

Siri Hernes Jacobsen

Elever som lærere

En casestudie av tre elever i prosjektet GrØnske

Oktober 2016

Masteroppgave i pedagogikk, studieretning spesialpedagogikk

FORORD

Med denne masteroppgaven blir siste punktum i mitt femårige studieløp ved NTNU satt. Under disse årene har jeg lært utrolig mye, både faglig kunnskap og også mye om meg selv. Å skrive min masteroppgave har til tider vært utfordrende, samtidig som det har vært en meget verdifull, lærerik og ikke minst spennende prosess hvor jeg har blitt utfordret på flere områder.

Gjennom disse fem årene har jeg møtt mange flotte mennesker. Jeg vil rette en spesiell takk til mine medstudenter gjennom de to siste årene på masterstudiet. Prosessen med å skrive denne oppgaven hadde ikke vært det samme uten dere. Jeg vil videre rette en stor takk til venner, familie og kjæreste for hjelp og støtte til å gjennomføre mitt prosjekt.

En stor takk rettes også til mine informanter samt til prosjektleder av prosjektet GrØnske for at jeg fikk lov til å ta del i dette spennende prosjektet. Sist, men ikke minst ønsker jeg å takke min veileder Daniel Schofield for all entusiasme, veiledning og hjelp med min masteroppgave.

Trondheim, oktober 2016

Siri Hernes Jacobsen

SAMMENDRAG

Prosjektet GrØnske er et folkehelseprosjekt rettet mot elever i videregående skole hvor en ønsker at elevene skal få kunnskap om fysisk helse, psykisk helse og kosthold. Prosjektet ble gjennomført i en klasse på en videregående skole i Trondheim hvor den praktiske utførelsen av prosjektet foregikk ved at elevene fikk informasjon om de tre temaene gjennom foredrag fra eksperter på områdene for at de så lagde sine egne opplegg som de underviste til andre elever. Denne studien tar sikte på å undersøke hvordan elever som deltok i prosjektet GrØnske opplevde og hva de lærte av prosessen med å lære noe nytt for så å lære det bort til andre elever. Studiens problemstilling er: *Hvordan opplever elever i 2. klasse på en videregående skole i Trondheim prosessen med å lære seg noe nytt, for så å lære det bort til andre elever?*

Både sosiokulturell teori samt enkelte motivasjonsteorier inngår i studiens teoretiske utgangspunkt. Den nærmeste utviklingszone, stillasbygging, verktøy og mediering samt situert læring er begreper jeg har valgt å fokusere på innenfor sosiokulturell teori. Innenfor motivasjonsteoriene har jeg valgt å fokusere på begrepene identitet, selvoppfatning og motivasjon.

Studien har tatt utgangspunkt i en kvalitativ casestudie, hvor innsamling av data fant sted gjennom tre halvstrukturerte intervjuer, deltagende observasjon av hele klassen, samt analyse av rapporter skrevet av elevene jeg intervjuet. Observasjon, informantenes uttalelser samt rapportene dannet grunnlaget for utvikling av fire hovedkategorier: komfortsone, samhandling, identitet og omstillingsevne. Omstillingsevne blir i analysen ansett som en overordnet kategori.

Mine viktigste funn er at prosessen hvor elevene lærte noe nytt som de så skulle lære bort til andre, er noe elevene fant nyttig og lærerik. De tilegnet seg flere kompetanser og ferdigheter som er nyttige i et samfunn i stadig endring. Elevene opplevde det å gjøre noe praktisk i samhandling med hverandre som positivt. Det viste seg også å ha en positiv innvirkning på elevenes klassemiljø og trivsel samt deres identitet, selvoppfatning og motivasjon.

Innhold

1. Innledning	1
1.1 Presentasjon av GrØnske.....	1
1.2 Problemstilling og formål med undersøkelsen	3
1.3 Forforståelse og personlig utgangspunkt	3
1.4 Oppgavens oppbygging og innhold	4
2. Teori	5
2.1 Sosiokulturell teori	5
2.2 Læring gjennom samhandling	6
2.2.1 Den nærmeste utviklingszone	8
2.2.2 Stillasbygging.....	9
2.2.3 Verktøy	10
2.3 Situert læring og læringsmiljø	11
2.4 Selvoppfatning og identitet	12
2.4.1 Motivasjon.....	13
2.4.2 Self-efficacy-belief	14
2.4.3 Selvregulert læring og metakognisjon	15
2.5 Peer learning og tidligere forskning.....	15
3. Metode.....	18
3.1 Valg av metode.....	19
3.1.1 Intervju	19
3.1.2 Observasjon.....	20
3.1.3 Analyse av elevenes rapporter	21
3.2 Utvalg	21
3.3 Gjennomføring	22
3.3.1 Utarbeiding av intervjuguide	22
3.3.2 Intervjusituasjonen	23
3.3.3 Analyseprosessen	24
3.4 Studiens kvalitet	25
3.4.1 Forskerrollen	25
3.4.2 Reliabilitet	26
3.4.3 Validitet	26
3.4.4 Etikk.....	27
4. Funn	29

4.1 Komfortsone.....	29
4.1.2 Elevaktivitet.....	31
4.2 Samhandling.....	34
4.2.1 Læringsmiljø.....	36
4.3 Identitet.....	37
4.3.1 Selvoppfatning og motivasjon.....	39
5. Overordnet funn og oppsummerende drøfting.....	41
5.1 Omstillingsevne.....	41
5.2 Sentrale funn.....	42
5.3 Avsluttende kommentarer.....	44
5.4 Begrensninger og implikasjoner.....	45
6. Referanseliste.....	47
VEDLEGG.....	50

1. Innledning

Dagens samfunn er preget av stadige endringer som gjør at hva som regnes som produktiv og funksjonell kunnskap endrer seg hele tiden på grunn av omverdenes muligheter og krav. Informasjons- eller kunnskapssamfunnet er et begrep som ofte blir brukt for å beskrive dagens samfunn (Witteck, 2012). Det er viktig at dagens barn og unge får lære og videreutvikle sentrale kunnskaper og ferdigheter. Eksempler på slike kunnskaper og ferdigheter er omstillingsevne, selvstendighet, initiativ og kreativitet. Kunnskap og ferdigheter må på bakgrunn av dette overføres på en slik måte at elevene får tro på egne muligheter og vilje og mot til å gå på nye læringsoppgaver og prøve nye løsninger. Dette, samt evne til både samarbeid og individuelt arbeid og selvregulering er viktige kunnskaper og ferdigheter som må overføres til nye generasjoner (Skaalvik og Skaalvik, 2012).

I samsvar med dette har Ludvigsen-utvalget i NOU (2015: 8) utredet hva elever i et perspektiv på 20-30 år vil ha behov for å lære i skolen. Grunnopplæringen skal bidra til å utvikle kunnskapen og kompetansen til elevene slik at de kan bli aktive deltakere i et samfunn som blir stadig mer kunnskapsintensivt. Skolen skal samtidig støtte elevene i deres identitetsutvikling og i deres personlige utvikling. Utvalget anbefaler fire kompetanseområder som vil være viktige at elevene tilegner seg på bakgrunn av utviklingstrekkene i dagens samfunn. Disse fire kompetansene er fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, delta og samhandle og kompetanse i og utforske og skape (NOU 2015: 8).

Jeg har vært med i gjennomføringen av prosjektet GrØnske på en videregående skole her i Trondheim og målet med denne studien er å utforske hvordan elever opplever og hvilket læringsutbytte de får ut av prosjektet. Ludvigsen-utvalgets kompetanseområder er noe jeg vil se nærmere på i studien, da det kan være interessant å se dem opp imot elevenes læringsutbytte av prosjektet GrØnske.

1.1 Presentasjon av GrØnske

Prosjektet GrØnske er et utviklingsprosjekt rettet mot elever i videregående skole. I prosjektet samarbeider Unge kokker med NTNU, Oikos Økologiske Norge og det støttes av folkehelsekoordinator i Sør-Trøndelag fylkeskommune. Målet med prosjektet er skoleutvikling og å bidra til at ungdommer spiser mer økologisk frukt og grønnsaker og hovedfokus er å se på sammenhengen mellom kosthold, fysisk aktivitet og psykisk helse (Ungekokker, 2015). Jeg fikk være med på prosjektets oppstart i en 2.klasse på en

videregående skole her i Trondheim. Prosjektets oppstart var 1. oktober 2015 og det varte frem til 11. februar 2016. Det var 28 elever med på prosjektet.

Det hele startet med at elevene fikk informasjon om de tre temaene gjennom tre foredrag fra eksperter på de forskjellige temaene. Disse ekspertene var en førsteamanuensis i pedagogisk psykologi fra NTNU, en stipendiat fra NTNU, samt en klinisk ernæringsfysiolog fra Oikos Økologiske Norge. Da foredragene var over, valgte hver enkelt elev seg det temaet de synes var mest interessant for så å bli delt inn gruppevis etter tema. Gruppene var på 2-4 personer. Gruppene lagde så sitt eget opplegg hvor de anvendte kunnskapen de tilegnet seg gjennom foredragene. Dette opplegget skulle de så lære bort til andre elever. Noen grupper dro ut til andre skoler i Trondheim og hadde undervisning til elever der, og noen dro ut til ungdomsklubber i Trondheim. Dette gjorde hver gruppe 2-3 ganger hver. Noen dro til samme sted hver gang, mens noen dro på forskjellige steder. Elevene de underviste var stort sett i ungdomsskolealder. Det at elevene var ute og underviste til andre elever ble i prosjektet kalt workshops. Mange elever valgte temaet kosthold, og de fikk en egen workshop, hvor de lærte om ernæring og hvordan lage forskjellige smoothier av to kokker. Da prosjektet nærmet seg slutten, skrev alle elevene rapporter om hva de hadde gjort og hvordan prosjektet hadde gått. Alle gruppene lagde også en felles, gruppevis rapport og ved prosjektets slutt den 11. februar presenterte noen av gruppene rapportene sine for resten av klassen. Elevene hadde to timer stort sett annenhver torsdag tilegnet prosjektet, samt tiden de brukte utenfor skolen da de var på andre skoler og fritidsklubber og lærte bort til andre elever. Klassens lærer var deltakende ved å være til stede i timene de hadde prosjektet på skolen og følge opp elevene gjennom hele prosjektet.

Min deltakelse i prosjektet foregikk ved deltakende observasjon i tiden de hadde på sin skole. Dette innebar foredragene de fikk, gruppevis arbeid samt at klassen i fellesskap oppsummerte og reflekterte midtveis i prosjektet over hvordan prosjektet gikk. Jeg var også med når elevene som valgte kosthold hadde sin workshop for å lære mer om smoothier.

1.2 Problemstilling og formål med undersøkelsen

Jeg ønsker å se på hva som skjer i prosessen hvor elevene først skal lære seg noe, for så å lære det bort til yngre elever. Min problemstilling er:

Hvordan opplever elever i 2. klasse på en videregående skole i Trondheim prosessen med å lære seg noe nytt, for så å lære det bort til andre elever?

I min studie har jeg observert en 2.klasse på en videregående skole i Trondheim under gjennomføringen av prosjektet GrØnske, gjennomført intervjuer av tre elever samt analysert disse tre elevenes rapporter om prosjektet. Målet med min studie er å finne ut hvordan elevene opplever prosessen de går gjennom i prosjektet GrØnske og hvilket læringsutbytte de eventuelt ender opp med. Prosjektet ble gjennomført ved at elevene først fikk ny informasjon gjennom foredrag, før de så valgte seg et tema, dannet grupper og lagde sitt eget opplegg som de så holdt for andre elever. Det er innslag av både det vi kan kalle tradisjonell undervisning gjennom foredrag, samt utradisjonell eller progressiv undervisning som elevaktivitet gjennom samarbeid og samhandling elevene imellom.

Spesialpedagogikkens overordnede mål er å skape gode betingelser for læring, vekst og utvikling for alle barn (Tangen, 2012). I denne studien er det fokus på hva elevene som deltok i prosjektet GrØnske lærte av å omdanne ny kunnskap til sin egen for så å lære den bort til andre elever. Læring står i fokus, og hvordan man lærer er viktig innenfor all pedagogisk virksomhet. Når man innen spesialpedagogikken skal tilrettelegge for god læring, er det viktig å ha kunnskap om akkurat det. Denne studien kan kanskje gi kunnskap om hva elever kan lære gjennom samarbeid og gjennom å lære bort til andre og muligens være til inspirasjon for alternative metoder å bruke i undervisning.

1.3 Forforståelse og personlig utgangspunkt

Dalland (2012) hevder at vår forforståelse alltid er med oss inn i en undersøkelse. Inn i prosjektet bringer jeg med meg mine tanker og erfaringer, noe som påvirker alle valg jeg som forsker tar gjennom hele prosessen. Det er valg som hva jeg søker informasjon om, valg av teori og hvordan jeg tolker og analyserer. Forforståelsen omfatter altså mer enn kun vårt teoretiske rammeverk; Den omfatter også vår bagasje (Nilssen, 2012). Mine tanker og erfaringer er med på å danne min forforståelse og det er blant annet den som påvirker valg jeg tar gjennom hele prosessen. Dette er noe som er viktig at jeg som forsker reflekterer og er klar over (Thagaard, 2009). Det er altså viktig å klargjøre min forforståelse både for meg selv som

forsker og med tanke på studiens kvalitet. På grunnlag av dette vil jeg derfor starte med å gjøre rede for mitt personlige utgangspunkt som er med på å danne min forforståelse.

