksis er en hensiktsmessig arbeidsform for å utvikle kompetanse. Nettverk som arbeidsform handler om å etablere strukturer og arbeidsformer som bidrar til å utvikle kompetanse og som kan endre praksis, og som igjen kan bidra til økt tolkningsfellesskap. Deltakernes profesjonelle utvikling styrkes når de deltar i lærende fellesskap på egen skole, og fellesskap mellom dem styrkes ytterligere når de kan delta i nettverk med deltakere fra andre skoler. Det handler om å skape tilsvarende felles møtearenaer for ulike aktører (ibid.).

Lund (2011) omtaler nettverk som en læringsarena som gir grunnlag for konstruktiv kommunikasjon mellom ledere, lærere og ledere i form av dialoger som tar utgangspunkt i egen praksis på egen skole. Fullan (1993) sier at utgangspunktet for nettverk i skole og utdanning er forbedring av elevenes læringsresultat som i stor grad henger sammen med lærerens mulighet til å forbedre sin egen undervisning i samarbeid med andre. Stalder (2006) trekker også inn at lærende nettverk organiserer sosiale prosesser. Dialogkonferansen i lærende nettverk fremheves som en møteplass som synliggjør skolenes aktivitet (Lund, 2011). Det skapes en relasjon mellom deltakerne og det legges til rette for kommunikative strukturer for å koble sammen ulike aktiviteter. Det gir deltakerne en autonom frihet til å utvikle egne prosjekter, samtidig som felleskapet i form av aktiviteter binder nettverket sammen som felles læringsarena. Han sier videre at lærere – historisk sett – ofte har blitt styrt og blitt passive konsumenter av «kunnskapspakker» utenfra og ovenfra, mens nettverk skaper en arena med støtte og stimulans for ideutveksling og gir medvirkning og selvbestemmelse som igjen bidrar til profesjonell utvikling (ibid.).

O`Hair (2005) m.fl. hevder at skoleansatte lærer best ved å dele ideer, planlegge undervisning i fellesskap, og ved å rette et konstruktivt kritisk blikk på andres erfaringer. Nettverk kan deles inn i tre dimensjoner og som bidrar til:

- ✓ læreres profesjonelle utvikling
- ✓ skoleutvikling
- ✓ ny kunnskap om undervisning og læring

En felles eiendom av god praksis gir rom for å utnytte den sosiale, kulturelle og organisatoriske kapital for å skape og styrke ny praksis (McLaughlin 2007, Hargraves 2003).

Vellykkede nettverk utvikler og støtter opp om og forsterker relasjoner. De avklarer tydelige hensikter med og gir engasjement i arbeidet. Arbeidsformen sikrer frivillig deltakelse, samtidig som den også involverer og vedlikeholder skoleleders engasjement. Det bygges opp effektive og fleksible kommunikasjonsstrategier over tid og slik at alle lærer fra alternative perspektiver både innenfra og utenfra i skolene (Lund 2011).

Gjensidighetsprinsippet når det gjelder å bidra, gi og ta er vesentlig innenfor nettverks-tenkingen (Wegner 1998). Praksisen gir grunnlag for utvikling mens eksemplene gir grunnlag for refleksjon og analyse.

Derfor bør alle deltakerne må ha en form for oversettelseskompetanse for å kunne settes andres idè inn i egen kontekst eller praksis.

Wadel (2002) er svært opptatt av sosiale relasjoner i forhold til muligheter for læring, og legger stor vekt på læringens betydning i sosiale relasjoner. Han mener deltakerne skaper læringsforhold seg imellom gjennom det at de står i et fortløpende og gjensidig læringsforhold til hverandre. Noe av det samme er Lund (2011) inne på når ha sier at respons på eget arbeid også er viktig for læring og utvikling.

3.3 Verdsettende ledelse og demokrati

Ghaye (2008) har satt opp noen prinsipper for verdsettende ledelse. Disse er oversatt av Skrøvset og Tiller på følgende måte:

- *Verdsettende ledelse er noe annet enn evaluering.*
- *Skap energi ved å se muligheter, ikke kun reparerer det problematiske.*
- *Vis fram det nye, det bedre og det mulige på en måte som gir energi og løft, og som får andre med.*
- *Skap en allianse av verdier og styrker ved å hjelpe til med å gjøre folks svakheter mindre tappende.*
- *Forstørr alt som er bra i og hos mennesker.*
- *Gi næring til organisasjonens positive kjerne og kommuniser det til alle.*
- *Støtt positive samtaler.*
- *Styrk hver enkelt sin kunnskap, ferdigheter og visjon.*
- *Sett individer og team i stand til å respondere på ulikhet på en positiv måte.*

(Skrøvset og Tiller 2011:196)

Verdsettende ledelse er noe som mennesker trenger og som gir kraft i hverdagen. Hvis mennesker blir verdsatt vil de gi oss i mangfold tilbake. Gøran Rosenberg (2003:13) hevder at: «Uten at noe er gitt til oss, har vi ingenting å gi». Uttrykk som også sier mye og som gir verdsetting mening er:

«en hand som gir, blir aldri tom» (Skrøvset og Tiller (2011:10)

Å verdsette må gjøres i form av ros og konstruktive tilbakemeldinger, og kan være vanskelig uten å inneha denne kompetansen. Det holder ikke bare å være blid og positiv. Det må være en balanse tilstede mellom blant annet ansvar, verdibaserte handlinger og holdninger. (Skrøvset og Tiller 2011).

Verdsettende kan være å lede ut fra et empowermentsperspektiv (stimulere læringskraft og hverdagskraft). Det skal også mer til enn kommunikasjons-teknikker og møteledelse, og de sier det er nært beslektet med demokratisk ledelse (ibid.).

Dewey (1937) er veldig opptatt av demokrati i sine arbeider. Han mener at demokratiet må leve og prege fellesskapet hvis det er disse relasjonene elevene skal utvikle i sosiale settinger. Hvis vi ser på demokratisk ledelse handler det om samarbeid og hvordan ledere klarer å få dette til i innad i lederteamet, med medarbeidere, elever, foreldre og skoleeier (Skrøvset og Tiller 2011). Verdsettende ledelse og demokratisk ledelse forutsetter hverandre.

Demokratiske verdier er grunnferdigheter som må ligge til grunn for å kunne drive verdsetting i ulike former, mens verdsettende perspektiver er nødvendige for å få til det samarbeidet som demokratisk ledelse bygger på (ibid.).

3.4 Feltarbeid og utvikling i egen organisasjon

Jeg har valgt å trekke ut relevant teori fra Wadel (2014) som blant annet skriver om feltarbeid som deltakende observasjon i egen organisasjon, det vil si å være «sosiolog på seg selv». Han sier at det innebærer at en under feltarbeidet stadig analyserer sin egen atferd og egne kulturelle verdier. Som feltarbeider ønsker en å observere og delta i samhandling informantene imellom. Dette innebærer også dialoger, ustrukturerte og strukturerte intervjuer. Det viktigste vil være å delta i samhandlingen for i neste omgang å kunne samtale om det som foregikk i samhandlingen. Samhandlingen bør også foregå på deltakernes premisser og planlegges i detalj fra gang til gang. Denne formen for feltarbeid krever fleksibilitet og stadig endring av planer og opplegg. Arbeidet kan tidvis fortone seg kaotisk, og alt en feltarbeider gjør er det heller ikke lett å gi en fullgod beskrivelse på.

Når en observerer i et feltarbeid observerer en mye mer enn det en noterer seg og analyserer videre. Det sies å være forskjell mellom observasjon og data. Det er viktig å kunne feste sine observasjoner i relasjonelle begreper eller eventuelt å utvikle nye. Feltarbeiderens vil søke å fokusere sin studie hvor han eller hun har anledning til å studere samhandling direkte. Det blir derfor en prioritert oppgave å finne et «samspillende» utvalg (Wadel 2014).

Helt kort kan det nevnes at de fleste problemene som kan forekomme ved et feltarbeid er av praktisk art. Det kan være seg faglige problemer som fører til praktiske problemer eller omvendt. Forskerrollen tildeles andre roller av informantene og det er viktig for forskeren å få innpass i til ulike typer observasjon (ibid.).

Kapittel 4: Den empiriske fortellingen

Innledningsvis i dette kapittelet velger jeg å trekke frem følgende kjennetegn ved aksjonsforskning som samlet sett skal gi meg retning om verdien av mitt feltarbeid:

- kombinasjonen forskning, aksjon, deltakelse hvorav alle elementene må være tilstede for at studien kan kalle aksjonsforskning
- aksjonsforskere har tilgang til praksisfeltet for å påvirke praksis (her tenker jeg spesielt på utvikling og læring)
- handlingen eller aksjonen søker å fremme sosial forandring
- deltakerne involveres i prosessen for å medvirke egen læring gjennom bredere innsikt om praksis
- problematisering og refleksjon for å fremme aktiv læring

Stjernstrøm (2006)

Delkapitlene gir en prosjektbeskrivelse, valg av aksjoner og funn i form av observasjon og deltakelse, logg, intervju og gruppeevaluering.

4.1 Prosjektbeskrivelse

Prosjektet var knyttet opp mot utdanningsdirektoratets nasjonale program, «Kunnskapsløftet fra ord til handling». Forskningsmiljøet ved Universitetet i Tromsø, avdeling for lærerutdanning og Adferdssenteret ved UiO har vært viktige medspillere i prosjektet.

Jeg må starte med litt tilbakeblitt av nettverkssamarbeidet for å gi leseren litt kunnskap om hva nettverket har gjort og hvordan de er organisert før jeg kommer inn på selve prosjektbeskrivelsen. Ledernetverket til Nordøyaskolene har eksistert siden våren 2005. Nettverket består av alle de fem skolene sine skoleledere, dvs. rektorer, undervisnings-inspektører og SFO-ledere. Dette nettverket blir i perioder utvidet til også å gjelde for skolenes personale (alle pedagogisk ansatte) i samarbeid og i forhold til ulike satsningsområder.