Mitt personlige utgangspunkt er en bachelorgrad i samfunnsvitenskapelige fag med fordypning i pedagogikk og en master i spesialpedagogikk som jeg nå jobber med. Jeg har også jobbet ett år i barnehage. Selv om jeg ikke har direkte erfaring med temaet jeg undersøker, har interessen min for temaet blitt vekket gjennom hele skolegangen, men det som hovedsakelig utløste det er nok min erfaring fra praksis på en barneskole første år i masterstudiet. Vi fikk være med på spesialpedagogens timer hvor jeg så hvor stort utbytte elever hadde av å lære og å forklare for hverandre. Ikke bare lærte de av det, men man så også at de lyst opp og at selvtilliten nok økte. Dette var elever som ofte ikke opplever mestring i den vanlige undervisningen i faget eller fagene de sliter med. Det var derfor interessant å se hvor forskjellig elevene var i timene hvor de var få elever med en spesialpedagog versus den vanlige undervisningen. Dette var nok det som vekte interessen min for prosjektet GrØnske og læring fra elev til elev. Min forforståelse kan føre til at mitt syn på elever som lærere er positivt, noe som er viktig at jeg som forsker er klar over og reflekterer over gjennom hele min oppgave.

1.4 Oppgavens oppbygging og innhold

Oppgaven starter med en presentasjon og aktualisering av oppgavens tema og problemstilling samt mitt personlige ståsted og refleksjoner for valg av min problemstilling. I oppgavens andre kapittel gjør jeg rede for den teoretiske rammen jeg har tatt utgangspunkt i. Her har jeg valgt å ta utgangspunkt i sosiokulturell teori samt begreper innenfor de mer psykologiske tradisjonene som selvoppfatning og identitet, motivasjon, self-efficacy-belief samt selvregulert læring og metakognisjon. Neste kapittel består av redegjørelser for mine metodiske valg under forskningsprosessen. Her har jeg prøvd å begrunne på best mulig måte for mine valg og refleksjoner underveis. Kapittelet avsluttes med refleksjoner omkring validitet og reliabilitet samt etikk. Studiens funn som er delt inn i kategoriene komfortsone, samhandling og identitet omtales og drøftes i kapittel 4. I kapittel 5, som er oppgavens siste kapittel kommer jeg med en siste kategori, omstillingsevne, som jeg har valgt å se på som en overordnet kategori, en oppsummerende drøfting og avsluttende kommentarer, samt mine refleksjoner omkring studiens begrensninger og implikasjoner. Til slutt medfølger litteraturliste og 3 vedlegg.

2. Teori

Vi vet ikke nøyaktig hva som skjer når mennesket lærer nye ting, men vi kan regne med at all læring innebærer bestemte psykologiske og fysiologiske prosesser. Selv om vi ikke vet nøyaktig hvordan vi lærer, er det gjennom tidene blitt utviklet ulike teorier om læring.

Teoriene er grunngitte antakelser eller modeller om læring som ofte forsøker å forklare hva som skjer når læring finner sted, eller hva som er gode betingelser for læring. Teoriene kan også forsøke å forklare begge deler (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Imsen (2014) skriver at det beste er å studere samspillet mellom den lærende og omgivelsene om vi skal studere læring. Da jeg skal se på hvordan elever opplever en prosess som innebærer samhandling mellom elevene, har jeg valgt å bruke sosiokulturell teori. Lev S. Vygotsky er en sentral teoretiker innenfor sosiokulturell teori og hans teori om den nærmeste utviklingszone er sentral i min studie. Jerome Bruners begrep stillasbygging samt begrepene verktøy og mediering, situert læring og læringsmiljø har jeg også valgt å ta med innenfor sosiokulturell teori. Alle begrepene er viktige for min studie, men jeg ønsker å fremheve den nærmeste utviklingszone, stillasbygging og situert læring som de mest sentrale. Innenfor de ulike motivasjonsteoriene har jeg valgt å ta med begrepene selvoppfatning og identitet, motivasjon, self-efficacy-belief samt selvregulering og metakognisjon. Sosiokulturell teori og de ulike motivasjonsteoriene jeg har valgt å ta med kan være noe motsetningsfulle, men på grunn av mine funn hvor både sosiokulturell teori og motivasjonsteorier er relevante, har jeg valgt å se på dem sammen i min oppgave for å få et best mulig teorigrunnlag for mine funn.

2.1 Sosiokulturell teori

Det fins mange læringsteorier med vidt ulike menneskesyn og perspektiver. Noen ser mennesket som passivt, mens andre ser mennesket som aktivt. Noen er opptatt av enkle læringsformer mens andre er opptatt av komplekse. I de fleste teoriene blir individet satt i sentrum, men det fins også teorier hvor samhandlingsperspektivet og de sosiale prosessene ved utvikling og læring blir fremhevet (Imsen, 2014). Hva kunnskap er, samt det å lære er sentralt i min studie og i sosiokulturelle perspektiver ses kunnskap på som menneskeskapte konstruksjoner av verden rundt oss hvor kunnskap etableres og reetableres innenfor vårt kollektive fellesskap. Individuelle kunnskapskonstruksjoner kan kun forstås i lys av de kollektive og vi har utviklet instinkter som bæres av kulturen som vi lærer å bruke gjennom deltakelse i fellesskapet. Kulturelle kunnskaper og innsikt går i arv gjennom intellektuelle og fysiske verktøy og språket blir sett på som vårt viktigste verktøy. Når vi tar i bruk språklige

uttrykksformer, oppstår det en forbindelse mellom kulturell kunnskap og vår egen aktivitet (Wittek, 2012).

Et grunnleggende trekk ved oss mennesker er at vi lærer. Læring skjer ifølge sosiokulturelle perspektiver i alle situasjoner hvor vi inngår i aktivitet, til alle tider gjennom deltakelse i kultur. Vår identitet utvikles gjennom læreprosessen (Wittek, 2012). I sosiokulturelle perspektiver forstår man altså læring som en sosial prosess, på grunnlag av at det ikke skjer noe læring uten at individet samhandler med sine sosiale omgivelser (Imsen, 2014). Tre grunnleggende antakelser om læring er sentrale innenfor sosiokulturelle teorier. Den første er at tenkning og læring henger nært sammen med vårt samspill med andre personer i en læringssituasjon. Den andre er at vi lærer å ta i bruk, videreutvikle og utforske innsikter som er utviklet gjennom historien. Den siste antakelsen er at en del av vår læreprosess består av samspill og de kulturelle redskapene vi bruker innenfor dette kulturelle fellesskapet (Wittek, 2012). Relevante spørsmål innen sosiokulturell teori er: Hvordan erverver mennesker samfunnsmessige erfaringer? Hvordan lærer de seg å utøve dem i forskjellige kontekster? Og hvordan lever kunnskapen og innsikten videre? Ved å stille slike spørsmål, blir det åpenlyst at læring ikke kan begrenses til det som skjer i hvert enkelt individ. En må heller prøve å oppnå en forståelse for samspillet mellom kollektiver og individer. En må forsøke å se ulike aktiviteter i samfunnet ut fra et læringsperspektiv (Säljö, 2006). Det er kulturen vi lever i, som bestemmer hvordan og hva vi lærer om verden. Menneskelig aktivitet foregår i kulturelle og sosiale sammenhenger. Vi lærer ikke kun gjennom egen utforskning og aktivitet, men også gjennom at omverdenen tolkes for oss gjennom samhandling med andre i vår kultur (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Læring må altså ifølge sosiokulturell teori forstås i lys av det sosiale livet og den kulturen mennesket deltar og lærer (Wittek, 2012).

Sosiokulturelle teorier har tatt ulike retninger de siste årene, og på dette grunnlaget er det problematisk å omtale sosiokulturell som en enhetlig teori. En kan heller si den fremstår som forskjellige, men beslektede teorier og å omtale dem som sosiokulturelle perspektiver vil nok være mer beskrivende (Skaalvik og Skaalvik, 2013). I det følgende vil jeg presentere noen av disse perspektivene.

2.2 Læring gjennom samhandling

Flere teoretikere, deriblant Lev S. Vygotsky har pekt på betydningen av økt læringsutbytte ved at elevene er aktive i sin egen læring (Vygotsky, 1986). Vygotsky er en sentral forfatter og forsker som regnes som den viktigste inspirasjonskilden når det kommer til et

sosiokulturelt perspektiv på læring (Wittek, 2012). For Vygotsky var utvikling og læring en sosialisering inn i en sammenheng med handlinger og samspill i en kommunikasjonskontekst. For å utvikle seg og lære er mennesker først og fremst avhengige av et sosialt miljø. Han mente at utviklingen gikk fra det sosiale og kollektive til det individuelle ved at handlinger oppstår i samhandling med andre i en gitt kontekst, for så å internaliseres (Solerød, 2005). Internalisering handler altså om at vi tar kunnskap fra kommunikasjon med andre og gjør den til vår egen. Kunnskapen går fra det ytre til det indre. Læring handler om å ta del i kunnskap for så å kunne bruke den selv. Jo mer deltakelse i sosiale samspill, jo mer kompetente og flinke til å beherske ferdigheter og kunnskaper i det sosiokulturelle samspillet blir vi (Säljö, 2006).

I stedet for en pedagogikk hvor vi studerer enkeltpersoner, studerer forskning som anvender sosiokulturell læringsteori den samhandlingen som skjer mellom mennesker. Vygotsky mente at indre prosesser, skjer som en følge av ytre aktiviteter med andre. Aktivitet er et nøkkelord i Vygotskys pedagogikk, og han mente at aktiviteter som fører til utvikling og læring har visse kjennetegn: Det første kjennetegnet er at disse aktivitetene alltid er sosiale. Vår kunnskap og kompetanse kommer fra ulike former for interaksjoner med andre mennesker. Vi lærer først sammen med andre det vi senere kan gjøre på egen hånd og vår indre tenkning er et resultat av ytre tenkning sammen med andre.

Det andre kjennetegnet er at vår relasjon til verden er mediert. Det innebærer at vi alltid benytter oss av hjelpemiddel i våre aktiviteter. Mellom oss og verden finnes det verktøy og tegn, altså medierende artefakter som er til hjelp for oss når vi skal utføre en oppgave, løse problem, erindre og tenke. Ytre aktivitet med hjelp av verktøy kommer før indre tankearbeid. At menneskers aktiviteter alltid er situerte som vil si at læring alltid skjer i en gitt kontekst er det tredje kjennetegnet (Strandberg, 2008).

Et siste kjennetegn på aktiviteter som fører til læring og utvikling er at de er kreative. De er grenseoverskridende. Mennesker kan ikke bare dra nytte av hjelpemiddel, relasjoner og situasjoner. De kan også omskape og endre dem og da lærer vi spesielt mye. Når barn og unge får påvirke sine egne lærings situasjoner, tar de mange steg i utviklingen sin. Med andre ord er ikke utvikling og læring bundet til gitte gjenstander eller stadier, men vi overskrider disse ved å øve på og prøve på det vi ikke kan. Alle kjennetegnene henger sammen og påvirker hverandre (Strandberg, 2008). I prosjektet GrØnske kan man gjenkjenne flere av disse kjennetegnene som ifølge Vygotsky fører til utvikling og læring. Elevene er sosiale og i

interaksjon med hverandre, og deres tenkning og læring kan ikke studeres alene, men i forhold til den sosiale praksisen de er en del av. Læringen i prosjektet er situert og skjedde i en viss kontekst. At aktiviteter er kreative er det siste kjennetegnet, og dette er i stor grad et kjennetegn på aktivitetene i prosjektet GrØnske. Elevene hadde frihet til å være kreative og lage et godt og interessant opplegg som de skulle lære bort til andre elever. De måtte også være kreative og løsningsorienterte når det kom til hvordan selve opplegget skulle legges opp for å holde på fokuset til elevene de lærte bort til.

2.2.1 Den nærmeste utviklingszone

Ifølge Vygotsky skal undervisning bestå av både instruksjon, forklaring, demonstrasjon og egen aktivitet eller øvelser. Innholdet i undervisningen bør knyttes til elevens nærmeste utviklingszone som vil si at elevene trenger veiledning og støtte i sin egen aktivitet (Wittek, 2012). I sosiokulturell teori er det et hovedpoeng at elevene skal være medspillere eller bidragsytere i sin egen kompetanse, noe som skjer gjennom dialog. Lærer kan veilede eleven frem til kunnskap, men eleven skal være en aktiv deltaker i prosessen (Skaalvik og Skaalvik, 2013).

Den nærmeste utviklingszone er et nøkkelbegrep i Vygotskys teori og innebærer avstanden mellom to utviklingsnivåer. Det første nivået er det barnet får til uten hjelp fra andre og det andre nivået er det eleven er i stand til å få til ved å bruke hjelpemidler eller å få hjelp av eller støtte seg til andre personer som er mer kunnskapsrik på den aktuelle problemstillingen (Wittek, 2012). En kan kalle det første nivået det aktuelle utviklingsnivået, mens det andre kan kalles det potensielle utviklingsnivået. Avstanden mellom nivåene for selvstendig løsning av for eksempel oppgaver og det andre nivået hvor en er i stand til å løse oppgaver under veiledning er altså zonen for barnets nærmeste utvikling. Det barnet med hjelp får til i dag, kan det senere få til alene (Bråten og Thurmann-Moe, 1996). Om nivået på elevens utfordring blir for høyt eller på et nivå eleven allerede mestrer, vil eleven få lite glede ut av det og mest sannsynlig ikke utvikle seg. Det er derfor viktig at nivået på utfordringene er på et nivå hvor eleven kan strekke seg. Nivået på utfordringene må helst være slik at eleven vil kunne mestre ved hjelp av en lærer eller medelev (Wittek, 2012). Utfordringen ligger i å utnytte utviklingssonen ved å hjelpe og veilede barnet til og aktivt samhandle med andre, og å gi støtte og hjelp på elevens vei mot selv å mestre oppgaven (Imsen, 2014). I prosjektet GrØnske er det for eksempel viktig at elevene blir utfordret på en måte som gjør det mulig for dem å strekke seg. Både lærer, prosjektleder og medelever kan fungere som veiledere som hjelper elevene til å utnytte sitt potensielle utviklingsnivå.