Det første store prosjektet som ble igangsatt og gjennomført på leder og lærernivå var utarbeidelse av lokale lærerplaner etter ny læreplan – Kunnskapsløftet 2006 (LK06). Dette prosjektet (med sitt ferdige produkt) har danna grunnlaget for den måten vi i dag samarbeider og utvikler oss i fellesskap i dialogkonferanser, aksjoner, erfaringsdeler og møtes på tvers i og på alle nivå i våre organisasjoner.

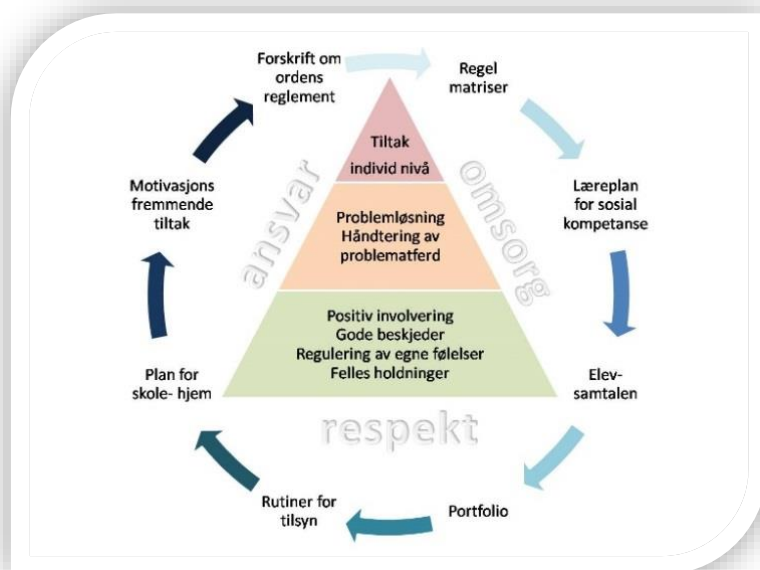
I våre nettverksmøter for skolelederne legger jeg i dag frem erfaringer, rammer, innhold og valg fra elevrådsnettverket utviklingsarbeid. Dette gjelder spesielt for oppstartsfasen og i etterkant av evalueringsprosessen, men også noe fortløpende i forhold til samarbeidet generelt.

Prosjektet og den sosiale plan har følgende målsettinger:

- Elever, foresatte og skolens personale skal ha samme kunnskap og forståelse om hva som ligger i begrepet sosial kompetanse og hvordan dette virker inn på læringsmiljøet.
- Elevene skal oppleve økt læringsutbytte som følge av et bedre læringsmiljø
- Skolen som organisasjon skal til enhver tid være i stand til å kartlegge, iverksette og evaluere nødvendige tiltak for å optimalisere elevers læringsmiljø.

Prosjektet ble kalt Navigare Necesse est (forkorta til Navigare) og vi ga det betydningen: ta styring og naviger med stø kurs. Arbeidet og innholdet i vår læreplan for sosial kompetanse beskrives i figuren under:

Figur 3: «Fem skoler sitt felles arbeid og innhold i en sosial plan»



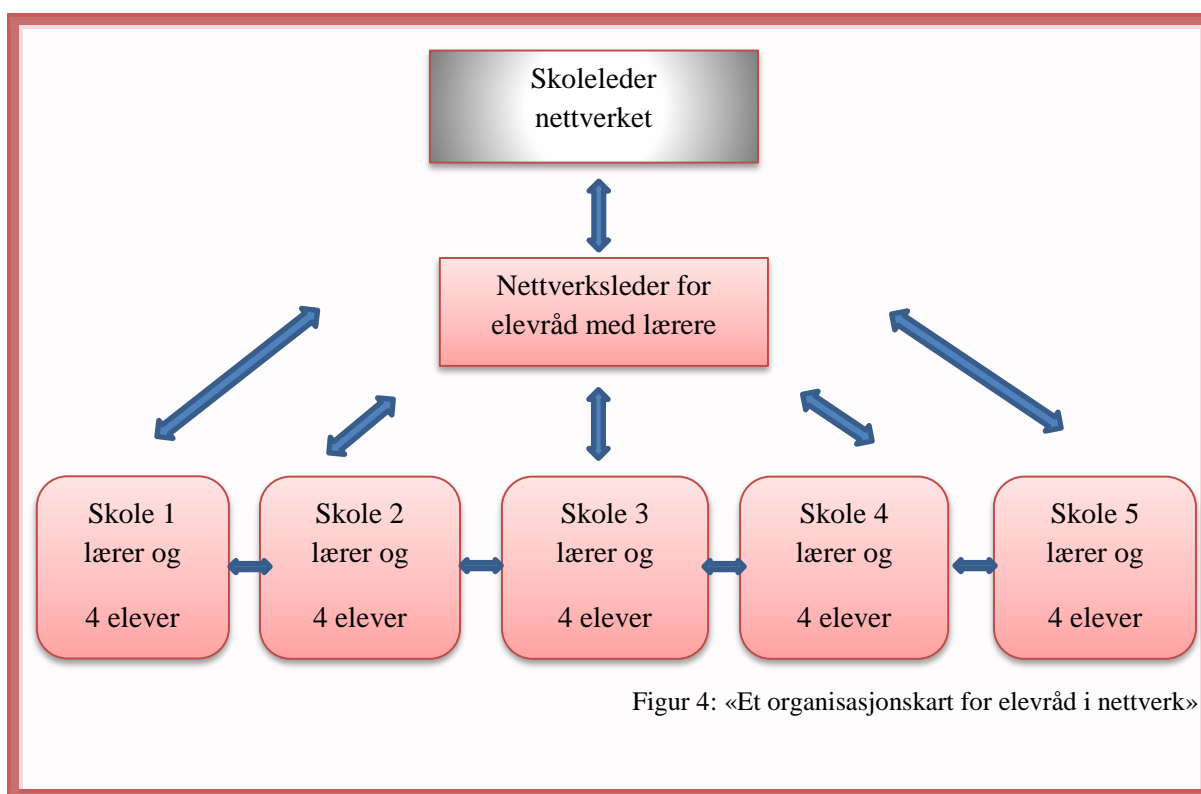
(Sosial plan 2010)

Arbeidet omfatter også noe av figurens indre og nedre del av trekanten og som handler om positiv involvering, gode beskjeder, regulering av egne følelser og felles holdninger.

4.2 Elevrådsnettverket

Elevrådsnettverket har helt fra oppstart bestått av alle skolenes lokale elevrådsstyrer. 4 elever har møtt til elevrådstreffene slik at vi omtrent alltid har vært representert med 20 elever.

Varaelever møter når styrerepresentantene har fravær av ulike årsaker. Elevene er i aldersgruppa 10 til 12 år. Hver skole har en ansvarlig lærer for de fire elevene. Lærerne er med på de treff som er på egen skole og det siste treffet hvor samarbeidet for skoleåret evalueres.



Figur 4: «Et organisasjonskart for elevråd i nettverk»

Vårt lærende elevrådsnettverk har vært virksomt siden skoleåret 2008/2009. Det ble opprettet ved prosjektstart og har vært i drift siden da. Veien er blitt noe til mens vi gikk, men form og rammer er nå på plass i forhold til tema (sosial kompetanse), mens innhold og metodevalg varierer noe fra skoleår til skoleår. Innholdet må tilpasses de nye elevenes ønsker og ideer, og som de blir enige om ved nettverksårets oppstart. Elevrådsarbeidet er gjennomført etter de samme prinsipp som skissert i kapittel 3. Elevene skal også ha systematiske treff med mål og innhold i forhold til sosial kompetanse og skolenes sosiale plan. Det skal tas utgangspunkt i elevpraksis og disse skal også rettes mot målene som i boblearkene (figur 2).

4.3 Skjematisk fremstilling av aksjoner i elevnettverket 2013/2014

Jeg og elevene ble 9. oktober 2013 enige om følgende møteoppdrag på nettverkstreffene for skoleåret 2013/2014. Alle treffene eller aksjonene inneholder arbeid med ferdighetene innenfor sosial kompetanse:

NÅR	ANSVARLIG	AKSJON	SOSIAL FERDIGHET
09.10.13 11:30-13:00	Skole 1: elever i samarbeid med elevrådsleder	Møteoppdrag	Samarbeid
11.12.13 11:30-13:00	Skole 2: elever i samarbeid med elevrådslærer som også veileder ved behov	Leirskoleopphold: presentasjon og spørsmål	Selvhevdelse
29.01.14 11:30-13:00	Skole 3: elever i samarbeid med elevrådslærer som også veileder ved behov	«stillingsannonse»: <i>Redd Barna</i> sitt undervisningsopplegg – noe modifisert	ansvarlighet og empati
19.03.14 11:30-13:00	Skole 4: elever i samarbeid med elevrådslærer som også veileder ved behov	Rollespill	alle fem ferdighetene
11.05.15 11:30-13:00	Skole 5: elever i samarbeid med elevrådslære som også veileder ved behov	Digitale medier og avslutning/evaluering i Ringstadbekk- krysset - både elever og lærere, men hver for seg	Selvkontroll

4.4 Tre ulike aksjoner i praksis

Alle treff og læringstilnærminger av elevenes ferdigheter har vært ulike både metodisk og praktisk. Men, felles for dem alle er at elevene har ledet mest mulig av lærings- og utviklingsarbeidet i forhold til planlegging, gjennomføring og eventuelt etterarbeid på egne skoler.

4.4.1 Aksjon 1

Nettverksmøte nummer to (skole 2) ble gjennomført i desember. Oppdraget eller aksjonen var at alle 7. trinns-elevene skulle foredra eller fortelle om sine leirskoleopphold, og 5. og 6. klassingene skulle ha spørsmål klar fra egne klassetrinn med på møtet.

Elevene (fire per skole) kom som alltid i hver sin taxi til skolen der treffet skulle avholdes. Det var mye elevstyrt fra starten, og elever fra arrangørskolen sto ute i gangen og tok i mot de elevene som kom fra de øvrige skolene. Elevrådslærer fra skole 2 var også tilgjengelig fra vi ankom.

De fleste av elevene som kom tok umiddelbart kontakt med andre elever fra andre skoler, og praten var i gang fra starten av. Elever fra tre av skolene tok stoler og satt seg sammen rundt ett bord, mens to skoler ble sittende med elever fra egne skoler. Selv var jeg bare observatør, og dette opplyste jeg på nytt om for elevene.

Elevrådslærer presenterte seg, og hun ga deretter ordet videre til skolens elevrådsrepresentanter. Etterpå satte læreren i gang med en «*bli kjent med lek*» på stoler i hallen på skolen. Fordi denne gruppa av elever virka litt sjenerte overfor hverandre fortalte læreren om hvordan «møtet» var organisert: to fremlegg av leirskoleoppholdene fra 7. klassens sine representanter, så pause og deretter de øvrige 3 fremleggene etter pausen.

Skolene hadde vært på tre ulike leirskoler:

- Skole 1 hadde vært på Grøtavær leirskole
- Skole 2 skole hadde vært på Haraldvollen leirskole
- Skole 3 hadde vært på Haraldvollen leirskole
- Skole 4 hadde vært på Haraldvollen og Borg leirskole
- Skole 5 hadde vært på Grøtavær leirskole

Skolene presenterte sitt leiropphold for hverandre. De fleste fortalte litt om leirskoleuka, aktivitetene, turene, reglene, maten, hva de likte best, hvor mange skoler som var der, møtet og vennskapet med de andre skolene, spisesalen, rominndeling, fritida og viste bilder m.m. Tre av skolene hadde i forkant laget en powerpoint til støtte for deres fremlegg, mens to skoler hadde skrevet ned sitt fremlegg i forkant og brukte dette som «manus» i sin muntlige presentasjon. Det var mye likt på de fleste av leirskolene, men den som skilte seg mest ut var Borg leirskole som hadde mye fokus på vikingtida i sitt program under oppholdet.

Deretter organiserte elevrådslærer en pressekonferanse (paneldebatt) der 7. klasse sine representantene skulle sitte foran å være «eksperter» på leirskoleopphold. De øvrige elevene skulle være journalister der 5. og 6. trinns sine representanter skulle stille spørsmål de hadde hatt med seg fra sine klassetrinn på egne skoler. Det ble kom svært mange og reflekterte spørsmål fra salen, blant annet om følgende:

- om de hadde fått velge romkamerat i forkant – klasse eller trinn?
- hvor lenge ulike turer varte?
- om de fikk bruke elektronisk utstyr?
- om de ble godt kjent med de andre elevene?
- hva de gjorde på fritida og hvilke aktiviteter?
- om det var bademuligheter?
- når på året de ulike skolene hadde vært på leirskole og hva som var best?
- om det var fiskemuligheter?
- om de kunne ha med eget utstyr?
- om klassen var samla hele tida?
- om det var fotballbane på leirskolen?
- hvor mye de fikk ha med seg i lommepenger?
- om de voksne på leirskolen var nøye på vasking og rydding?
- om de voksne på leirskolen var streng?
- leggetid?

Det ble en svært ivrig debatt og alle ønsket å svare. Elevrådslærer veileda litt underveis, og etter hvert ble de selvdrevne og stilte spørsmål direkte til den personen salen ønsket svar fra.

«Eksperterne» kunne svare på alle spørsmål, og etter hvert begynte de å gi råd om ulike ting som det ikke ble spurt om, blant annet:

- at det var lurt å ha med klær etter vær og kle godt på seg
- at det var lurt å samarbeide på de grupper de ble delt inn i
- at de måtte følge den gruppa de var sammen med og ikke bli alene
- at turene var lange og at det kunne være slitsomt og kaldt og at de måtte lage seg godt med mat
- belønning på enkelte leirskoler med troll og pokal for ryddige rom og vasking

- at det var mer å gjøre på høst og vår enn på vinterstid på leirskolene
- at det var lurt å dra seint på skoleåret eller tidlig på høsten

Da elevene hadde «tømt seg» for spørsmål og svar, observerte jeg at 7. klasserepresentantene ble svært ivrige på og ville snakke med hverandre om sine forskjellige opphold. De var også opptatt av sine nye bekjentskaper og at noen hadde blitt kjærester.

Flere av elevene hadde vært lei seg når de måtte dra hjem igjen fra leirskoleoppholdet. Men, selv om elevene var svært motiverte for å fortelle og sammenligne mer så var møtetida over. Skole 2 sine elever sammen med sin lærer avslutta og takka for oppmøtet og engasjementet denne gang.

4.4.2 Aksjon 2

Neste nettverksmøte på skole 3 ble avholdt i januar. Aksjonen denne gangen var å lage en feller stillingsannonse: om den ansvarlige og empatiske eleven. Dette opplegget er lånt og modifisert, fra introduksjonsheftet fra *Ingen Utenfor – Redd Barna*. Opplegget het «Stillingsannonse».

Elevene på skole 3 formidla hvordan elevene ønsker at andre elever skal være for at andre skal ha tillit til dem, trives på skolen og lære mest og best mulig. De hadde i forkant prøvd ut dette opplegget i lokalt elevråd. De gikk også kort gjennom «boblearkene» (en for trinnvis opplæring i sosial kompetanse innenfor de fem ferdighetene – inndelt i forhold til farge og nivå og hvor de nederste målene skal være de enkleste «bobla» eller kriteriet) Denne gang var kjennetegnene og mål rettet mot ferdighetene empati og ansvarlighet.

Oppgaven var videre å lage en «stillingsannonse» som i etterkant kunne presenteres for elever og lærere på egen skole. Av utstyr brukte de aviser/tidsskifter, A3-ark/plakat, lim og hefte med «boblearkene» som var tilgjengelige for alle gruppene.

I gjennomføringa arbeidet de i grupper på fire fra de ulike skolene. Skole 3 hadde på forhånd samlet inn aviser, Gruppene startet med å snakke sammen om hvordan en god elev skal være. De skulle ikke bedømme andre elever, men kun skissere hvordan de tenkte at en god, ansvarlig og empatisk elev skal være.

Gruppen skulle bli enige om de 5-6 viktigste egenskapene. Når dette var gjort, fikk gruppen aviser og tidsskrifter. Disse kunne byttes på underveis. Elevene lette i materialet som forelå, og praten gikk rundt hvordan de ønsket «en slik elev» skulle være. De fant underveis titler og bilder som de klippet ut og samlet på bordet. Utklippene ble limt på plakater og ble til «en stillingsannonse» for en elev med gode empati- og ansvarlighetsferdigheter. Alle på gruppen var ikke enige om absolutt alt, men de limte på de utklippene de i hovedsak var enige om. Poenget i denne oppgaven var ikke at alle skulle få med bare egne utklipp, men at de kunne enes om noen. Da plakaterne var ferdige skulle gruppene presentere disse for hverandre. Plakatene ble tatt med tilbake til deres tilhørende skoler som eksempler, slik at elevrådsrepresentantene kunne lære medelever i egne klasser om oppgaven de hadde gjennomført. De ble oppfordret om å henge produktet opp i klasserommet, eller evt. på fellesrom på skolen. Deres medelever skulle kunne se hvordan hva elevnettverket hadde jobbet og hvordan en god, ansvarlig og empatisk elev bør være og ha av gitte sosiale ferdigheter.

4.4.3 Aksjon 3

Det tredje treffet ble gjennomført på skole 4 og handlet om å rollespille utvalgte kjennetegn fra de fem utvalgte ferdighetene (samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse, empati og ansvarlighet), og med fremføring for medelever. Elevene ble delt inn i 5 grupper på tvers av skolene. De hver fikk en sosial ferdighet og med 3 «lærerutvalgte» bobler (se figur 2). Gruppene skulle velge ut en boble og lage et rollespill ut fra påstanden i bobla. Det var 20 minutter til øving og forberedelse før alle gikk til gymsalen og klargjorde seg til fremføring for utvalgte trinn på skole 4. Gruppene fikk stor applaus etter fremføringa fra 120 elever fra 4.-7. trinn. Den ansvarlige elevrådslærer fra skole 4 avslutta i sin tilbakemelding fra treffet med følgende utsagn:

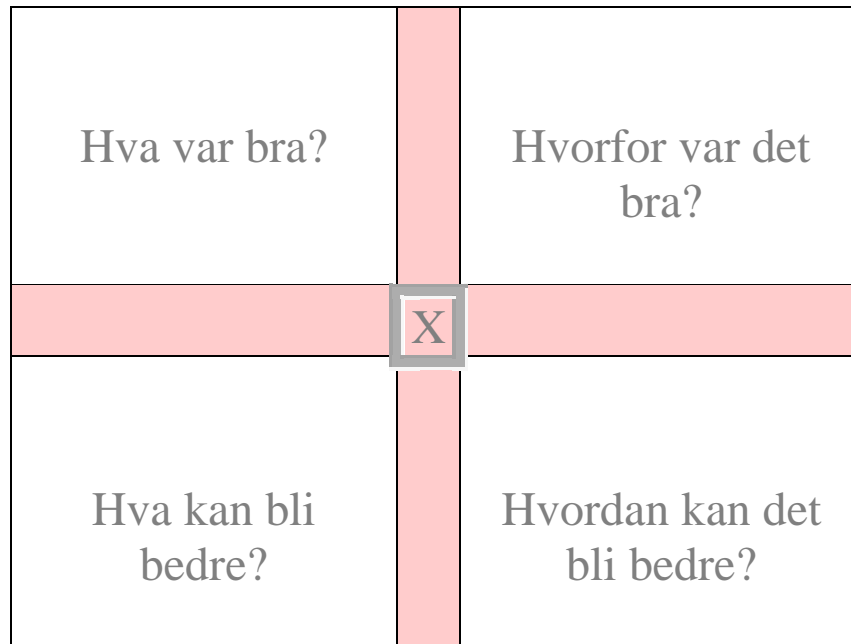
«De fleste gjestene ble nok overrasket over at rollespillet skulle ende opp med fremføring i gymsalen for så mange elever, men jeg må si jeg ble imponert over hvor dyktige de var.»*

* gjestene = elever fra de øvrige fire skolene i nettverket som deltok aktivt i aksjon 3.