Vygotsky mente altså at barnet kan prestere mer enn det kan klare på egen hånd ved å samarbeide med voksne eller mer kompetente venner eller medelever. Det er ikke først og fremst selve samarbeidet som er viktig, men potensialet for videre læring og utvikling som ligger i det. Samarbeidet innebærer ikke kun at eleven får hjelp, det viktige og sentrale er læringen som skjer gjennom samhandlingen. Eleven styres altså mot høyere trinn i sin egen utvikling gjennom samarbeid og samhandling med voksne eller andre elever (Bråten og Thurmann-Moe, 1996). Wittek (2012) har beskrevet hva eleven kan få ut av en samhandling hvor en lærer eller medelev fungerer som veileder slik Vygotskys teori om den nærmeste utviklingszone sier. Gjennom en slik samhandling, kan eleven sette ord på det de forstår eller er i gang med å få en forståelse for, og de kan prestere mer og på et høyere nivå sammen med andre, mer kompetente personer (Wittek, 2012). I tidligere tider var det samspillet mellom barn og voksen som var sentralt i sosiokulturelle perspektiver. Det var lærer sin oppgave å finne elevenes nærmeste utviklingszone for så å veilede elevene frem til å mestre på egen hånd. I senere tid, har sosiokulturelle perspektiver utviklet seg til å legge større vekt på samarbeid og dialog elevene i mellom, selv om det fortsatt er mye fokus på lærer (Skaalvik og Skaalvik, 2013).

2.2.2 Stillasbygging

Stillasbygging er en ny dimensjon tilført den nærmeste utviklingszone av Jerome Bruner (Bruner, 1997, i Wittek, 2012). Mer kompetente medelever eller lærer kan bygge et stillas for eleven mens utviklings- og læringsprosessen foregår. Stillaset kan fjernes gradvis når eleven mestrer på egenhånd. Det fungerer som en støtte innenfor sonen for nærmeste utvikling (Wittek, 2012). Relasjonen mellom veileder og den som lærer bør ifølge Rogoff (1990, i Wittek, 2012) kjennetegnes av at begge deltar i en felles aktivitet.

Wittek (2012) hevder at vi kan tillegge stillasbegrepet en mer kollektiv betydning. I et gruppesamarbeid hvor de for eksempel samarbeider om en prosjektoppgave, kan det tenkes at det etableres et stillas. Dette er relevant for prosjektet GrØnske hvor elevene samarbeidet gruppevis for å utføre sitt prosjekt. Kunnskapen distribueres ikke kun mellom den som løser en oppgave og veileder, men også mellom deltakerne i gruppa. I slike gruppesamarbeid blir forskjeller og muligens uenigheter en drivkraft for utvikling og læring. Gjennom diskusjoner vil elevene utfylle og utfordre hverandre og når de setter ord på det de prøver å forstå eller har forstått, utvikles ny innsikt. Når elevene må lytte til andres argumenter, argumentere for sitt syn og sine meninger og endre eller forsterke sin argumentasjon vil det være effektivt

stillasbygging. Det er derfor viktig å skape rom for dialog og samhandling i lærings situasjoner (Wittek, 2012).

2.2.3 Verktøy

Verktøy og mediering er to sentrale begreper i et sosiokulturelt perspektiv på utvikling og læring. Vi bruker ulike hjelpemidler eller verktøy i all vår tenkning, samhandling og kommunikasjon. I følge Vygotsky er dette psykologiske redskaper og det kan være intellektuelle verktøy i form av språk som er formet i dagligdagse eller mer spesialiserte, vitenskapelige sammenhenger (Solerød, 2005). Verktøyene brukes av Vygotsky for å forklare hvordan vi tilegner oss felles kunnskap og kultur. Språket, og først og fremst talespråket er det viktigste verktøyet i prosessen hvor vi sosialiseres til mennesker (Imsen, 2014). Vygotsky skriver også om fysiske verktøy eller artefakter. Det vil si menneskelige tanker og ideer som er materialisert som objekter, og er integrert i menneskelig handling.

Som en kritikk av den klassiske behavioristiske psykologiens forsøk på å forklare læring som enkle forbindelser mellom stimulus og respons, utviklet Vygotsky ideen om mediering gjennom redskaper (Säljö, 2006). Vygotsky mente at mange menneskelige atferdsmønstre og ferdigheter ikke kan forklares på den måten. Han mente at det måtte være et kognitivt verktøy mellom stimulus og respons, altså tegn. Vi lærer å erstatte selve tingene med språklige symboler når vi tenker. Språklige tegn trekkes altså inn i forholdet mellom handling og stimulering. Vi er i samspill med eksterne verktøy når vi handler i og registrer omverdenen, og det er dette som er mediering (Imsen, 2014). Et resultat av bruk av medierende verktøy er at vi ikke opplever verden direkte, men ser den og handler i den slik den blir mediert for oss gjennom verktøy. De medierende redskapene bidrar til å sette verden i perspektiv og innebærer at vi kan ta stilling til omverdenen og tolke den, samt at vi kan handle på ulike måter. At vi kan handle i komplekse situasjoner, kommunisere med andre og reflektere rundt det vi gjør, og se hendelser fra ulike utgangspunkter og ulike synspunkter er også ved hjelp av medierende verktøy (Säljö, 2006).

Vygotsky betraktet altså språket som et sosialt fenomen og et viktig verktøy. Wittek (2012) skriver at det er når mennesker tenker sammen at den mest kreative tenkningen skjer. Skolen bør tilby elevene muligheten til å delta i hverandres tenkning gjennom dialog og samarbeid elevene imellom slik prosjektet GrØnske kan være et eksempel på. Vi tenker ofte på språket som en nøytral avbildning av virkeligheten. Ut fra et sosiokulturelt perspektiv blir det tvert imot forstått annerledes. Språklige ytringer avspeiler ifølge sosiokulturelle perspektiver

vurderinger og holdninger, og det er disse fortolkningene som plasserer oss i en historisk og kulturell tradisjon (Wittek, 2012).

2.3 Situert læring og læringsmiljø

I det sosiokulturelle perspektivet ser man på læring som situert. Situert læring er et sentralt begrep i min studie og handler om hvordan individer erverver seg kunnskaper og ferdigheter gjennom deltakelse i praksisfellesskap (Lave og Wenger, 1991). Fokuset ligger på forholdet mellom læring og den sosiale situasjonen læringer foregår i. Begrepet situert betyr lokalisert eller plassert, og det kan tolkes ved at læring alltid skjer i en bestemt kontekst eller en bestemt sosiokulturell ramme (Wittek, 2012). Lave og Wenger (1991) skriver at vi må se på situert læring som et "analytical viewpoint" på læring. Situert læring er altså en måte å forstå læring på.

Wittek (2012) hevder at et resultat av et situert læringsperspektiv kan være at elevene ender opp med kunnskaper og ferdigheter som vil komme til nytte gjennom hele livet. Eksempler på slike kunnskaper og ferdigheter er problemløsning, evne til å finne informasjon som er relevant og å kunne vurdere sitt potensial og sin kompetanse. En kan altså si at det er viktig at alle som skal legges til rette for undervisning tenker gjennom det situerte læringsperspektivet. Det er også viktig for min studie da jeg skal se på hva elevene i prosjektet GrØnske får ut av en prosess hvor de først blir undervist i noe, som de så skal lære bort til andre elever. Autentiske aktiviteter må finne sted i skolen slik at læringsmiljøet blir mest mulig likt elevenes livsverden utenfor skolen (Dysthe, 2001, i Wittek, 2012). Teorien om situert læring viser at god læring kan skje utenfor den tradisjonelle "skolske" formen. Situert læring kan bidra til å bringe klasseromssituasjoner og elevenes livsverden utenfor klasserommet nærmere sammen. De sosiokulturelle forholdene rundt oss har avgjørende betydning når det kommer til læring (Lave og Wenger, 1991).

Innenfor de sosiokulturelle forholdene spiller altså læringsmiljøet en rolle. For å lære i et sosialt fellesskap i skolesammenheng er det viktig at det eksisterer et godt læringsmiljø. Læringsmiljøet har betydning for en adekvat læringsprosess og relasjonene mellom elev og lærer. Elevene er også et sentralt aspekt ved læringsmiljøet. Det er både et emosjonelt og et kognitivt aspekt ved de sosiale relasjonene mellom elevene. Den betydningen de sosiale relasjonene har for elevenes trygghet, bekymringer, trivsel og tilhørighet er knyttet opp mot det emosjonelle aspektet. Det har en avgjørende betydning for elevenes motivasjon, pågangsmot og er en viktig årsak til at elevene har det bra på skolen (Skaalvik og Skaalvik,

2013). Det kognitive aspektet ved læringsmiljøet handler om hvilken betydning dialogen mellom elevene har for læringsprosessen. Ved å samtale med andre elever om felles fagstoff, klargjøres deres forståelse av stoffet og de finner ut forskjellige måter å forstå stoffet på. I sosiokulturelle perspektiver ser man på læring som situert, altså at elevene for eksempel lærer gjennom samhandling med hverandre i en kontekst. For å få en god samhandling elevene imellom som da vil kunne resultere i god læring, er det vesentlig å jobbe for å få et godt læringsmiljø (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Prosjektet GrØnske kan være med på å legge til rette for et godt læringsmiljø. Med tanke på det emosjonelle aspektet kan prosjektet være en god mulighet for elevene til å bygge eller forbedre sine relasjoner til hverandre. Elevene i prosjektet skal samarbeide gruppevis, noe som gjør at elevene må være i dialog med hverandre og dermed kan det også tenkes at det kognitive aspektet ved læringsmiljøet kan utvikles gjennom prosjektet.

2.4 Selvoppfatning og identitet

I dette avsnittet vil jeg rette fokuset mot teorier utenfor den sosiokulturelle tradisjonen. Da jeg skal se på hvordan elevene i prosjektet GrØnske opplever prosessen med å lære noe nytt som de så skal lære bort til andre, er det grunn for å tro at de kan lære noe om seg selv og sin egen læring. På grunnlag av dette har jeg valgt å ta med teorier som ligger innenfor den psykologiske tradisjonen. De sosiokulturelle teoriene og teoriene innenfor psykologiske tradisjoner, eller motivasjonsteorier som de også kan kalles, har jeg altså i denne studien valgt å kombinere for best mulig å sette mine funn opp mot aktuelle teorier.

De refleksjoner, tanker, oppfatninger og følelser en person har om seg selv kalles selvoppfatning. En kan kalle det en fellesbetegnelse for våre bevisste tanker om oss selv (Imsen, 2014). Tankene en person har om seg selv, stammer fra tidligere erfaringer og hvordan disse er tolket og forstått. I skolesammenheng er det lett å utvikle en positiv eller negativ selvoppfatning da elevenes arbeid er lett synlig, det er lett å sammenligne resultater pluss at det man gjør blir vurdert. Det er derfor meget viktig i pedagogisk sammenheng å legge til rette for at elevene kan bevare og utvikle en god oppfatning av seg selv (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Selvoppfatning inkluderer både hvordan en blir vurdert av andre, og hvordan en vurderer seg selv. En kan skille mellom en indre og en ytre kilde til selvoppfatning. Hvordan en vurderer seg selv og i hvilken grad en selv føler at en mestrer noe kan kalles indre kilde til selvoppfatning. Erfaringer som gjøres i sosiale sammenhenger, og hvordan andre vurderer deg er en ytre kilde til selvoppfatning (White og Watt, 1973, i Imsen, 2014)

Et viktig aspekt ved vår selvoppfatning er identitet. Begrepet identitet har i litteraturen ulike betydninger. Å beskrive en person i forhold til et sosialt miljø er den mest vanlige måten å bruke begrepet på (Stone, 1977, i Skaalvik og Skaalvik, 2013). Imsen (2014) skriver at begrepet brukes om hvilke kulturelle og sosiale grupper en tilhører i og om en persons fornemmelse om hvem man er. Skaalvik og Skaalvik (2013) hevder at å ha en identitet er å vite hvem en er og at identitet innebærer kontinuitet og stabilitet. Skolen har en identitetsskapende funksjon. Dette innebærer at skolen skal medvirke til en allsidig personlighetsutvikling. Skolen har ansvar for hele eleven og skal være med på å utvikle eleven som person både sosialt, følelsesmessig, kunnskapsmessig og moralsk. Skolen er med på å forme og utvikle elevenes identitet (Imsen, 2014). Det kan være interessant å se om et prosjekt som GrØnske kan være med å forme og utvikle elevenes selvoppfatning og identitet.

2.4.1 Motivasjon

Motivasjon er en viktig betingelse for at elever skal få et godt læringsutbytte av skolens opplæring og for å føle seg inkludert i det sosiale fellesskapet da begrepet henger nøye sammen med læring, aktivitet og trivsel. Det handler om hvordan tanker, følelser og fornuft gir oss driv til å utføre våre handlinger. Begrepet elevmotivasjon blir ofte brukt i skolesammenheng og det innebærer hvor mye anstrengelse og oppmerksomhet eleven investerer i ulike læringsaktiviteter (Imsen, 2014). Elevenes motivasjon viser seg gjennom den innsatsen de utviser, hvilke valg de gjør og i hvor utholdende de er når de støter på hindringer og oppgaver som krever at de må yte litt ekstra (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Ifølge Brophy (2010, i Imsen, 2014) har tidligere erfaringer med skolearbeidet sammenheng med grad av elevmotivasjon. Motivasjon blir i dag vanligvis sett på som en situasjonsbestemt tilstand som påvirkes av erfaringer, verdier, forventninger og selv vurdering. Tilrettelegging av læringssituasjonen og elevenes miljø er derfor betydningsfull for elevenes motivasjon, og på grunnlag av dette er det mulig å si at lærere har mulighet til å påvirke motivasjonen til elevene (Skaalvik og Skaalvik, 2013).