4.5 Evaluering av nettverksåret

På det siste treffet deltok det 19 av i alt 20 elever, og alle bidro til evalueringa for dette skoleåret. Det er stort sett de fire representantene fra de ulike skolenes sine elevrådsstyrer som deltar i nettverksarbeidet, men på grunn av at nye elever får anledning til å delta er det svært sjelden mindre enn 20 elever på treffene. Alle de ansvarlige voksne var også på siste treff.

Fra vi startet opp med elevrådssamarbeidet i nettverket har vi evaluert nettverksåret i Ringstabekk-krysset. Dette er en firetrinns matrise som er inndelt i et kryss som eksempelet under viser:



I denne sammenheng kun refleksjoner rundt de ulike aksjoner og samarbeidet i nettverket forøvrig som skal evalueres. Hva eller hvordan utfordringer kan endres og videreutvikles eller avvikles til fordel for noe annet blir tatt hensyn til i fremtidig arbeid.

Det har vært utskiftning av elevrådslærere i nettverket underveis og siden prosjektstarten i 2008. Sosial kompetanse og «våre» fem ferdigheter er fortsatt vårt fokusområde og utviklingsområde. Metodene og aksjonene har vært ulike og har utvikla seg i de årene elevrådsnettverket har eksistert. Evalueringen og prosessene underveis har vært grunnlaget for måten vi samarbeider på i dag.

Elevene har fått mye større plass i dette lærings- og utviklingsarbeidet enn de hadde i starten. Antall treff og deltakende voksne pr treff har vi endret fortløpende for å få realistiske rammer slik at det skal være passende for elever, lærere og skolene å gjennomføre og opprettholde som et opplæringstilbud. Det skal også tilpasses andre krav om opplæring i skolene forøvrig. Vi måtte sammen effektivisere nettverksarbeidet, samtidig som vi vektla og fremhevet selvstendigheten til elevene i prosessen. Ledernetverket har også vært med på beslutninger i forhold til rammer og innhold, selv om innholdet nå velges i forhold til den læring og utvikling vi hele tida ser og har sett hos elevene

4.5.1 Lærernes sin evaluering

De fire elevrådslærerne mente at det som var bra i forhold til nettverkssamarbeidet var at det var konkrete oppgaver med fast møteplan gjennom hele skoleåret, og at elevene var engasjerte. Alle fikk bedre oversikt, og de observerte at elevene ble mer selvdrevne.

Forbedringspotensialet lå derimot i gjennomføring og etterarbeid av aksjoner på egne skoler, og utfordringa lå i å få deltakelse i resten av skolenes personalgruppe. Et ønske om å gjennomføre lignende aksjoner på egen skole (etterarbeid) har vært et gjennomgangstema i evalueringsarbeidet.

4.5.2 Elevenes sin evaluering

Det som har vært bra med vårt lærende nettverk er at det ble bedre kontakt mellom skolene, de ble bedre kjent, at det var morsomt med rollespill, at treffene var bra gjennomført og at de kunne dele mange og ulike erfaringer. Alle sa at treffene var også bra fordi de ble kjent med flere før de begynte på ungdomsskolen. De vurderte samarbeidet som nyttig på ulike måter, og de sa at de lærte seg mange *nye ting* av elever fra andre skoler.

Det som kunne bli bedre var at de selv kunne være enda mer seriøs når de møttes. Måten å løse dette på mente de var å ha mer selvkontroll når de følte seg usikre. I tillegg ønsket nesten alle å få en hel dag på å bli kjent på, fordi miljøet for læring ble bedre og at det ble enklere å samarbeide i fortsettelsen. Noen ville gjerne ha mer tid til og opplegg for etterarbeid på egne skoler, og gjerne ved at elevene selv hadde fremlegg i egne klasser.

De ønsket seg mere tid sammen og flere nettverkstreff, og da måtte de voksne på alle skolene prioriterte mer tid til elevrådsamlinger. Sistnevnte har vært et gjennomgående ønske om forbedring i alle evalueringene som har vært gjennomført i vårt samarbeidende nettverk siden 2008.

4.6 Loggføring av observasjoner

Jeg har vekslet mellom ovennevnte fire roller innenfor deltakende observasjon, og samtidig hatt bevissthet rundt hvilken av de fire rollene jeg har hatt i de ulike møtene med elevene. I tillegg har de treff jeg har hatt med lærerne hatt fokus på å ha likeverdige roller i vårt samarbeid med felles ansvar for oppgaver i elevnettverket. Jeg har fortløpende orientert om rammer, datoer og møteoppdrag og referater m.m. i nettverksarbeidet vårt. Dette for å få gjensidig innspill slik ag vi kunne reflektere sammen, finne evt. nye retninger og løsninger, og også for at alle skulle kunne kvalitetssikre støtte opp om, forbedre og utvikle de opplegg som ble bestemt og igangsatt av elevene.

Åpenhet har for meg vært en nøkkelfaktor og drivkraft for felles forståelse og utvikling og for å kunne evaluere med tanke på medvirkning til beste for fortløpende læring og utvikling.

På hvert møte har mitt fokus vært elevene og deres bidrag. Jeg har observert og notert i logg hva jeg så og opplevde. Min vekslende deltakelse har gitt meg variasjon og variabler i mitt feltarbeid. I mine observasjoner har jeg tatt utgangspunkt og satt opp kriterier for hva jeg skulle se etter. Jeg tok for meg skolenes sosiale plan hvor våre bobleark viser trinnvise tegn på god sosial kompetanse innenfor de fem ferdighetene. Disse er mitt utgangspunkt for hvilke tegn innenfor sosial kompetanse jeg så etter hos elevene på de ulike treffene, og som jeg oppsummerte for å kunne se etter utviklingstrekk i elevgruppa og sammenligne ut fra aksjonene fra det første til det siste treffet på skolene.

Mine funn ga positive inntrykk av elevenes læring og utvikling. I hovedsak så jeg størst utvikling i ferdighetene selvhverdelse og samarbeid. Elevene utviste større trygghet – både individuelt og i gruppa generelt. De utvikla vennskap seg imellom og ble mer opptatt av å bidra på alle nivå. Motivasjon og ansvarlighet var synlig allerede fra første treff, men da var elevene (naturlig nok) litt mer sjenert og tilbaketrukket enn senere i samarbeidsåret. Lærerne meldte om noen andre læringsaspekter som de ga til kjenne på egne skoler i etterkant av nettverkstreffene. Det kommer nærmere frem senere i analysen.

I tillegg til min kunnskap til verdsettende ledelse, så er det nærværende å tro (jfr. loggførte data og teoretiske tilnærminger) at motivasjonen til nettverkets egenverd ga størst uttelling i form av dens sosial arena, sammensetning og elevenes egne bidrag med tilbakemeldinger til hverandre som var og er drivkraften i deres lærings- og utviklingsprosesser.

4.7 Funn - elever

I dette kapitlet ser jeg på tilbakemeldinger fra elevene, og oppsummerer disse inn under de fem sosiale ferdighetene. Dette synliggjør deres tilbakemelding på læring og utvikling på en enkel og ryddig måte.

De likhetstrekk jeg ser i forhold til det elevene svarte og det vi samtalte om var at de alle opplevde at de var blitt flinkere til å samarbeide. De fortalte at de i større grad enn før mestret å stå foran kjente og ukjente elever å legge frem saker og opplegg i form av presentasjonsfremlegg. De mente at det også var lettere å ta kontakt med elever de ikke kjente fra før, og også at de har fått seg flere nye venner fra andre skoler.

Samarbeidet og treffene har bidratt til å utvikle relasjoner mellom elever utover egne skoler, og noen av elevene har nå kontakt på fritida. Samtlige melder om at det ikke ville ha forandra på noe i det hele tatt i forhold til de aksjoner eller de treff vi har hatt. Kanskje ganske innlysende også når det er de selv som har medvirket til og bestemt det meste av innholdet i aksjonene på treffene. En elev sier at det eneste måtte i så fall ha vært enda flere treff. De mener også at det har vært gøy å arbeide sammen på tvers av skolene og at de føler at de lærer mer på denne måten å samarbeide på.

På spørsmålet om hvem de har fortalt om nettverksarbeidet til svarer de elevrådslærer, medelever og en elev sier at han eller hun har fortalt sine foreldre om sine erfaringer. Samtlige elever formidlet at de i alle fall har fått erfaringsdelt en av aksjonene i egen klasse.