I pedagogisk litteratur er det vanlig å skille mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon innebærer at eleven er motivert ut fra indre krefter (Imsen, 2014). Indre motivert atferd er atferd eleven opplever som lystbetont og interessant, og den utføres selv om det ikke resulterer i ytre konsekvenser eller ytre belønning (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Deci og Ryan (2000, i Skaalvik og Skaalvik, 2013) forklarer indre motivasjon som en funksjon av følgende grunnleggende psykologiske behov: Behov for kompetanse, behov for selvbestemmelse og behov for tilhørighet. For å opprettholde motivasjonen for en aktivitet, må den tilfredsstillende

tre grunnleggende psykologiske behovene. Ved å gi elevene autonomi eller selvbestemmelse, sørge for at elevene føler tilhørighet og stimulere deres følelse av kompetanse kan indre motivasjon fremmes. Av de tre behovene blir behovet om selvbestemmelse lagt størst vekt på. En skiller mellom aktiviteter som utføres som resultat av en ytre påvirkning og selvbestemte aktiviteter. Aktiviteter som skjer på grunn av ytre påvirkning skyldes ytre motivasjon mens selvbestemte aktiviteter skyldes indre motivasjon. Desto større graden av ytre påvirkning er, jo mer vil den indre motivasjonen svekkes (Skaalvik og Skaalvik, 2013).

Ytre motivasjon innebærer at motivasjonen for læringen eller aktiviteten opprettholdes fordi eleven får en form belønning eller når et mål. Et eksempel på det er at når elever leser kun for å oppnå en god karakter. Det er verdt å merke seg at en lystbetont erfaring eller forventning om det, enten det er snakk om indre eller ytre motivasjon er kilden til aktiviteten og at det er felles for begge motivasjonsformene. I praktisk pedagogikk har skillet mellom indre og ytre motivasjon stor betydning. At elevene skal lære og arbeide ut fra indre motivasjon er et ideal (Imsen, 2014).

2.4.2 Self-efficacy-belief

Self-efficacy-belief er et sentralt begrep innenfor den pedagogiske forskningen på selvpoppfatning. Å tro på seg selv og at det nytter å ta i bruk egne ressurser og krefter, altså å ha tiltro til innflytelse på eget liv har Albert Bandura kalt self-efficacy-belief (Bandura, 1997). Ved å utvikle self-efficacy, får man en kompetanse som gjør at en evner å være herre i eget liv, og at det å kunne planlegge og preparere for ting i fremtiden gir en opplevelse av mening og trygghet. Mestringserfaringer kan være med på å styrke denne troen på seg selv (Befring, 2012). Ifølge Bandura (1997), har mestringsforventninger betydning når det kommer til motivasjon, atferd og tankemønstre. Når oppgaver blir utfordrende viser det seg at mestringsforventninger er bestemmende for innsats, utholdenhet og valg av aktiviteter.

Bandura skiller mellom efficacy expectations og outcome expectations. Efficacy expectations kan kalles forventninger om mestring og innebærer en forventning om at man klarer å utføre en bestemt oppgave. En persons forventninger om hva som skjer om en klarer oppgaven er det han betegner som outcome expectations. Både efficacy expectations og outcome expectations har betydning for motivasjon i følge Bandura (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Det blir interessant å se om prosjektet GrØnske har noen innvirkning på elevenes self-efficacy-belief.

2.4.3 Selvregulert læring og metakognisjon

Utvikling av selvregulering og metakognisjon er ifølge NOU (2015: 8) viktig for videre læring og noe det bør legges vekt på i alle fag. Det er også to sentrale begreper i min studie. En felles betegnelse for tilnærminger til læringsprosessen hvor eleven selv tar del i kontrollen av forløpet, er selvregulering eller selvregulert læring (Imsen, 2014). Selvregulert læring forstås som en prosess hvor elevene setter seg mål, vurderer, planlegger, observerer og vurderer sin egen læring. Det omhandler også evne til å trekke slutninger om videre arbeid og egen kompetanse (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Elevene må lære å ta ansvar for sin egen læring gjennom aktiv deltakelse i undervisningen og de må lære å gjennomføre og planlegge sitt eget læringsarbeid, enten i samarbeid med andre eller alene (Imsen, 2014). At elevene kan lære å regulere sin egen læring, og dermed kan ta ansvar for læringsprosessen ligger til grunn for tanken om selvregulert læring. Dette innebærer at de kan bli relativt uavhengig av veileder eller lærer under læringsprosessen, eller deler av den. Det er av stor betydning at elever blir mest mulig selvregulert da mye læringsarbeid må foregå uten at lærer eller veileder er umiddelbart tilgjengelig. Selvregulering forutsetter at elevene har satt seg mål som de jobber mot og at de er motivert for aktiviteten. På grunnlag av dette er det nødvendig å gi elevene ansvar og medbestemmelse i sin egen læring. Er det lagt til rette for medbestemmelse er det større sjanse for at utvikling av selvregulerende læring skjer (Skaalvik og Skaalvik, 2013).

Metakognisjon handler om å ha bevissthet om sine egne tankeprosesser, altså å inneha en viss kontroll over vår egen læringsprosess og våre egne tanker. Ut ifra dette kan en si at det er mulig å lære hvordan man skal lære. En kan lære seg bedre læringsstrategier slik at arbeidet går lettere (Imsen, 2014). Kompetanse i å lære er en av kompetanseområdene Ludvigsen-utvalget anbefaler at elever i dagens skole bør lære seg (NOU 2015: 8). Dette er nettopp metakognisjon. Elever som utvikler et bevisst forhold til hvordan de lærer, hva de lærer, altså bevissthet om egen læring er bedre forberedt til å finne ut av problemer på en reflektert måte, sammen med andre eller alene (NOU 2015: 8).

2.5 Peer learning og tidlige forskning

I sosiokulturelle teorier er samhandling i et sosialt fellesskap sentralt for vår læring (Imsen, 2014). Peer learning er et mangfoldig begrep som handler om å lære gjennom samarbeid og samhandling med andre. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Bouds (2001) beskrivelse av begrepet. Boud (2001) beskriver peer learning som elever som lærer av og med hverandre gjennom både formelle og uformelle måter. Dette er relevant og interessant for min studie

hvor jeg ser på elevers læringsutbytte av en prosess med gruppesamarbeid samt at elevene skal lære bort til andre elever. Gjennom peer learning kan elever potensielt få et læringsutbytte ved å forklare sine ideer til og delta i aktiviteter hvor de kan lære av sine medelever eller ”peers”. Målet er at elevene utvikler ferdigheter i organisering og utvikling av læringsaktiviteter og i å samarbeide med andre. Gjennom peer learning kan elevene få en mer differensiert undervisning og potensielt lære å ta ansvar for sin egen læring og det å lære og lære (Boud, 2001). Ifølge Boud (2001) kan ikke peer learning og det å lære bort til andre elever erstatte vanlig undervisning. Poenget er at det kan være et godt alternativ og en god variasjon til den vanlige undervisninga.

Om vi tar utgangspunkt i Bouds (2001) beskrivelse av peer learning kan det ses opp imot situert læring og selvregulering. Peer learning og lignende aktiviteter kan resultere i at elevene lærer selvregulering og det stemmer overrens med situert læring som handler om at vi lærer og erverver oss kunnskaper og ferdigheter gjennom samhandling (Lave og Wenger, 1991).

Nestojko, Bui, Kornell og Bjork (2014) har gjort en studie som er interessant når det kommer til peer learning og det å lære bort til andre elever slik som i prosjektet GrØnske. I studien testet de effekten av forventningen av å skulle lære bort til andre. Studien gikk ut på to eksperimenter hvor det ene innebar at elevene ble fortalt at de skulle lære seg en skriftlig tekst til en kommende prøve, og det andre innebar at elevene ble fortalt at de skulle lære bort den nye kunnskapen til en annen elev som ville bli testet. I realiteten måtte alle deltakerne i de to eksperimentene ta en prøve, og ingen lærte bort til andre. Det viste seg at deltakerne som forventet at de skulle lære bort til andre, husket bedre og større deler av teksten og at de generelt sett svarte riktig på flere spørsmål enn deltakerne som forventet en prøve. Konklusjonen til forskerne er altså at vi lærer bedre og husker mer når vi tror vi skal lære bort noe til andre (Nestojko, Bui, Kornell og Bjork, 2014).

En lignende studie er blitt gjort av Hussain, Anwar og Majoka (2011). I denne studien målte de effekten av undervisning basert på peer learning på elever på en videregående skole i faget fysikk. 88 elever ble delt inn i to grupper, hvor den ene gruppen ble undervist gjennom aktiviteter basert på peer learning og den andre gruppen ble undervist gjennom tradisjonell undervisning. Begge gruppene ble undervist i en periode på fire uker. Elevene fikk en prestasjonstest før de fire ukene for så å få en ny test etter de fire ukene. Testene utgjorde studiens datamateriale. Det viste seg at elevene i den eksperimentelle gruppen totalt sett presterte bedre enn det kontrollgruppen som hadde fått tradisjonell undervisning gjorde.

Denne studien viser altså at aktiviteter basert på peer learning kan være mer effektive for læring sammenlignet med tradisjonelle undervisningsmetoder (Hussain, Anwar og Majoka (2011).

Sett ut ifra disse to studiene ser det ut til at peer learning og spesielt det å lære bort til andre er effektive læringsmetoder. Det vil bli interessant å se på hva elevene i prosjektet GrØnske får ut av det å lære bort til andre elever.

3. Metode

I kvalitativ forskning er målet å få tak i andre menneskers meninger, tanker, kunnskaper, følelser, handlinger og opplevelser. Vi forsøker å få tilgang til forskningsdeltakernes livsverden (Kvale og Brinkmann, 2009). I min studie ønsker jeg å undersøke opplevelsen av et sosialt fenomen ved bruk av intervju, observasjon og analyse av elevenes rapporter. I følge Thagaard (2009) gir kvalitativ metode gode muligheter for å oppnå forståelse av sosiale fenomener. Det er alltid problemstillingen som avgjør metodisk fremgangsmåte og jeg har på grunnlag av dette valgt å benytte kvalitativ casestudie som metode i min studie. Noe som kjennetegner kvalitativ forskning er at en tar for seg et lite felt som man går i dybden på, det er ofte nær kontakt mellom forsker og de som studeres, det er hovedsakelig forskningsdeltakernes stemmer som skal frem og at det er en fortolkende tilnærming. At det er en fortolkende tilnærming innebærer at forsker gjennom hele prosessen fortolker og søker å finne meningen bak det forskningsdeltakerne sier (Moen og Karlsdóttir, 2011).

Fortolkning er sentralt innenfor kvalitative studier ut fra målsettingen om å oppnå forståelse for de fenomener vi studerer. På grunnlag av dette kan kvalitative tilnærminger knyttes til fortolkende teorier som fenomenologi og hermeneutikk (Thagaard, 2009). I min oppgave hvor jeg skal undersøke forskningsdeltakernes opplevelse av å lære noe nytt som de så skal lære bort til andre, blir det naturlig å bruke et fenomenologisk forskningsdesign. Som kvalitativt design innebærer en fenomenologisk tilnærming å beskrive og utforske personer og deres opplevelse og forståelse av et fenomen (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010). Hermeneutikken vektlegger betydningen av å fortolke gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er innlysende med det første. Det fins ikke noen egentlig sannhet og fenomener kan tolkes på ulike måter og nivåer. Målet med hermeneutikken er å oppnå en gyldig forståelse av det en tekst formidler. Som forsker fortolker jeg forskningsdeltakernes handlinger og ord gjennom intervjuteksten. Jeg fortolker også deres egne tekster, som vil si at jeg fortolker deres egen fortolkning, noe som kalles dobbel hermeneutikk. Forskeren fortolker andres fortolkninger av egen virkelighet (Thagaard, 2009). På grunnlag av dette er det ifølge Kvale og Brinkmann (2015) viktig at jeg som forsker formulerer de argumenter og bevis som ligger i mine fortolkninger på en eksplisitt måte slik at fortolkningen kan testes av andre lesere, noe jeg har vært bevisst på gjennom forskningsprosessen.

En kvalitativ forskningsprosess innebærer et gjensidig påvirkningsforhold mellom problemstilling, innsamling av data, analyse og tolkning. Det er en fleksibel prosess hvor det å være fleksibel og åpen gjennom hele forskningsprosessen er viktig (Thagaard, 2009). Jeg har

fulgt elevene gjennom store deler av prosjektet GrØnske gjennom observasjon, samtaler og fortolkning av deres rapporter og intervju. Min intervjuguide ble produsert underveis da jeg ble påvirket av og fikk nye ideer under observasjon, samtaler med elevene og spesielt under fortolkning av deres rapporter.

3.1 Valg av metode

Min studie av prosjektet GrØnske kan betegnes som en casestudie. Det er liten felles forståelse for hva begrepet casestudier innebærer i litteraturen, men et utbredt perspektiv er Yin (2014) sin avgrensning av begrepet. Yin (2014) forklarer casestudier som undersøkelser hvor fenomener blir studert i sin naturlige kontekst innenfor et visst tidsrom, samt at det blir benyttet ulike metoder for å samle inn datamateriale. Kort sagt består caseundersøkelser i å samle inn mest mulig datamateriale som mulig om et avgrenset fenomen, som da er casen (Johannessen, Tuft og Christoffersen, 2010). Min studie av prosjektet GrØnske er klart avgrenset i tid da datainnsamlingen naturlig nok forløp seg under prosjektets gang. Jeg brukte også flere kvalitative metoder for å innhente datamaterialet. Å bruke flere metoder for å innhente data kalles metodetriangulering, og er ifølge Yin (2014) en fordel for å skaffe seg detaljert og mye data. Dette støtter også Postholm (2010) opp om, som skriver at det styrker studien å bruke ulike metoder som kan støtte opp om hverandre.