Da elevene skulle fortelle om hvilket treff eller aksjon de likte best var dette veldig variert. De nevnte alle, men de som kom beste ut var de tre treffene som det er gitt eksempler på ovenfor. Alle var fornøyde og likte elevenes egne valg og ansvar i forhold til innhold og deltakelse i treffene. En av elevene fortalte også om at de ganske fort ble «et lærende gjeng», og at det både var morsomt og lærerikt å finne seg venner fra samme trinn men fra klasser fra andre skoler.

De største forskjellene eller ulikhetene fremkom i elevenes svar om hva de kunne om sosial kompetanse fra før. De fleste av dem fortalte om hvordan de skal være eller oppføre seg i forhold til sine medelever, kompetanse om regler på egne skoler, at man ikke skal holde noen utenfor lek og samspill, noen fortalte litt om selvkontroll og en elev sa at det viktigste var at man er hyggelig. To av elevene dro også frem at det er viktig å rollespille situasjoner i forhold til ferdighetene, og eleven mente det da var lettere å sette seg inn i andre sine opplevelser og følelser.

En av de fem elevene som ble intervjuet viste stor grunnleggende kunnskap innenfor sosial kompetanse og de fem ferdighetene. Eleven takk også frem gode eksempler på regelkompetanse. Denne eleven avslutta med å referere den gylne regel eller gjensidighetsprinsippet:

«Du skal være mot andre slik du vil andre skal være mot deg».

De fem ferdighetene er ofte vanskelig å dele opp i kjennetegn eller mål innenfor en spesiell ferdighet fordi det handler om helheten innenfor sosial kompetanse. Allikevel vil jeg videre skissere en punktvis inndeling som tydeliggjør noen av mine elevfunn og hva de har gitt tilbakemelding om.

Samarbeidsferdigheter:

- de mener de er blitt flinkere til å samarbeide
- de har fått nye relasjoner utover egne skoler
- de arbeider godt sammen på tvers av skolene
- de sier sine meninger

Selvkontrollferdigheter:

- de har hatt medvirkning i innholdet i aksjonene
- de har formidlet og erfaringsdelt til flere enn de som var på treffene
- de oppfører seg positivt i forhold til sine medelever

Selvhevdelsesferdigheter:

- de mestrer nå bedre å foran flere «ukjente» elever å legge frem saker og presentasjon
- de tar i større grad kontakt med andre elever de ikke kjente fra før

Empatiferdigheter:

- de inkluderer andre elever i lek og prøver å ikke holde noen utenfor
- de er hyggelig med andre elever
- *«du skal være mot andre slik du vil andre skal være mot deg»*

Ansvarlighetsferdigheter:

- de tar egne valg og er delaktig på treffene

Det kommer flere kjennetegn i analysedelen.

4.8 Funn – formidlet av lærere om elever

Det er noe ulike svar fra lærerne, men de gir alle positive tilbakemeldinger om samarbeidet, lærende nettverk som læringsarena og samtlige lærere sier at de er fornøyde med opplegg på egne skoler og hvordan samarbeidet i nettverket har vært ledet. De melder også samla om motiverte, engasjerte og fornøyde elever, og noen elever har gitt sine elevrådslærere tilbakemeldinger om at de ønsker flere og mere arbeid i nettverket. I dette kapittelet setter jeg tilbakemeldinger fra lærerne inn under de fem sosiale ferdighetene. Dette gir en mer ryddig struktur og fremstilling av noen synlige funn.

Det de melder som er ulikt er om de ser utvikling på elevene i forhold til sosial kompetanse. Tre av fire lærere svarer at de ser utvikling hos elevene. En lærer melder om utvikling allerede fra første møte, og at elevene tar mer hensyn til de øvrige i elevrådet. De er mer «tent» på arbeidet med sosial kompetanse, at de etter hvert er blitt mer selvstendige og utadvendte, at de i større grad tørr å si sin mening, og de er mer bevisste på å følge skolens regler. De forholder seg mer positivt til andre elever, og de er blitt mer bevisst sin rolle som representant for sin klasse og for skolen.

Noen elever utviser i etterkant større bevissthet rundt møtestruktur og deltagelse på lokale møter. En lærer melder at han ser stor utvikling på en av elevene som har deltatt i nettverksarbeidet. En annen lærer melder at utviklingen ikke kan ses i forhold til elevenes utvikling på sosiale ferdigheter. Denne læreren forklarer videre at på egen skole har det helt fra prosjektstart vært arbeidet grundig med sosiale ferdigheter. Læreren er også ydmyk for at man av den grunn kan «se seg blind på» utviklingstrekk eller hva som fører til utvikling av de ulike ferdighetene hos elevene.

Det som også er noe ulikt er hva som er blitt fortalt på egne skoler i etterkant av aksjoner og treff. To av elevrådslærerne har lagt opp til oppfølgingssamtaler og har derfor fått mange elevrefleksjoner rundt de treff og de aksjoner som har vært gjennomført.

Det meldes på den andre side også om ulike prioritering i forhold til elevenes mulighet til å komme med sine erfaringsdelinger og evt. etterarbeid på egne skoler i forhold til klasse, trinn eller på større sosiale arenaer på egen skole.

De fem ferdighetene glir som nevnt i forrige kapittel ofte over i hverandre i sine kjennetegn på sosial kompetanse. Ved å vise delferdigheter kan en inndeling av funn tydeliggjøre noe av det elevrådslærerne har opplevd og fortolka i forhold til deres skole og de deltakende elever i nettverket.

Samarbeidsferdigheter:

- elevene gir positive tilbakemeldinger av samarbeidet
- elevene arbeider godt sammen på tvers av skolene og bedre på egne skoler

Selvkontrollferdigheter:

- elevene er blitt mer selvstendige og utadvendte
- elevene er mer bevisst sin egen rolle som representant for egen klasse og skole
- elevene har større utviklet større bevissthet rundt møtestruktur

Selvhevdelsesferdigheter:

- elevene står i større grad foran flere «ukjente» elever å legge frem saker og presentasjon
- elevene tar kontakt med andre elever de ikke kjente fra før
- elevene tørr å si sin mening

Empatiferdigheter:

- elevene er hyggelig med medelever
- elevene er mer positiv med andre elever
- elevene er motiverte, engasjerte og positive selv også

Ansvarlighetsferdigheter:

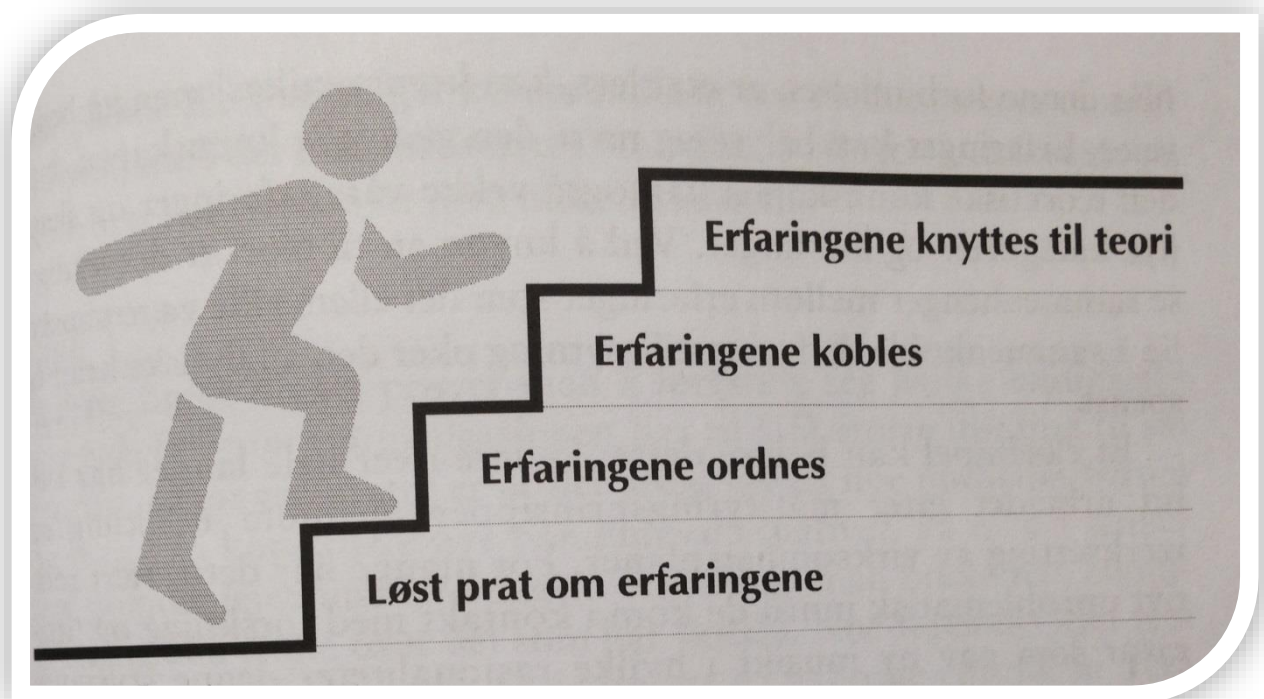
- elevene tar egne valg og er deltakende på treffene
- elevene mer bevisste på å følge skolens egne regler

Det kommer flere kjennetegn i analysedelen.

Kapittel 5: Analyse og drøftinger

Jeg har bred erfaring om det praksisfeltet som jeg har studert i, men liten erfaring i å forske systematisk i egen organisasjon eller å drive feltarbeid i egen kultur. I dette kapittelet velger jeg derfor å sette «*det analytiske bildet*» inn i *læringstrappa* til Tiller (figur 5), og jeg prøver å oversette dette bildet til mitt prosjekt. Jeg søker å koble og ordne alt materiell og de ulike aktørers erfaringer sammen fra deler og til en helhet. I trappas første trinn prates det løst og fast om de erfaringer som oppleves (elever, lærere, ledere), mens det i trinn to samordnes i ord og begreper som prøves ut (ferdigheter og sosial kompetanse). Alle erfaringene (observasjoner, logg, evalueringer og intervju) kobles sammen i trinn tre før de til slutt knyttes opp mot relevant teori for å se sammenhenger som det kanskje ellers ville være vanskelig å koble.