Innenfor kvalitative framgangsmåter er intervju og observasjon de metodene som er mest brukt. Intervju er en god metode for å få informasjon om menneskers tanker, opplevelser og følelser (Thagaard, 2009). For å besvare min problemstilling har jeg valgt å bruke kvalitativt intervju som hovedmetode og observasjon samt en analyse av elevenes rapporter som støttemetoder.

3.1.1 Intervju

Thagaard (2009) hevder at bruk av intervju er en spesielt godt egnet metode for å finne ut av informantens opplevelse og forståelse av fenomener. Kvalitativt intervju kan altså brukes for å undersøke informantens livsverden. Innenfor et sosiokulturelt perspektiv er det å undersøke hvordan informantene skaper mening, eller en forståelse av sin virkelighet på bakgrunn av opplevelser og erfaringer de har, ofte det vi er ute etter (Tjora, 2010). Jeg ønsker å finne ut av elevenes opplevelse av et fenomen sett opp mot et sosiokulturelt perspektiv, og på grunnlag av det har jeg valgt å bruke kvalitativt intervju som hovedmetode.

Hvilken betydning forsker kan ha for hvordan informanten svarer, er viktig å reflektere over ved valg av kvalitativt intervju. En ønsker å unngå at informantene forteller det de tror

forskeren vil høre. Det er uunngåelig at informanten ikke blir påvirket av relasjonen etablert til forskeren, men for å motvirke det, er det viktig at jeg som forsker møter informantene med et åpent sinn (Thagaard, 2009). Da prosjektet GrØnske er i skolesammenheng og i en klasse hvor lærer ga uttrykk for at elevene er over gjennomsnittet opptatt av å gjøre det bra, er det mulig at beskrivelsene mine informanter gir, kan være preget av at de ønsker å fremstille seg selv i et godt lys. Dette har jeg vært bevisst på og gjorde det fra første stund klart for informantene at jeg ikke var der for å vurdere dem på noen som helst måte og at intervjuene ikke hadde noe å si i skolesammenheng.

3.1.2 Observasjon

For å forstå den sosiale sammenhengen informantene inngår i, er deltakende observasjon godt egnet. Som deltakende observatør samhandlet jeg med elevene i deres aktiviteter og samtalen med dem underveis i hele prosessen. Ifølge Thagaard (2009) kan dette gjøre at jeg som forsker kan få innsikt i mine informanternes verden. Mine observasjoner fant hovedsakelig sted i den tiden elevene var på skolen. Det var her de fikk innføring i prosjektet, fikk foredragene om psykisk helse, fysisk helse og kosthold, jobbet i grupper med oppleggene de skulle undervise til andre elever samt diskuterte og reflekterte over prosjektets gang i fellesskap. Jeg var også med og observerte da elevene var på workshop for å lære seg om og hvordan lage ulike smoothier. Omfanget på mine observasjoner ble på omkring 11 timer.

Gjennom disse observasjonene og samtaler med elevene fikk jeg et godt grunnlag for å lage en god intervjuguide og lettere sammenfatte mine funn. Jeg opprettet også en relasjon til elevene før intervjuene fant sted. Når det gjelder observasjon, er det viktig å tenke over hvilken betydning forskerens nærvær har. Det er også gunstig at forskeren utvikler relasjoner til informantene. Dette kan igjen føre til bedre data da tillitt og troverdighet gir et godt grunnlag for at informantene forteller fritt og åpent om sine erfaringer (Thagaard, 2009). Jeg fulgte elevene gjennom hele prosjektet GrØnske, og jeg tror kontakten og relasjonen som ble skapt med informantene var en positiv faktor som bidro til god informasjon både under observasjon og under intervjuene. Det kan tenkes at elevene følte seg tryggere på meg enn det de muligens hadde gjort om jeg kun kom og intervjuet dem. Gjennom observasjon og samtaler med elevene underveis i prosjektet dukket det opp nye refleksjoner jeg muligens ikke hadde tenkt på om jeg kun hadde brukt intervju som metode. Dette var også en stor fordel ved å delta gjennom hele prosjektet. Tjora (2010) hevder at det er viktig å ta stilling til hvordan man skal registrere data under observasjon. Under min observasjon hadde jeg alltid med meg en notatblokk hvor jeg noterte aspekter som var relevant for min studie.

3.1.3 Analyse av elevenes rapporter

Som supplement eller støttemetode til observasjon og intervju blir ofte analyser av foreliggende tekster brukt. Her blir i hovedsak dokumenter som ikke direkte er produsert for forskning brukt. Dokumentene blir ofte anvendt som bakgrunnsdata i tillegg til data fra observasjoner og intervjuer. De kan også gi et tidsbilde som kan kompensere for nåtidigheten som preger intervjuer og observasjoner (Tjora, 2010). Elevene som deltok i prosjektet GrØnske skrev en individuell rapport hvor de evaluerte prosjektet og skrev om deres tanker, refleksjoner og opplevelser fra prosjektet. Rapportene ble skrevet like etter prosjektets slutt, de var på to til tre sider og de ble ikke formelt vurdert av lærer. I min studie analyserte jeg de tre elevene jeg intervjuet sine rapporter. Rapportene ga meg innsikt i deres opplevelser av prosjektet før intervjuene fant sted, og gjorde at jeg kunne lage gode intervju spørsmål. Det forekom også aspekter jeg ikke selv hadde reflektert over på forhånd. Mens intervjuer kan være preget av refortelling og selektiv hukommelse, spesielt siden de fant sted noen uker etter prosjektets slutt, kan rapportene gi fortolkninger preget av nåtidighet, da rapportene ble skrevet like ved prosjektets slutt. Ved å ha tilgang til elevene jeg intervjuet sine rapporter, intervjuene med dem samt observasjon fikk jeg gode data for et helhetlig bilde av deres opplevelser av prosjektet GrØnske.

3.2 Utvalg

Kvale og Brinkmann (2015) skriver at antall intervju personer er avhengig av formålet med undersøkelsen. Jeg valgte å intervju tre elever da mitt formål er å undersøke deres opplevelse av et fenomen og at jeg da ønsker en dyptgående analyse. Om antall intervju personer blir for stort, blir det for lite tid til å foreta en dyptgående fortolkning og analyse. Da klassen som deltok i prosjektet GrØnske er en internasjonal klasse hvor flere av elevene ikke prater norsk, valgte jeg å intervju elever med norsk som morsmål for å få en best mulig fortolkning av intervjuene. Mitt utvalg ble dermed basert på et tilgjengelighetsutvalg. Dette innebærer at valg av informanter er basert på den tilgjengeligheten de har for meg som forsker, samt at de representerer relevante egenskaper for min problemstilling (Thagaard, 2009). Jeg valgte altså ut tre elever, og alle de tre elevene kom fra forskjellige grupper for å få et best mulig datagrunnlag. Alle de tre gruppene hadde kosthold som tema. På grunnlag av at jeg ønsket at mine informanter skulle ha norsk som morsmål, ble det til at det kun var elever som valgte kosthold som tema som befant seg i mitt tilgjengelighetsutvalg. Det at alle informantene mine hadde samme tema kan for eksempel gjøre at jeg gikk glipp av informasjon. Kanskje hadde jeg funnet ut noe annet eller noe nytt ved å intervju noen fra gruppene med fysisk aktivitet

eller psykisk helse som tema. Valget av informanter ble ikke avgjort før hele prosjektet var ferdig og de hadde skrevet sine rapporter om prosjektet. Kvalitative studier baserer seg ofte på strategiske utvalg, som innebærer å velge informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til det som skal undersøkes (Thagaard, 2009). Jeg gjorde altså et strategisk utvalg ved å velge informanter som hadde egenskaper som var strategiske i forhold til min problemstilling. Det viser seg at personer som i større grad føler de mestrer sin livssituasjon, og på grunnlag av dette ikke har noen problemer med innsyn fra forskeren, er mer villige til å være informanter i kvalitative undersøkelser (Thagaard, 2009). En konsekvens av dette i min studie kan være at mitt utvalg kan være preget av en skjevhet som fører til størst grad av informasjon om de positive sidene ved det jeg undersøker. Det kan tenkes at elevene som ikke var villige til å stille som informanter representerer noen konfliktfylte eller problematiske sider ved det som undersøkes. På grunnlag av dette prøvde jeg å tenke over hvilken informasjon jeg muligens kunne gå glipp av slik Thagaard (2009) skriver. Da dette ifølge klassens lærer var en over gjennomsnittet flink klasse, hvor nivået var ganske jevnt er det nok rimelig å tro at mitt utvalg mest sannsynlig ikke var preget av en stor skjevhet. Det hadde nok heller vært snakk om en skjevhet om man skulle sett denne klassen opp mot andre klasser, noe som for øvrig kunne vært meget interessant.

3.3 Gjennomføring

Dette kapittelet omhandler hvordan jeg utarbeidet min intervjuguide, selve intervjusituasjonen samt hvordan jeg valgte å gjøre analyseprosessen.

3.3.1 Utarbeiding av intervjuguide

Mitt mål med intervjuene er at forskningsdeltakerne skal få fortelle mest mulig fritt og åpent om sine opplevelser. På grunnlag av dette har jeg valgt å bruke et semistrukturert intervju (Se vedlegg 1). I et semistrukturert intervju er temaene fastsatt på forhånd og rekkefølgen av temaene kan bestemmes underveis slik at forskeren kan følge fortellingen til informantene, samtidig som informasjon om de fastlagte temaene blir med. I et semistrukturert intervju er det viktig at forsker er åpen for nye temaer (Kvale og Brinkmann, 2009).

En intervjuguide inneholder sentrale spørsmål og temaer som kombinert skal dekke de viktigste områdene studien skal belyse. Å utarbeide en intervjuguide handler om å omsette studiens overordnede problemstillinger til konkrete temaer med underliggende spørsmål (Dalen, 2011). Dette har jeg forsøkt å gjøre på best mulig måte i min intervjuguide (Vedlegg 1). Mine intervjutema og spørsmål ble til underveis i prosjektet under observasjon og

gjennom uformelle samtaler med elevene. Elevenes rapporter spilte også en rolle under utforming av intervjuguide da det kom frem aspekter jeg ikke hadde reflektert over og som jeg da spilte videre på og lagde spørsmål som utdypet det i større grad. Et eksempel på dette var at en av elevene skrev at de måtte endre opplegget sitt fra første gang de var ute og underviste til neste gang for at det skulle være mer interessant og få med elevene i sin rapport. Dette syns jeg var interessant og lagde et spørsmål angående det i intervjuguiden både for å få utdypet det mer fra den aktuelle eleven, men også for å se om de to andre informantene hadde noe å fortelle om det. Jeg benyttet ”traktprinsippet” ved utarbeidelse av min intervjuguide. Det innebærer å starte med oppvarmingsspørsmål som får informanten til å føle seg avslappet og vel, for så å fokusere mer mot de mest sentrale temaene. Mot slutten av intervjuet må spørsmålene igjen handle om mer generelle forhold. En kan si at ”trakten” åpnes igjen (Dalen, 2011).

3.3.2 Intervjusituasjonen

For at informanten skal kunne føle seg trygg og fri til å snakke om intervjutemaet er det viktig at gjennomføringen av intervjuet er på et sted hvor informanten føler seg komfortabel og trygg (Thagaard, 2009). Intervjuene fant sted i elevenes skoletid og det ble derfor naturlig at gjennomføringen skjedde på skolen. Jeg fikk låne et møterom slik at vi kunne sitte i fred uten noen forstyrrelser.

For å kunne konsentrere meg om informanten og dens reaksjoner, tok jeg opp intervjuet på digital lydopptaker. Dette gjorde også at jeg kunne konsentrere meg om å stille oppfølgingsspørsmål og å lytte. Som intervjuer er det viktig å innta en lyttende holdning både ovenfor det som blir sagt og i forhold til informantens kroppsspråk (Thagaard, 2009). I intervjusituasjonen er det altså ikke kun informantens svar som er viktig, men også kommunikasjonen som skjer gjennom kroppsspråk, mimikk og lignende. Dette prøvde jeg å notere meg underveis for å få et best mulig utgangspunkt for analysearbeidet. Før intervjuene gjennomførte jeg et prøveintervju for å teste intervjuguiden, meg selv som intervjuer og for å få testet hvordan det tekniske utstyret fungerte slik Dalen (2011) anbefaler.

For å få gode og fyldige svar er det viktig å stille spørsmålene på en måte som gir informantene mulighet til å reflektere over temaene de blir spurt om (Thagaard, 2009). Dette la jeg vekt på ved å stille åpne spørsmål og å være interessert i det informantene fortalte. Det er også lett å gå for fort videre i intervjuet. Kanskje har ikke informanten snakket ferdig men trenger en liten tenkepause. Dette var jeg bevisst på under intervjuene. Jeg brukte også

oppmuntrende tilbakemeldinger under intervjuene, noe kan kalles prober for å signalisere interesse og at jeg ønsker mer informasjon. Det kan være korte responser som ja..., hm... eller et nikk fra intervjuer (Thagaard, 2009).