Det blir spesielt viktig for meg som leder å kunne se tilknytninger mellom de daglige erfaringene mot og i sammenheng med de valgte teoretiske tilnærminger. Dette skaper og/eller gir meg ny innsikt og hjelp til å se egen organisasjon i et nytt lys.



Figur 5: «Læringstrappa»

(Tiller 2006:39)

5.1 Funn og fortolkninger

I analysen vil jeg i hovedsak komme inn på hovedtrekkene, informasjonen og fortolkningen som er kommet frem i de kvalitative intervjuene som er gjennomført med elever og lærere. Jeg velger ikke å dele opp informantene i elever versus lærere, men lar sitatene komme fortløpende der de naturlig faller inn i sammenhengen forøvrig. De fire delkapitlene under tar utgangspunkt i funn og retter søkelyset mot nettverksarbeid, verdsettende ledelse og demokrati, feltarbeid i egen kultur og til slutt elevenes læring og utvikling. Selv om analysekapittelet deles inn i disse fire delkapitlene vil sosial kompetanse være knutepunktet, og det som medvirker til å belyse den store sammenhengen av utviklingsarbeidet.

Jeg vil drøfte datamaterialet opp mot min problemstilling: «Hvorfor lede elevråd i nettverk?» Til hjelp i dette arbeidet setter jeg eget søkelys og refleksjoner av funn opp mot oppgavens delproblemstillinger. Dette for å gi støtte til og kunne analysere min studie og mine teoretiske tilnærmeringer i sammenheng med empirien.

- *Hva gjør nettverksarbeid til læringsarena for elever på barneskoler?*
- *Hvilke kjennetegn ser vi på utvikling og læring hos elevene?*
- *Hva sier elevene selv om denne måten å lære på?*
- *Har ledelse noe å si i denne sammenhengen?*

Selv om evalueringene, observasjoner, logg og deltakelse har gitt meg et stort datamateriale og mye å ta tak i, er min opplevelse at intervjuene ga mye dypere forståelse og innsikt til å se sammenhenger og gi meg svar på mine undringer. Spesielt når jeg sammenlignet intervjuene med evalueringene som er gjort, så jeg at det var nødvendigheten av å ha individuelle spørsmål for å avklare og forstå verdien av nettverksarbeidet i denne perioden.

5.2 Nettverksarbeid som metode

Det har ofte vært hevda at skoleansatte lærer best ved å dele ideer, planlegge i fellesskap og rette kritiske blikk på andres erfaringer. Dette gir muligheter for profesjonell utvikling, skoleutvikling og ny kunnskap om undervisning og læring (O'Hair m.fl. 2002). Min opplevelse er at de lærere og elever som har arbeidet sammen i nettverk utvikler egen kompetanse og får nye ideer til videre arbeid i fortsettelsen.

«Jeg er fornøyd med nettverksarbeidet. Spesielt i forhold til organiseringa det siste året, hvor det har vært lite etterarbeid etter treffene, men med veldig gode forslag til hva man kan gjøre i jobbing med sosial kompetanse på egen skole. Nettverksmøtene har gitt gode ideer til arbeid på egen skole.»

En viss kurs og retning må være bestemt og selvfølgelig «stakes ut» av ledere i organisasjonen. Det er også viktig at gitte rammer og roller avklares i forkant. Prosjektarbeid gir samtidig rom for å utvikles underveis, og fordelene med våre ulike nettverk - elev, lærere og ledelse – er at vi begynner å få god kjennskap til og erfaring med arbeidsformen i form av samarbeid, erfaringsdeling, refleksjon, evalueringer, justeringer og fortløpende forbedringer underveis. Kravet om fleksibilitet er erfaringsmessig prøvd ut, og er med på å forbedre vår organisasjon med tanke på fremtidige justeringer og utvikling.

«Veldig fornøyd. Flinke, engasjerte og godt sosialt kompetente elever»

Lund (2011) sier at tegn på ny praksis er de innvier oss i en praksis vi aldri har sett før og at den inviterer oss til å respondere på den. Spredning av nye ideer og eksempler er kjennetegn på dette. Ideer og eksempler må gir rom for refleksjon av de som eventuelt skal presentere det for andre eller hverandre. Praksis og erfaringer danner grunnlag for kunnskapsdannelse, men det gis ingen garanti for utvikling av praksis ved egen skole. Den kan allikevel være drivkraft for endringer på egne skoler. Det handler om å kunne tilpasse og oversette det en har lært og gjøre erfaringen til ens egen.

«Jeg mener selv jeg er blitt en bedre leder for elevrådet ved å fremstille andre elever på en fin måte. Nettverksarbeidet har gjort at jeg hører bedre etter og er mer løsningsorientert. Vi blir også bedre kjent og med flere og andre elever enn bare på vår egen skole.»

og

«Vi kan dele mer med hverandre og vi finner ut mer sammen med de andre skolene»

Det er videre interessant å undersøke hvordan deltakerne mestrer oppgaven med å overføre egen læring og utvikling til egen skolehverdag og egne roller der. Det kan bety at måten å arbeide på eller aksjonene som er valgt ut er på et riktig nivå i form og innhold, mens det på den andre siden kan være at det kun har relevans for den eller de deltakerne som er tilstede. Begge sider er viktige, men det kan være at det bør legges større vekt på i fremtiden å drøfte hvordan overføring av ideer kan vedlikeholdes og videreføres til den enkelte skole.

«Nettverksarbeidet er gøy og motiverende».

og

«Vi får prøve ut mer sammen med andre elever enn ellers».

5.3 Ledelse av nettverk

Nettverksåret har vært ledet ut fra en verdibasert og demokratisk ledelsesfilosofi. Nye muligheter har vært prøvd ut i form av verdier og styrker, allianser er skapt, positive og sosiale samhandlinger har vært formidla og «forstørret», den enkeltes kunnskaper, ferdigheter og visjoner har vært fremheva, individer har blitt satt i ulike grupper for å respondere og utvikle ferdigheter på en positiv måte, og alle har fått medvirket i denne utviklinga med verdi av sin egen påvirkning (Skrøvset og Tiller 2011).

«Perfekt ledet.»

og

«Jeg tenker at det har vært ledet på en fin måte dette året.»

Vårt lærende nettverk har vært organisert i sosiale prosesser og det har gitt rom for en struktur som har skapt relasjoner mellom deltakerne på ulikt nivå: leder-lærer, lærer-elev, leder-elev og elev-elev. Denne organiseringen har lagt til rette for kommunikative strukturer som har koblet sammen ulike aktiviteter. Dette har gitt spesielt elevene men også lærerne en autonom frihet til å utvikle egne metoder og samtidig bundet felleskapet sammen til en felles læringsarena. (Stalder 2006)

«Nei, lærende nettverk er en utrolig bra læringsarena, både for liten og for stor.»

Nettverk skaper en arena med støtte og stimulans for ideutveksling og gir medvirkning og selvbestemmelse som kan bidra til profesjonell utvikling. (Lund 2011). Andre former for samarbeid eller igangsetting av utviklingsarbeid har ofte vært preget av planarbeid som kan ende opp med en plan som blir liggende i en skuff. I motsetning til planer utenfra og ovenfra skaper nettverk en annen og mer motiverende arbeidsform som preger miljøet på en aktiv måte. Deltakerne blir i større grad selvstyrt og drives frem av den erfaringsdeltakelsen som de deltar og bidrar til. Det er i møte med de andre deltakerne at læringen og utviklingen skjer.

«Jeg synes den formen vi hadde skoleåret 2013/2014 var veldig bra, med lite etterarbeid etter treffene. Erfaringsmessig er det vanskelig å få gjennomført etterarbeid i klassene etter møtene.»

Dewey har i tillegg til å være opptatt av demokrati i sine arbeider også vært særdeles opptatt av å lære gjennom å gjøre ting selv («*learning by doing*»). Jeg vil påstå at dette (med stor sannsynlighet) har dannet grunnlag for suksessen til elevenes motivasjon, glede og egenutvikling i nettverkssamarbeidet.

Elevene er blitt hørt, blitt vist stor innflytelse, respekt, ansvar, tillit og blitt stilt store krav til i form av medvirkning til egen læring vektlagt deres sosiale ferdigheter. Sett i metaperspektiv har de blitt utfordret særdeles sterkt til å videreutvikle og ta et stort skritt ut av «egen komfortsone».

«Jeg ville ikke ha forandra på noe av det vi har gjort! Det eneste måtte være å få flere nettverkstreff og mere tid sammen med de andre elevene på de andre skolene».

Elevenes tidligere utsagn eller min tittel på studien om at: «... dokker lærera kan bare stå der bak veggen der borte og holde på med lyd og lys og sånt.....» bygger også opp indirekte opp et sterkt ønske om elevmedvirkning og deltakelse.

5.4 Feltarbeid i egen kultur

Det har vært en berikelse og endelig kunne forske på deler av det samarbeidet i nettverket som skolene i fellesskap har drevet frem og utviklet i løpet av de siste sju årene. Arbeid i elevnettverk har ikke vært spesielt vanlig, men jeg har i løpet av den senere tid hørt om nettverk som er påbegynt med elevråd i kommunen og som samarbeider om ulike temaer. Sistnevnte kom frem på Barnas kommunestyremøte 29. april 2015.