3.3.3 Analyseprosessen

Transkribering er en viktig del av analyseprosessen i en kvalitativ studie. I følge Nilssen (2012) er det flere fordeler ved å gjøre transkriberingen selv. Det kommer ofte opp nye ideer og tanker under transkribering, en blir kjent med sitt eget materiale pluss at det er en fordel å kjenne til intervjuets kontekst under transkribering (Nilssen, 2012). Det er også viktig å få transkribert så fort som mulig etter intervjuene finner sted (Postholm, 2010). Jeg transkriberte alle mine intervjuer selv og transkriberte så fort jeg hadde mulighet. Intervjuene ble transkribert i en stort sett ordrett form hvor jeg har tatt med tenkepauser da det gjør at jeg i min analyse får med informantenes tankevirksomhet. For å gjøre det enklere for meg å analysere og lese transkripsjonen og med hensyn til anonymisering, valgte jeg å transkribere på bokmål.

Min dataanalyse bygger på tre av elevenes skriftlige rapporter som de skrev i forbindelse med prosjektet samt intervjuer med de samme elevene. Under utarbeiding av intervjuguide, analyserte jeg rapportene til elevene for å finne hovedtemaer og disse temaene ble dermed utgangspunktet for min analyse av intervjumaterialet. På grunnlag av ny informasjon som dukket opp i intervjumaterialet ble disse temaene som nå var mine kategorier endret og utvidet. For ikke å gå glipp av viktige funn og helheten er det viktig og ikke forholde seg strengt til kategoriene en har utarbeidet, men å være åpen for nye perspektiver eller fortolkninger (Thagaard, 2009). Under analyse av intervjumaterialet prøvde jeg å møte materialet med et mest mulig åpent sinn selv om kodene jeg allerede hadde funnet i rapportene spilte inn. Å møte datamaterialet med et åpent sinn kalles åpen koding (Nilssen, 2012). Etter første koding av materialet satt jeg igjen med mange koder som jeg så sammenlignet med mine koder fra rapportene for så å kategorisere dem. Jeg delte helheten i mindre analyseenheter for å få en bedre forståelse for helheten i tråd med den hermeneutiske sirkel. Til slutt endte jeg opp med noen kjerne kategorier som var mest sentrale i forhold til det fenomenet jeg studerer. Kjerne kategoriene ble til slutt komfortsone, samhandling, identitet samt omstillingsevne som jeg har valgt å betrakte som en overordnet kategori.

Sitatene presentert i neste kapittel referer til informantenes rapporter og de transkriberte intervjuene. Jeg har brukt fiktive navn på informantene som henholdsvis har fått navnene

Maja, Sofie og Hanne. Henvisninger til intervjuene består av forbokstav i informantenes navn og hvilket sidetall i transkripsjonen det er som for eksempel (S:4), som viser til intervju med Sofie, side 4 i transkripsjonen. Henvisninger til rapportene har jeg valgt å putte på en r, for rapport bak forbokstav. (Sr:4) står altså da for Sofie sin rapport, side 4.

3.4 Studiens kvalitet

Kvalitetssikring er viktig i all forskning. Begrepene systematikk og innlevelse, samt begrepene reliabilitet og validitet er sentrale når det er snakk om kvalitetssikring. Selv om begrepene i hovedsak er knyttet til kvantitativ forskning, brukes de også i kvalitative studier. Begrepene handler om forskningens troverdighet og gyldighet. Etikk handler om behandling av data og forholdet mellom forsker og informanter. Det handler om god forskningsskikk.

3.4.1 Forskerrollen

For å oppnå forståelse for forskningsdeltakernes situasjon er innlevelse viktig. Vi kan oppnå denne forståelsen ved å sette oss inn i den sosiale situasjonen de inngår i. Det er derfor viktig at jeg som forsker er mottagelig og åpen for alt som kan gi informasjon. Systematikk handler om hvordan vi forholder oss til fremgangsmåter i forskningsprosessen. Altså at forskeren reflekterer omkring alle beslutninger i prosessen (Thagaard, 2009). Da jeg har fulgt elevene gjennom hele prosjektet og etablert relasjoner med dem, er det muligens enklere for meg å sette meg inn i og forstå deres verden enn om jeg kun hadde valgt å intervju elevene om deres opplevelser uten at jeg selv hadde vært med og visst i like stor grad hva deltakelse i prosjektet innebar. Ved prosjektets oppstart presenterte jeg meg selv for klassen og forklarte hvem jeg var og hvorfor jeg skulle være der og la vekt på at jeg ikke var der for å vurdere dem på noen som helst måte, men for å finne ut hva de lærte av å være med på prosjektet. Jeg har forsøkt å være åpen for alt som kunne gi meg informasjon om min problemstilling hele veien, noe som tidligere nevnt ga meg gode ideer og nye refleksjoner til min intervjuguide. Ved å begrunne alle valg jeg som forsker har tatt i prosessen, har jeg forsøkt å være systematisk. Postholm (2010) skriver at forskerens rolle må avklares før forskningen starter i kvalitative studier. Det er forskeren som er det viktigste forskningsinstrumentet og det er derfor meget viktig at forskeren kan beskrive sin egen subjektivitet og være den bevisst for å kunne synliggjøre sitt ståsted og sin posisjon, og på den måten øke kvaliteten på studien (Postholm, 2010). Jeg har forsøkt å gjøre dette ved å redegjøre for min forforståelse og personlige utgangspunkt i kapittel 1.

3.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet. Det handler om hvorvidt forskningen er utført på en tillitsvekkende og pålitelig måte. Det sentrale er om en forsker som anvender de samme metodene, kommer frem til samme konklusjon (Thagaard, 2009). Det kan i midlertidig være vanskelig å etterprøve kvalitativ forskning da den i stor grad avhenger av personen som forsker, og kontekst. For å styrke reliabiliteten i en studie kan forsker redegjøre grundig for både kontekst og framgangsmåte for hele prosessen (Johannesen, et al., 2010). Dette støtter også Thagaard (2009) opp om ved å hevde at å gjøre rede for utviklingen av datamaterialet gjennom hele forskningsprosessen styrker reliabiliteten. *”Reliabilitet knytter seg til undersøkelsens data: hvilke data som brukes, hvordan de samles inn, og hvordan de bearbeides”* (Johannesen, et al., 2010, s. 229). For å styrke reliabiliteten i min studie har jeg forsøkt å gi grundige beskrivelser av metodene jeg har brukt for å samle inn data. Jeg valgte å bruke et semistrukturert intervju, noe som kan være med på å styrke reliabiliteten ved at informantene dermed får prate og fortelle mer enn at jeg styrer samtalen i veldig stor grad. Jeg har også gjort rede for mitt personlige ståsted i forhold til temaet jeg forsker på, og beskrevet prosessen ved innsamling av data, behandling av data og analyse av data.

3.4.3 Validitet

I samfunnsvitenskapene og i kvalitative undersøkelser handler validitet om hvilken grad en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. Det handler om i hvor stor grad framgangsmåter og funn reflekterer formålet med studien på en god måte og at den representerer virkeligheten. For å teste validiteten kan en spørre seg om metoden som brukes undersøker det den er ment å undersøke og om det er sammenheng mellom det studien undersøker, og datamaterialet som er samlet inn (Johannesen, et al., 2010).

Det er ulike ting en kan gjøre for å styrke validiteten. Ved at forsker er tydelig på grunnlaget for sine fortolkninger ved å gjøre rede for hvordan analysen gir grunnlag for de funn og konklusjoner som er kommet frem styrkes validiteten gjennom gjennomsiktighet (Thagaard, 2009). I min studie har jeg forsøkt å gjøre dette gjennom å dokumentere alle ledd i forskningsprosessen og ved å begrunne de valgene jeg har tatt, noe som også er med på å gjøre synlig mitt fortolkningsgrunnlag. Jeg har forsøkt å gjøre prosessen gjennomsiktig.

I studien har jeg benyttet flere metoder, noe som kalles metodetriangulering. Det styrker som nevnt tidligere studien om ulike kilder kan støtte opp om hverandre (Postholm, 2010). Ved å observere gjennom hele prosjektet GrØnske, intervjuer elevene og analysere deres rapporter

har jeg brukt tre forskjellige metoder. Dette har gjort det mulig for meg som forsker å stille de riktige spørsmålene og se deres utsagn i intervjuet opp mot det jeg har observert. Funn i intervjuundersøkelser har blitt kritisert for ikke å være valide da informantenes svar ikke trenger å være sanne (Kvale og Brinkmann, 2015). Dette kan være vanskelig å kontrollere, men da jeg har fulgt elevene gjennom hele prosjektet gjennom observasjon og samtaler vet jeg litt om deres opplevelser og kan sammenligne dette med det de svarer i intervjuet. Postholm (2010) hevder at opphold i forskningsfeltet kan bidra til å styrke studien.

I samfunnsvitenskapene kan vi snakke om kommunikativ validitet. Her testes validiteten i dialog med forskersamfunnet. Det innebærer å forholde seg bevisst til tidligere forskning innenfor samme område, samt aktuelle teorier og perspektiver. Funn sammenstilles med funn fra relatert forskning (Tjora, 2010). Dette har jeg forsøkt å gjøre i min studie ved å presentere tidligere forskning på området jeg forsker på i denne studien og sammenstille mine funn med det.

Thagaard (2009) skriver at det er fortolkningen som gir grunnlaget for overførbarhet i kvalitative studier. Den forståelsen som er utviklet innenfor rammen av et prosjekt, kan også være relevant i andre situasjoner. Det er viktig at forskeren argumenterer for de faktorene som bidrar til at en tolkning basert på en sammenhengs tolkninger, også kan være relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2009). Jeg har sett på hvilket læringsutbytte elever får ut av et prosjekt hvor forskjellige undervisningsmetoder er tatt i bruk. Min studie kan altså ha nytte for undervisningspraksis og det er viktig at leser kan dra paralleller til egen virkelighet.

3.4.4 Etikk

Alle valg jeg som forsker tar i løpet av forskningsprosessen kan ha ulike konsekvenser. Det er derfor viktig å reflektere over de etiske aspektene gjennom hele prosessen. Hva som er etisk å forske på og hvordan forskningen kan foregå for å unngå uheldige konsekvenser for de som deltar i forskningsprosjektet er viktig å tenke over (Thagaard, 2009). I min studie har jeg fulgt de forskningsetiske retningslinjene til Nasjonal etisk komité for samfunnsvitenskap, jus og humaniora (NESH 2006) samt fått godkjenning for mitt prosjekt av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (Vedlegg 3).

Et grunnprinsipp for at forskningen skal være etisk forsvarlig er kravet om konfidensialitet. I følge NESH (2006:18) innebærer prinsippet om konfidensialitet at forskningsdeltakerne har krav på at informasjonen de gir blir behandlet konfidensielt og at forskningsmaterialet ofte må anonymiseres. I studier hvor det er nær kontakt mellom dem som studeres og forsker, får

forskeren informasjon som kan knyttes til informantene (Thagaard, 2009). Under min observasjon av klassen og gjennom intervjuene og tekstene deres har jeg fått data som kan knyttes til elevene. For å ta vare på prinsippet om konfidensialitet i min studie har jeg benyttet fiktive navn på informantene.

Informert og fritt samtykke er en av de etiske retningslinjene bestemt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag, jus og humaniora (NESH). Informert samtykke innebærer at deltakerne i et forskningsprosjekt får informasjon om prosjektet og blir informert om alt som angår deres deltakelse før datainnsamling starter. At samtykket er gitt uten noen form for ytre press vil si at samtykket er fritt (Postholm, 2010). Elevene i prosjektet GrØnske ble allerede ved oppstarten av prosjektet informert om mitt masterprosjekt angående deres deltagelse i prosjektet GrØnske. Jeg presenterte hva jeg ønsket å finne ut og informerte elevene tidlig om at jeg ønsket å intervju noen av dem ved prosjektet slutt. Under samtaler med elevene under prosjektet kom det frem at de fleste var villige til å la seg intervju og de jeg spurte sa ja med en gang. Postholm (2010) hevder at det er viktig å opparbeide et tillitsforhold til forskningsdeltakerne og at det kan opprettes ved å informere om hensikten med forskningsprosjektet i så stor grad det er mulig. Det at elevene tidlig var klar over hensikten med mitt forskningsprosjekt og at jeg ønsket å intervju noen av dem, kan ha gjort det lettere for elevene å si seg villige til å la seg intervju. Elevene som ble intervjuet fikk et informasjonsbrev (Vedlegg 2) og skrev selv under på samtykkeerklæringen da elevene er over 16 år. Jeg informerte også om at elevene kunne trekke seg når som helst uten at det får noen negative følger for dem.

4. Funn

Mine funn er kategorisert i fire hovedkategorier som er komfortsone, samhandling, identitet og omstillingsevne med enkelte underkategorier. I dette kapittelet vil jeg presentere kategoriene komfortsone, samhandling og identitet. Kategorien omstillingsevne har jeg som nevnt valgt å se på som en overordnet kategori og den blir presentert i kapittel 5. Jeg har valgt å se mine funn opp mot både sosiokulturelle perspektiver og teorier om identitet, selvoppfatning og motivasjon da dette utgjør et godt og interessant teorigrunnlaget for mine data og funn. Jeg ser også noen av funnene opp mot tidligere forskning. Mine funn illustreres ved uttalelser fra intervjuene samt utdrag fra rapportene knyttet opp mot teoretiske perspektiver for å støtte opp mine fortolkninger og refleksjoner. Hvert funn drøftes fortløpende. Rapportene til elevene er skrevet på engelsk siden det er en internasjonal klasse. Da jeg ønsker at utdrag fra rapportene skal fremstå med elevenes egne ord, har jeg valgt å gjengi dem på engelsk slik de er skrevet.