Feltarbeid kan til tider være eller virke kaotisk på grunn av kravet om fleksibilitet og endringer i planer og opplegg. Det veksles mellom dialoger, ulike intervjuer, samhandlinger, deltakelse og også samhandlinger og refleksjoner rundt hva som skjedde i ulike sosiale settinger. Samhandlingen skal også foregå ut fra deltakernes premisser, og bør derfor planlegges fra gang til gang. Det kan med andre ord være en utfordring å være sosiolog på seg selv og sin egen kultur (Wadel 2014). Fordelen - slik jeg ser det - er kjennskapen jeg og de øvrige elevrådslærerne har hatt til egen kultur. Dette har gitt større innpass og deltakelse innenfor de ulike arenaer, og som samlet danner grunnlaget for ulike observasjoner av det sosiale samspillet og dets kompleksitet. Selv om forskeren gis ulike roller av informantene har mitt ønske og oppgave vært å være mest mulig sammen med elevene. Dette har gitt meg anledning til å studere samhandling i direkte sammenheng med elevenes aksjoner, og det ga større bredde og innsikt i forhold til de svar som elever og lærere i etterkant av deltakelse i nettverkssamarbeidet. Fordi det per i dag foreligger lite forskning på elevråd i nettverk har det vært nødvendig for meg å finne støtte i mine egen forskning, skolens tidligere prosjekt og fleksibilitet i og til forskningsfeltet. Uten denne muligheten tror jeg ikke at min forståelse av utviklingsarbeidet ville ha vært av like stor verdi, og med den evne til innlevelse av elevenes virkelighet i nettverkssammenheng som det har vært gitt rom for.

5.5 Elevenes utvikling og læring

Innholdet i boblearkene og kjennetegnene i de enkelte bobler er et resultat av lærernes arbeid i nettverk i perioden 2008-2010. Disse boblene er til god hjelp i hverdagen for å systematisere arbeidet med sosial kompetanse. Nettverksarbeidet viser - ut fra mine funn - at elevene er motiverte, lykkes, mestrer, lærer og utvikler seg i positiv retning. Det tyder både svar fra elevene og elevrådslærerne, samtaler, refleksjoner, evalueringer, observasjon og deltakelse om.

For å trekke slutninger og sammenhenger opp mot de ulike kjennetegnene innfor ferdighetene, velger jeg å sette elevenes/lærernes utsagn opp mot målene i vår sosiale plan. Hver boble illustrerer kjennetegn på sosiale ferdigheter. Den grønne fargen på boblene tilhører som nevnt nivå tre (høyeste nivå), blå er nivå to og oransje er nivå en og det laveste ferdighetsnivået. Under det første utsagnet ble det naturlig å ta med kjennetegn fra samtlige ferdigheter. Kjennetegnene er observert og notert i min deltakende forskerrolle, i fortløpende samtaler og avklaringer med elever og elevrådslærerne i tillegg til intervjuene. Elevene anses å kunne og/eller har utviklet disse ferdighetsmålene underveis i prosessen. Utsagnene til lærer/elev med kjennetegn som passer til kommer fortløpende under:

«Litt variert etter hvem representanten er og i forhold til hva de har lært. Forskjellen går mer på selvheldelse og forståelse av sosial kompetanse blant alle elevene.»



«Forskjellen er stor etter gjennomføringen av aksjonene. De elevene som har vært med i nettverksarbeidet er tryggere, viser mer ansvar og er flinkere på alle måter.»



«Jeg ser det mest utvikling i forhold til selvhevdelse. Det kan komme av alder og modning, men det er også en mulighet at det har med mer selvtillit, erfaring og «personlig egnethet» å gjøre»



«Jeg ser at disse elevene har hatt ei veldig fin utvikling i forhold til møteledelse og hvordan de skal oppføre seg på møter. Spesielt en elev har hatt ei veldig fin utvikling.»



«Jeg ser at de elevene som har vært med i nettverket har vært mer engasjerte enn de som ikke fikk delta. De snakker mye om det de har opplevd på treffene, og de uttrykker at de har fått nye venner.»



«Helt klart! Elevene er mer utadvendte, de tørr å si sin mening (selvhevdelse), de er mer obs på å følge skolens regler, de forholder seg mer positivt til andre elever. I tillegg er de mer bevisst sin rolle som representant for klassen og skolen.»

Jeg følger skolens ordensregler (ansvarlighet)

«Jeg har lært mye om sosial kompetanse – absolutt! Jeg ser på mobbing på en ny måte og rollespill har hjulpet meg til å sette meg inn i andre sin situasjon og følelser.»

Jeg setter meg inn i andres situasjon (empati)

«Før ville jeg bare arbeide for meg selv, nå synes jeg det er artig å samarbeide.»

Jeg deltar og tar min del av ansvaret i gruppa

Jeg deltar aktivt når vi skal planlegge felles aktiviteter (samarbeid)

«Jeg har utfordra meg selv og tørr mer å stå foran andre elever enn det jeg turte før. Jeg blir ikke så nervøs og det lønner seg å få øve masse på dette».

Jeg har tillit til egne evner og gir ikke opp selv om jeg møter motgang (selvhevdelse)

Jeg vet hva jeg kan og hva jeg må jobbe med for å nå målene (selvhevdelse)

På den andre side tror jeg fortsatt det finnes et uutnyttet handlingsrom i våre fem skoler i forhold til elevenes læring og utvikling av sosial kompetanse. Det oppstår i denne sammenheng mange ubesvarte spørsmål som jeg kunne tenke meg svar på.

Rollespill er også en måte å utvikle sosiale ferdigheter på. Elevene har i løpet av hele samarbeidsforløpet (også i denne perioden) gitt tilbakemeldinger om at de blir bedre i stand til å sette seg inn i andres situasjon (empati) når de får prøvd ut sosial samhandling i form av rollespill. Er dette handlingsrommet godt nok utnyttet på alle skolene? Legger vi som lærere og ledere nivået for høyt i forhold til å ta denne metoden i bruk? Dette ville i fortsettelsen ha vært et interessant spørsmål å stille på ulike nivå i organisasjonen.

Å få studere samspillet mellom elever og lærere/ledere og de refleksjonssamtaler som legges til grunn for elevenes læring og utvikling ville også ha vært givende. Utnytter vi hverandres styrker for å fremme god læring og utvikling til beste for alle? Noen absolutt sannhet finnes selvfølgelig ikke! Jeg har stor tro på at nye metoder og tilpasninger kan gi grunnlag for og nå kunnskapsmål, og samtidig tilpasse og variere undervisning i skolen generelt. Min erfaring og mine funn viser at nettverksarbeid er lærerikt og utviklende for elever i barneskolen.

5.6 Oppsummering

Et forskningsprosjekt innenfor kvalitativ metode gir flere funn og interessante observasjoner utover den eller de problemstillinger som er valgt av forsker og miljøet han eller hun studerer. Mine fortolkninger retter seg mot barns læring og utvikling i nettverkssammenheng og bygger opp om verdien av dette arbeidet og støtter opp om min hovedproblemstilling mine tanker om at det gir elevresultater ved å lede elevråd i nettverk. Mine analyser sett opp mot mine delspørsmål gir også viktige og positive funn i utviklingssammenheng, og som alle bidrar til økt læring av sosial kompetanse hos elevene. Mitt datamateriale støtter seg spesielt til tidligere forskning i forhold til teorien rundt kvalitativ forskning som derfor har fått stor plass i min oppgave. Studien støtter seg også til tidligere forskning som viser gode resultater ved å bruke nettverks som metode i utviklingsarbeid (Lund 2011 m.fl.). Det jeg ikke har funnet tidligere forskning på er arbeid med elevråd i nettverk i barneskolen. Det viser seg ut fra egen materiale at denne måten å arbeide på og samarbeide med elevene på gir positive resultater.

Men, jeg kan jeg vise til tidligere prosjekt – Navigare – hvor elevresultatene samla sett ga gode resultater i alle våre samarbeidende skoler. Her ble det starta og avslutta med en ståstedsanalyse på skolene, og resultater ble analysert opp mot resultater av elevundersøkelser, nasjonale prøver og ulike trivselsundersøkelser. Skolene var i søkelyset og fulgt, støttet og drevet fram av Forskningsmiljøet ved Universitetet i Tromsø, avdeling for lærerutdanning og Adferdssenteret ved UiO. Disse har alle vært viktige medspillere i prosjektet og hjulpet oss frem mot det nettverksarbeidet som fortsatt lever i organisasjonen.

Mine undringer (problem- og delproblemstillinger) i mitt forskningsprosjekt og funn har blitt analysert og drøfta opp mot teori og sosial plan i dette kapittelet. Jeg finner det også interessant at selvhevdelse er den ferdighet som synes å ha hatt størst læringseffekt i perioden 2013/2014. Jeg vil avslutte oppsummeringa med et sitat fra en lærer, og som ga et nokså tydelig og ønsket svar på min problemstilling:

«Ja, elevnettverksarbeidet er bra fordi det gjøres en helhetlig jobb fra ledelse og helt ned til elever.»

Det er riktignok ikke den fulle og eneste sannhet. MEN jeg kan leve med den!

Kapittel 6: Avslutning

LK06 sine kompetansemål i fag er avhengige av lesing, skriving, regning, IKT og muntlige prestasjoner som grunnleggende ferdigheter for å nå fagenes kunnskapsmål. Jeg mener at også sosial kompetanse inneholder nødvendige ferdigheter som må sammenfattes med kompetansemålene i fag for å gi barn og ungdom optimalt læringsutbytte.

Elevrådsarbeid krever og gir grunnlag for utvikling innenfor spesielt sosial kompetanse i kraft av elevenes medbestemmelsesrett. Eleven ser og opplever bl.a. at de må forholde seg til regler og samarbeid. De må oppøve eller ha et sett av kompetanse innenfor bl.a. selvstendighet, og ansvar, og også tørre å påta seg oppgaver som krever selvhevdelse i form av dialoger og fremlegg. Videre får og opplever de mer tillit og ansvar og treffer elever/lærere fra andre skoler.

De må også snakke eller presentere medelevers sak i flere fora og sosiale fellesskap, og de må ha et godt samarbeid med de ansvarlige voksne. De må evne å kontrollere seg i forhold til ulike aksjoner og oppgaver. De gis større selvstendig- og samarbeidende handlingsfrihet i f.eks. nettverksarbeid og medbestemmelse gis ulik fokus underveis i utviklinga.

Som leder er det også viktig at vi har kontakt med praksisfeltet – elevene – hvis vi skal kunne lede og utvikle vårt skolesystem i et samfunn i stadig bevegelse og endring. Som jeg nevnte i kapittel fem så er jeg også svært opptatt av at skoleledere skal kunne se tilknytninger mellom de daglige erfaringene for så å rette disse mot teoretiske tilnærminger. Dette for å kunne utvikle seg som leder, få ny innsikt og hjelp til å se egen organisasjon i et nytt lys.

Helt til slutt vil jeg avrunde med en e-post jeg sendte til vårt ledernetverk 23. april 2015. Disse tankene slo meg midt i et elevrådstreff hvor elevene rollespilte ulike sosiale ferdigheter:

*«Tenk at vi har holdt på med **elevråd i nettverk** siden prosjektstart av Navigare 1 skoleåret 2008. Det er jeg veldig stolt av! På alle evalueringene vi har hatt med elevene (Ringstabekk-kysset) har de ønsket seg flere treff. All læring og utvikling er neppe synlig, med elevene forteller at treffene blir etterspurt i forhold til innhold (m.m.) av deres medelever på lokalskolene, og det er godt å vite.*

I tillegg melder elevene alltid (hvert år): at å rollespille ferdigheter lærer dem mer enn å bare reflektere og eventuelt prate om dem. Vi må bli flinkere på våre skoler å utnytte dette handlingsrommet!

I går hadde vi elevrådstreff på Skole 2 hvor elevene rollespilte fire av "våre" fem ferdigheter innenfor sosial kompetanse for 4. og 5. klasse der. De fikk velge ut fra boblearkene (sosialplan), og det var utrolig virkelighetsnære problemstillinger og utfordringer de tok opp. Noen eks.: rettferdig elevinndeling av lag (foretatt av elever), mottak av nye elever (i klasserom og utetid), samarbeid i klasserommet, å kunne si unnskyld ... m.m. Elevene viste gal og riktig måte å samhandle på.

Jeg ser forskjelligheter innenfor begrepsforståelser og de fem ferdighetene blant elevene på skolene. Jeg mener det er viktig at vi ALLE på nytt tar opp tråden og gir ferdighetsbergrepene (samarbeid, ansvarlighet, selvkontroll, selvhevdelse og empati) "ny" innholdsforståelse på alle arenaer. Dette for at vi igjen skal kunne snakke et felles språk blant og i mellom voksne på skolen, elever og foreldre. Dette var et fokusområde i prosjektperioden (NAVIGARE), og også et av suksesskriteriene for å styrke og bedre læringsmiljøet rundt forbi på alle våre skoler. Dette arbeidet og denne prosjektperioden er jeg stolt av- og takknemlig for å få ha vært en del av! Men, arbeidet må videreføres

*Et lite hjertesukk <3: Sett av tid fra nå og inn i evigheta, og gi sosial kompetanse større **handlingsrom** generelt og i alle fag fremover. De skolene som lykkes med dette arbeidet har systematiske planer (pr økt, pr dag, pr uke, pr måned og pr år). Herunder er det viktig å gi ansvar til helheta: alle voksne på skole/sfo, elever og foreldre. Hvem gjør hva? (Dewey)*

Ha en flott dag og snart ei innholdsrik og velfortjent helg!

Sosial klæm fra ho Heidi»

Med disse avsluttende ordene vil jeg i fremtida fortsette arbeidet med forbedring av mine arbeidsoppgaver og forhåpentligvis utvikle meg som leder, kollega, veileder og medmenneske i egen organisasjon og i elevnettverket. Jeg vil alltid ha et spesielt fokus på sosial kompetanse og læring i arbeidet for og med elever i utvikling.

LITTERATURLISTE OG REFERANSER

- Baltzersen, Rolf K & E. Eliassen** (2011): Læring i skolenettverk – mininettverk som utviklingsstrategi, i O. Erstad & T. E. Hauge (red): Skoleutvikling og digitale medier – kompleksitet, mangfold og ekspansiv læring: Gyldendal AS
- Creswell, J. W.** (1998): *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Dewey, J.** (1937): Democracy an Educational Administration. I: Ratner, J. (red): *Education today*. New York: G.P. Putnam`s sone 1940.
- Fontana, A. & Frey, J.H.** (1994/2000): From structured Questions to Negotiated Text. I N.K Denzin og Y.S. Lincoln (red.), *Handbook og Qualitiative Research*, s. 361-376, s. 645-672, Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Fullan, M. G.** (1993): *Change Force: Probing the depths of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Glavin P. og Sven Oscar Lindbäck S. O.** (2014): Å undervise i sosial kompetanse, Universitetsforlaget
- Garbarino, J.** (1985): *Adolescents development. An ecological perspective*. Ohio: Charles Merill
- Gresham, F.M. & Elliot, S.N.** (1990): *Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Hargraves, D.A.** (2003): Working Laterally: How innovation networks make an education epidemix. Nottingham: Demos in partnership with NCSI, DFES, Publications.
- Hattie, J.** (2009): *Visible learning. A synthesis og 800 meta-analytsis on achievement*. London: Routledge.
- Jacobsen, D. I.** (2011): *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode 2. utgave*. Kristiansand: HøyskoleForlaget AS
- Johansen, H.S.** (2013): *Kvalitativ metode, Arbeidskrav Erfaringsbasert utdanningsledelse*.

Lund, T. (2011): *Skoler i nettverk – dialogkonferanser som læringsarena*, i O. Erstad & T. E. Hauge (red): *Skoleutvikling og digitale medier – kompleksitet, mangfold og ekspansiv læring*: Gyldendal AS

McLaughlin, C. (2007): *Key Questions emerging from the literature on networking practitioner research*. London: Routledge.

Nordahl, T. (2010): *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

O`Hair, M. J. og W. Veugelers (2002): *The case of network learning*, i W. Veugelers og M.I. O`Hair (red): *Network learning for educational change*. London Open University Press.

Postholm, M. (2010): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2. utgave. Universitetsforlaget

Skrøvset og Tiller (2011): *Verdsettende ledelse. 1. utgave*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS

Tiller, T. (2006): *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen*. Motoren i det nye læringsløftet 2. utgave. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS

Stalder, F. (2006): *Manuel Castels. The theory of the Network Society*. Cambridge: Polity Press.

Stjernstrøm E. (2006): *Aksjonsforskningsforskning og aksjonslæring – skolelederens nye muligheter*. I: Sivesin, K. m.fl. Utdanningsledelse. Cappelen Akademiske Forlag AS

Wadel, C. (2014): *Feltarbeid i egen kultur*, Oslo: 1. utgave. Cappelen Damm AS

Wegner, E. (1998): *Communities of Practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Andre referanser:

St.meld. Nr. 20 (2012-2013) *På rett vei* **Utdanningsdirektoratet**: Sosial kompetanse URL: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Elevrelasjoner/Laring-av-sosial-kompetanse/>

Utdanningsdirektoratet: Stortingsmelding nr. 20 URL:

<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/?docId=STM201220130020000DDDEPIS&q=&navchap=1&ch=2>

Vedlegg 1: intervjuguide lærere/elever

Intervjuguide – lærere

Elevråd i lærende nettverk

1. Ser du en utvikling på de elevrådslevene fra din skole som har vært deltakende i elevnettverket i forhold til arbeidet med sosial kompetanse? Hvordan?
2. Ser du en forskjell på de elevrådsrepresentantene som har vært med i nettverksarbeidet og de øvrige elevrådsrepresentantene? Eventuelt hva?
3. Har elevene fått dele sine erfaringer på egen skole? Eventuelt hva eller hvorfor ikke?
4. Er du fornøyd med nettverksarbeidet? Hvorfor/hvorfor ikke?
5. Var du fornøyd med elevrådstreffet på din skole? Fortell litt om det.
6. Har elevene på din skole gitt tilbakemelding om nettverkssamarbeidet, og hvilke treff har de evt. hatt gode eller dårlige erfaringer fra?
7. Kunne nettverksarbeidet ha vært ledet på en annen måte? Hvordan?



ntervjuguide – elever



levråd i lærende nettverk

1. Hva kunne du fra før om sosial kompetanse?
2. Kunne du de fem ferdighetene innenfor kompetanse da elevrådssamarbeidet startet? Fortell litt om det.
3. Hva har du lært i løpet av de fem treffene i nettverket eller i team-nordøya?
4. Hvilket treff husker du best og hvorfor?
5. Hvis du skulle ha forandra på noe hva ville det ha vært?
6. Har du lært noe av det du har lært videre til noen andre?
7. Har du fortalt noen voksne om dette samarbeidet? Eventuelt til hvem og hva fortalte du?
8. Har det samarbeidet og arbeidet dere elever har gjort sammen forandret deg på noen måte? Hvordan?
9. Hva tenker du er fordelene med å jobbe sammen i nettverk med sosial kompetanse?

Vedlegg 2: Evaluering i «Ringstadbekk-krysset»

Hva var bra?	Hvorfor var det bra?
Hva kan bli bedre?	Hvordan?