4.1 Komfortsone

I prosjektet GrØnske lærte elevene noe nytt, som de så skulle lære bort til andre elever. Hovedkategorien komfortsone består av utsagn som beskriver elevenes oppfattelser av i hvilken grad denne prosessen var utfordrende samt hvordan elevene lærte av hverandre. Kategorien er utviklet på bakgrunn av informantenes utsagn, hvor de brukte begrepet komfortsone. Den inneholder også underkategorien elevaktivitet som omhandler hvordan elevene opplevde det praktiske aspektet ved prosjektet GrØnske. Begge kategoriene handler om hva elevene lærte av å gå utenfor sin komfortsone.

I følge Vygotsky og hans teori om den nærmeste utviklingssone, er det vesentlig at elevene blir gitt utfordringer som er på et slikt nivå at elevene kan strekke seg. Wittek (2012) beskriver det som at nivået ikke må være for høyt og heller ikke for lavt og helst være slik at eleven vil kunne mestre ved hjelp av en medelev eller en lærer. Maja forteller flere ganger under intervjuet at hun synes det var en utfordrende prosess. Et eksempel på det er følgende utsagn:

Ja, altså det var litt utfordrende og da på mange måter. For det er jo en situasjon som jeg ikke er vant til å være i, vi har jo ikke hatt noe av dette tidligere. Vi har jo på en måte hatt gruppepresentasjoner der vi har lest informasjon og presentert det for klassen, men når du kommer i den rollen at du plutselig er den som skal vite alt til andre som du ikke kjenner..så det var jo veldig utfordrende, men jeg likte det godt etter hvert da (M:1).

Maja forklarer at hun syns prosessen var utfordrende på flere måter. Både med tanke på at det var en situasjon hun ikke var vant til å være i, samt at hun skulle lære bort noe til noen hun ikke kjente. Det at hun nevner flere ganger at det var utfordrende men også at hun likte det godt, at det var artig og lærerikt kan tyde på at utfordringene var på et nivå som gjorde det mulig å lære og utvikle seg. Det kan altså se ut til at utfordringene i prosjektet GrØnske var på et nivå hvor utvikling og læring for elevene ble gjort mulig, noe som stemmer godt overrens med Vygotskys tanker om utfordringenes nivå for å komme til den nærmeste utviklingszone. At det var utfordrende kommer også frem i rapportene til Tina og Sofie gjennom følgende beskrivelser.

The experience itself was exciting and somewhat challenging. I felt that I truly had to step out of my comfort zone when talking to the different youngsters (Tr:2).

When it was time for our first workshop, I was quite nervous because it was something I had never done before and it was kind of out of my comfort zone (Sr:3).

I tillegg til at de syns prosjektet var utfordrende, sier at de måtte ut av sin egen komfortsone når de skulle være lærer for andre elever. Dette funnet kan også ses opp mot Vygotskys teori om den nærmeste utviklingszone hvor vi kan sammenligne komfortsonen med det Vygotsky kaller det aktuelle utviklingsnivået, som er det nivået eleven mestrer uten hjelp og veiledning. Elevene ble utfordret til noe som lå utenfor sin komfortsone og bevegde seg ut i den nærmeste utviklingszone. Når den nå ervervede kunnskapen internaliseres, blir elevenes aktuelle utviklingsnivå, eller komfortsone utvidet. En kan si at elevenes handlingsrepertoar ble ekspandert og at det å gå utenfor sin komfortsone kan sammenlignes med vandringen mellom det aktuelle utviklingsnivå og den nærmeste utviklingszone. Å utfordre egen komfortsone er noe som så å si kjennes på kroppen, og ut ifra mine funn kan det altså tyde på læring skjedde gjennom utfordringene elevene fikk gjennom prosjektet GrØnske, hvor elevene måtte ut av sin egen komfortsone.

Prosjektet GrØnske inneholdt ny informasjon for elevene, samt nye måter å jobbe på gjennom praktiske oppgaver som for eksempel det å skulle undervise til andre elever. Det inneholdt også en god del praktisk læring gjennom gruppearbeid, workshop og det at de måtte ut og faktisk undervise til andre elever. Praktiske aktiviteter som gruppearbeid og kanskje spesielt det å undervise for andre elever kan også være aktiviteter hvor enkelte var utenfor sin komfortsone. Det praktiske aspektet ved prosjektet tas opp i neste kategori.

4.1.2 Elevaktivitet

Denne kategorien inneholder utsagn som illustrerer hvordan elevene opplevde det praktiske aspektet ved prosessen, samt hva de gjorde annerledes i en lærings situasjon hvor de senere skulle lære bort kunnskapen de ervervet seg. I denne kategorien kommer det også frem at elevene lærte gjennom utfordringer de fikk gjennom de praktiske aspektene ved prosjektet. Dette gjør at jeg har valgt kategorien elevaktivitet som en underkategori til hovedkategorien komfortone.

Vygotsky er opptatt av at elevene selv må være aktive i sin egen læring. Jordet (2010) fremhever betydningen av samspeillet mellom det praktiske og teoretiske, da det gjør at kunnskapen blir lettere tilgjengelig for alle elever. Om lærere lykkes med å knytte kunnskap og handling sammen, vil undervisningen bli bedre og mer relevant og variert, noe som igjen kan øke elevenes læringsutbytte og motivasjon (Jordet, 2010). Som nevnt tidligere inneholdt prosjektet flere praktiske aspekter. Elevene måtte være aktive i gruppesamarbeid, finne ut av ting på egenhånd, organisere, være med på workshop og undervise til andre elever. Dette sier Sofie om det praktiske aspektet ved prosessen:

Jeg likte egentlig Rosenborgworkshoppen. Den kun vi var på, fordi det var gøy å bare, å gjøre noe praktisk mens vi lærte ting. Og jeg likte at vi hadde sånn egen frihet til å først bestemme hva vi skulle gjøre og lage hva vi ville og vi lærte jo ganske masse for vi hadde jo en sånn kokk som var der og. Og hun visste veldig masse og ga oss tips som vi brukte i selve presentasjonene våre og (S:7).

Sofie forteller om workshoppen på Rosenborg hvor elevene som valgte smoothie var for å lære seg om smoothier og ernæring av to kokker. Her kommer det frem at hun likte å gjøre noe praktisk samtidig som man lærte nye ting, pluss at de lærte om hvordan de kunne presentere det de skulle formidle videre til andre elever på en god måte. Elevene lærte altså både om smoothier og næring, samtidig som de lærte noe om hvordan presentere noe de ønsker å lære bort i en praktisk setting. Kunnskap og handling ble knyttet sammen i en praktisk setting slik Jordet (2010) anbefaler. Ut ifra det Sofie forteller, kan det se ut til at hennes lyst og motivasjon til å lære økte gjennom å gjøre noe praktisk. Det er også interessant at Sofie sier at hun likte at de hadde frihet til å bestemme en del selv i prosjektet. Selvbestemmelse kan være med på å gi motivasjon, og da spesielt være med på å fremme den indre motivasjonen (Skaalvik og Skaalvik, 2013). At elevene hadde muligheten til å bestemme mye selv, altså å ta del i kontrollen av forløpet i læringsprosessen kan også være med på å utvikle selvregulering (Imsen, 2014). Det at elevene var deltakende og aktive i sin

egen læring i prosjektet kan altså være med på å gi elevene motivasjon, samt å utvikle selvregulering. Hanne sier også noe om det praktiske aspektet i sin rapport:

All in all the smoothie workshop was an interesting project. We faced many challenges both organizatory and in actual practice, but in the end were successful in completing the workshops. I also learned many useful skills myself (Hr:4).

Hanne sier at de møtte mange utfordringer, både organisatoriske og i praksis og at hun til slutt lærte flere nyttige ferdigheter. Også her kan utfordringer ses på som at elevene måtte gjøre noe som var utenfor deres komfortsone. Ut ifra det elevene sier i intervjuene og skriver i rapportene, er inntrykket at de likte å være aktive i sin egen læringsprosess og gjøre noe praktisk og at det ga læringsutbytte og motivasjon. Majas følgende to utsagn støtter også opp om dette:

For min del så var det vel kanskje..eeh..egentlig både foredragene og..men ja det mest interessante var jo å skulle gjøre det sjøl (...)Fordi da var det liksom litt på egenhånd og du skulle finne ut av det selv så sånn sett så var jo det mest interessant (...) Jeg syns det var artig. Det er jo artig med litt avveksling..du får liksom et helt annet avbrudd i hverdagen du har (M:8).

Ja, jeg har hatt et veldig stort læringsutbytte da..men det er liksom..for det blir på en helt annen måte..det er liksom så statisk det vi lærer til vanlig, sant..men nå lærte man..eller i løpet av prosessen så lærte jeg på helt sånn andre nivåer da, sant..både om meg selv og andre om samarbeid..Det blir så mye samtidig i forhold til slik som det vanligvis er (M:9).

Maja gir uttrykk for at skolehverdagen ellers er preget av tradisjonell undervisning og at det var godt med en variasjon og at hun fikk økt læringsutbytte på flere områder. I prosjektet får elevene kunnskap om flere forskjellige temaer samt at de lærer mye av det praktiske aspektet ved prosjektet. En kan kalle det et tverrfaglig prosjekt og når Maja sier at det blir så mye samtidig, kan det tolkes som at det var noe hun likte godt og syns var mer lærerikt enn når man kun fokuserer på et fag i gangen. Praktiske aktiviteter utenfor klasserommet gjør at undervisningen blir mer virkelighetsnær og konkret. En kan si at det bygges en bro mellom elevenes livsverden og skolefagene. I prosjektet GrØnske får elevene det ”beste av begge verdener” da de først får kunnskap på den tradisjonelle måten gjennom foredrag i klasserommet for så å gå ut å bruke den kunnskapen i praksis.

Utvikling av metakognisjon og selvregulering er som nevnt tidligere viktig for videre læring og ifølge NOU (2015: 8) noe det bør legges vekt på i alle fag. I Majas andre sitat, kan det se ut til at hun har et metakognitivt perspektiv på sin egen læring. Hun sier at hun lærte på helt

andre nivåer, både om seg selv og samarbeid. Jeg tolker det hun sier som at hun har et bevisst forhold til sin egen læring og det ser ut til at de lærte mer enn kun fagspesifikk kunnskap av prosjektet. I dagens kunnskapssamfunn hvor egenskaper som kreativitet, problemløsning og evne til å endre seg er viktige, vil det å lære å lære, altså metakognisjon, være viktig at elevene utvikler og det kan se ut til at prosjektet GrØnske gjorde det mulig for elevene å utvikle sine metakognitive ferdigheter. Dette er også i tråd med kompetanseområdet å lære som Ludvigsen-utvalget anbefaler at vektlegges i det faglige innholdet i skolen (NOU 2015: 8).

Elevene ble også spurt om de gjorde noe annerledes under tilegnelse av ny kunnskap når de visste at de senere skulle bruke kunnskapen i en praktisk setting ved å lære bort kunnskapen til andre elever. På dette svarte Maja følgende:

Ja, definitivt. Altså sånn..når jeg leser til vanlig så hører jeg på hva læreren sier også noterer jeg ned litt av det og så vet jeg at jeg kan gå over det senere og finne på en måte fasiten da. Men, under foredragene var det liksom der du fikk informasjonen, så jeg var mye mer på en måte mer på for jeg visste at det her er det jeg skal formidle videre (...) men, jeg var jo mye mer observant føler jeg..hehe..for jeg visste jo at det kom til å stå på meg til slutt (M:5).

Maja sier at hun definitivt gjorde noe annerledes under foredragene i prosjektet enn i vanlig undervisning. Hun sier hun var mer på og mer observant enn det hun er til vanlig siden hun visste at hun skulle bruke og formidle kunnskapen til andre elever senere. Dette stemmer godt overrens med studien gjort av Nestojko, Bui, Kornell og Bjork (2014) hvor de testet effekten av forventningen av å skulle lære bort til andre. Resultatet av studien var at deltakerne lærte bedre og husket mer når de trodde de skulle lære bort noe til andre, noe som stemmer godt overrens med det Maja forteller. Det kan se ut til at vi lærer og husker bedre om vi forventer at vi skal gjøre noe som er utenfor vår komfortsone som det å undervise for andre elever var for deltakerne i prosjektet GrØnske. Sofie sier også noe om hva hun fikk ut av foredragene:

Emm, jeg syns..emm..highly educational, det betyr sånn, at jeg syns det var skikkelig akademisk lærerikt. Jeg vet ikke, jeg syns bare alle dem presentasjonene vi hadde i begynnelsen hjalp oss veldig masse i selve workshopen. Så da lærte jeg jo hvordan..gjennom alle dem presentasjonene så lærte jeg hvordan man bør oppføre seg foran en klasse med ungdommer (S:10).

Hun syns det var meget lærerikt og at hun lærte noe om hvordan hun selv skulle tilnærme seg elevene hun skulle undervise ut fra foredragsgiverne. Dette kan muligens være et godt eksempel på hvordan kunnskap blir lettere tilgjengelig for elever gjennom et samspill mellom

det teoretiske og det praktiske slik Jordet (2010) hevder. Gjennom foredragene, som jeg har valgt å se på som tradisjonell undervisning, tilegnet Sofie seg teoretisk kunnskap samtidig som hun ved å observere foredragsholderne lærte noe om hvordan hun selv skulle opptre når hun skulle ut og undervise andre elever. Maja sier noe om det å skulle bruke denne nye ervervede kunnskapen til å lage eget undervisningsopplegg for andre elever:

Ja, jeg synes det var veldig lærerikt, for da måtte du liksom..du måtte finne en måte å formidle kunnskapen på som ikke ble en gjengivelse av det du hadde hørt, men noe nytt (M:6).

Ut ifra det elevene uttrykker, kan det se ut til at elevene lærte mye, samt at de lærte på en annen måte enn de vanligvis gjør av prosjektet. Prosjektet GrØnske inneholdt både lærerformidlet undervisning i form av foredrag, diskusjon elevene imellom, elevaktivitet og undervisning av elevene og ut i fra det elevene sier, kan det virke som om det ga et stort læringsutbytte på flere områder. Spesielt interessant er det at Maja forteller at hun ”var mer på” når hun visste at hun skulle videreføre kunnskapen de lærte til andre elever. Dette kan tolkes som at hun var mer på når hun visste at hun skulle gjøre noe som var utenfor hennes komfortsone.

Mine funn kan kobles opp mot begrepet peer learning. Gjennom samarbeid med medelever og undervisning av andre elever ser det ut til at prosjektet GrØnske ga et godt læringsutbytte på flere områder for elevene. Det er nok ikke feil å hevde at modellen prosjektet GrØnske brukte ved først å undervise elevene i noe de senere måtte gjøre til sin egen kunnskap og så lære bort er et godt utgangspunkt for god læring. Å lære bort til andre elever kan ikke erstatte vanlig undervisning, noe Boud (2001) også sier om peer learning, men det kan være et godt alternativ og en god variasjon til den vanlige undervisninga slik Maja omtaler prosjektet.

Kategorien elevaktivitet kan som nevnt innledningsvis ses opp mot kategorien komfortsone. I prosjektet GrØnske som la opp til mye elevaktivitet hadde elevene stor grad av autonomi, selvbestemmelse, samt ansvar for selv å organisere og få ting gjort. Dette kan for enkelte være utfordrende, og gjøre at elevene utfordret sin egen komfortsone noe som også kommer frem i mine funn.

4.2 Samhandling

Hovedkategorien samhandling omhandler hva elevene lærte gjennom samarbeid og samhandling i gruppene. Underkategorien læringsmiljø omhandler hvilken påvirkning samhandlinga hadde på læringsmiljøet.

Mine funn i dette kapitlet stemmer godt overrens med Vygotskys teori om at det er gjennom samhandling og samarbeid med voksne eller medelever at eleven kan styres mot høyere trinn i sin egen utvikling. I prosjektet GrØnske var det gjennomgående at elevene uttrykte at de lærte av hverandre gjennom samhandling med hverandre. Maja forteller om samhandlingen på gruppa gjennom følgende utsagn fra intervjuet som støttes opp med et utdrag fra rapporten hennes:

Altså uten helt å mene det, så var det noen som på en måte fikk lederrollen og noen som organiserte og så var det litt sånn..det utviklet seg av seg selv, så det var jo veldig interessant. Og så er det jo alltid lærerikt å oppleve, eller finne ut hva man kan sammen få til og utnytte det beste i hverandre da (...) Men liksom, likevel at man vet hva hverandres sterke og svake sider er og at man kan hjelpe hverandre, det opplevde vi jo flere ganger, noen som var usikre i noen situasjoner også prøvde vi liksom å jobbe litt rundt det da (M:3).

This was enlightening for me, because the other members of my group saw where I struggled, and really made an effort to help me through it, and so did I, when I saw that they needed help (Mr:3).

Hun forteller at som gruppe fant de ut hva de kunne få til sammen for å utnytte det beste i hverandre og at de hjalp hverandre på områder de selv synes var utfordrende. Mine funn kan som sagt ses opp mot den nærmeste utviklingssone. Elevene kan ses på som veiledere som veiledet hverandre til videre læring og utvikling gjennom samhandling og dialog. De bevegde seg fra sin aktuelle utviklingssone til sin nærmeste utviklingssone ved hjelp av hverandre. Ut ifra sitatene, er det grunn til å tro at elevene presterte på et høyere nivå ved å lære av hverandres sterke sider og ved at de hjalp hverandre slik Wittek (2012) sier kan være et resultat av en samhandling i tråd med Vygotskys nærmeste utviklingssone. Vi kan også se på medelvene som støttestillas som er en ny dimensjon av den nærmeste utviklingssone utviklet av Jerome Bruner (Bruner, 1997, i Wittek, 2012). Wittek (2012) tillegger som nevnt tidligere begrepet en mer kollektiv betydning hvor det etableres et stillas gjennom elevs gruppesamarbeid gjennom for eksempel en prosjektoppgave. Dette kan sammenlignes med gruppesamarbeidet til elevene i prosjektet GrØnske, og ut ifra det elevene uttrykker, ser det ut til at akkurat dette har skjedd.

Bråten (2002) skriver at flertallet av undervisningsopplegg som har til hensikt å fremme utvikling av selvregulering, prøver å finne balansen mellom det å gi sosial veiledning og støtte og det å gi elever nok anledning til å øve seg i å regulere læringen selv. Stillasbygging går igjen i disse oppleggene, og det er som jeg har sett på ovenfor noe som gikk igjen i prosjektet

GrØnske. En kan også sammenligne Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssone med prinsippene for selvregulert læring. Om ikke elevene får den hjelpen de trenger av for eksempel en lærer eller en medelev, for å utnytte læringspotensialet som ligger i den nærmeste utviklingssonen, kan det sett opp mot Vygotskys syn på læring være uheldig. Mine funn stemmer også overrens med situert læring som sier at elevene lærer ved å gjøre aktiviteter i fellesskap med andre. Som nevnt tidligere, lærer elevene ifølge Lave og Wenger (1991) gjennom deltakelse i praksisfellesskap. I prosjektet jobbet elevene gruppevis og lærte i samhandling med hverandre gjennom deltakelse i et praksisfellesskap. Teorien om situert læring viser at god læring kan skje utenfor den tradisjonelle ”skolske” formen, noe som prosjektet GrØnske er et godt eksempel på. Elevenes samhandling og samarbeid ser altså ut til å ha hatt positive fordeler på flere områder for elevene som deltok i prosjektet. Det hadde også påvirkning på elevenes trivsel i klassen, noe som kommer frem i neste kategori.

4.2.1 Læringsmiljø

Et godt sosialt læringsmiljø er både viktig for at individet selv skal lykkes og for at skolesamfunnet skal oppleves som trygt og godt for alle (NOU 2015: 8). Et inkluderende og aksepterende miljø er et viktig tegn ved en inkluderende skole og et godt læringsmiljø. Gode elev-elevrelasjoner og lærer-elevrelasjoner er et viktig aspekt for å få et godt læringsmiljø. Det er derfor viktig at skolen jobber med å skape et inkluderende og trygt sosialt miljø i skoleklassen og på skolen. For å oppnå dette, har flere forskere pekt på samarbeid som en god metode. I situasjoner hvor elevene samarbeider kan akseptering, tilhørighet, støtte og omsorg oppleves (Skaalvik og Skaalvik, 2013). I prosjektet GrØnske måtte elevene på hver gruppe samarbeide gjennom store deler av prosessen. Maja forteller under intervjuet, at hun ikke kjente de andre i klassen så godt før prosjektet og at hun syns prosjektet var en god måte å bli kjent med de andre elevene og at hun følte seg mer inkludert i klassemiljøet etter prosjektet. Dette kommer også frem i hennes rapport:

When seeing it from a group perspective, this project has been a fantastic learning experience. When we started this project, I did not know my class-mates very well, and quite frankly I was afraid that the project would make me feel left out since my other group members had been friends for a long time. Surprisingly, the exact opposite thing happened. The other members of my group were very including, and not only did we get to know each other better, but we also got to know the strengths and weaknesses the others had (...) This cooperation and stronger friendship also changed my school day, seeing as I got a lot closer with the members in my group, and now feel confident to spend time with them on a daily basis (Mr:3).

Maja opplevde samarbeidet på gruppa som noe positivt. Hun følte seg inkludert og sier også at det endret hennes skolehverdag i ettertid da hun ble god venn med de andre på gruppa og kunne være med dem også etter prosjektet. Dette kan ses opp mot det Skaalvik og Skaalvik (2013) kaller det emosjonelle aspektet ved de sosiale relasjonene elevene imellom. Maja fikk bedre sosiale relasjoner med de andre i klassen som resultat av prosjektet, og det kan ha stor betydning for hennes motivasjon, pågangsmot og trivsel på skolen (Skaalvik og Skaalvik, 2013).

Som nevnt tidligere er gruppesamarbeid en god metode for å skape gode sosiale relasjoner elevene imellom, slik det skjedde på Maja sin gruppe, men en kan ikke ta for gitt at det skjer. Det kan også slå andre veien og skape situasjoner hvor elever får en motsatt erfaring. Maja sier hun i forkant var litt bekymret for å føle seg utenfor siden de andre hun var på gruppe med var gode venner. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013) er det hensiktsmessig å planlegge gruppesamarbeid på en slik måte at det er mulig for alle å bidra positivt til gruppen. En kan også se gruppesamarbeid opp mot begrepet situert læring. Ifølge situert læring skjer kunnskapskonstruksjon i samhandlingen mellom elevene i et praksisfellesskap. Kontekst er sentralt, og en må se læringsaktivitetene i tett sammenheng med den (Lave og Wenger, 1991). Når elevene i prosjektet samarbeidet gruppevis kan en se på de ulike gruppene som ulike praksisfellesskap elevene befant seg i, hvor de samhandlet med hverandre og hvor kunnskapskonstruksjon fant sted. Elevenes samhandling kan også kobles opp mot identitet, selvoppfatning og motivasjon. Dette videreføres derfor til neste kategori som omhandler identitet, selvoppfatning og motivasjon.

4.3 Identitet

Hovedkategorien identitet handler om hvordan prosjektet GrØnske har hatt innflytelse på elevenes identitet, selvoppfatning og motivasjon. Selvoppfatning og motivasjon har jeg her valgt som underkategori.

Imsen (2014) skriver at skolen har en identitetsskapende funksjon, og ut ifra det elevene sier og skriver i sine rapporter kan det se ut til at dette prosjektet har hatt innvirkning på deres selvoppfatning og identitet. Maja forteller for eksempel i sitt intervju at hun har lært om seg selv på flere måter. Dette støtter hun opp med følgende utdrag fra sin rapport:

The GrØnske project has been a very interesting experience. Personally, I think it has been very good for my own development, as I have been challenged in many ways (Mr:3).

Hun forteller at prosjektet utfordret henne på flere måter og at det var bra for hennes utvikling. Sofie forteller også om hva hun har lært:

Eh, jeg tror jeg har lært mer om..eh, jeg tror det heter leadership på engelsk..lederskap..?Å være litt mer sånn der, ta kontroll over situasjonen og ta responsibilitet og sånn der (S:4).

Sofie føler hun har lært mer om lederskap og at hun har fått en større evne til å ta ansvar og kontroll. At elevene har fått utfordringer som de har mestret er med på å styrke deres tro på seg selv. Dette er det Bandura (1997) kaller self-efficacy-belief. Mestringserfaringer kan være med på å utvikle self-efficacy (Befring, 2012). Sofie forteller i følgende utsagn litt om hva hun fikk ut av det å undervise til andre elever:

Jeg har som sagt fått litt mer kontroll..jeg vet litt mer hva jeg skal gjør før..hvis jeg skal ut i en sånn her situasjon igjen (...) Sånn hvordan jeg skal være og hvordan jeg skal presentere ting og sånn der. Og jeg føler at sånne her prosjekt, det gir også elever som skal styre litt bedre selvtillitt og. Sånn hvis dem skal ha presentasjoner foran klassen generelt og har gjort det på den måten før så kan dem jo sikkert klare det igjen (S:8).

Sofie sier at hun nå er mer forberedt og klar om hun skal ut i en lignende situasjon igjen og at hun tror mestringfølelsen og erfaringen det å skulle undervise for andre elever kan være med på å gi selvtillitt. Maja forteller også i sitt intervju at hun nå føler seg tryggere på seg selv i slike situasjoner siden hun vet at hun har klart det før og at det ikke var like skummelt å snakke foran andre som det hun på forhånd trodde. Det ser altså ut til at både Sofie og Maja har fått mestringserfaringer gjennom prosjektet som kan være med på å utvikle deres self-efficacy-belief. Altså deres tro på seg selv og tro på at de kan mestre også i fremtiden. Å mestre gir også elevene motivasjon (Bandura, 1997).

Prosjektet var lagt opp til en god del elevmedbestemmelse og frihet i hvilket tema elevene valgte og hvordan de ønsket å planlegge og lage ett opplegg for andre elever.

Læringssituasjoner hvor elever føler seg delaktige og involvert i det som foregår er ifølge Strandberg (2008) tilfeller hvor elevene virkelig lærer noe. Læring er en aktiv prosess hvor nye erfaringer tolkes i lys av allerede etablerte kunnskapsstrukturer samtidig som de etablerte kunnskapsstrukturene utvides og endres. Det å få frem relevante kunnskapsstrukturer er derfor en viktig del av læringsprosessen, noe som krever at eleven er aktiv i sin læring. På grunnlag av dette bør det ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013) gis medbestemmelse i læringssituasjonen. Det at det var en vid oppgave, kan gjøre at det i større grad legges til rette for mestring siden

det i stor grad var elevene som selv bestemte hvordan de ville utføre den. Det var på en måte ”deres eget prosjekt”, noe som gjorde det vanskelig å sammenligne med hva de andre elevene gjorde. Elevene ble heller ikke vurdert med karakterer eller opp mot hverandre, noe som muligens også gjør at det er lettere å føle mestring da det som sagt ble vanskelig å se elevene og elevenes grupper opp imot hverandre.

4.3.1 Selvoppfatning og motivasjon

Som nevnt tidligere kan samhandling kobles opp mot selvoppfatning og motivasjon. Sofie forteller under intervjuet om hva hun lærte av de andre på gruppa og at de hjalp hverandre:

Ja, jeg vet ikke..jeg er ikke så veldig flink til å si hva man må si og sånn der. Noen ganger så går jeg litt sånn av tema og sånn så jeg er glad at vi hadde Leonie og Camilla på gruppa som bare sånn der ”Ja, nå må vi gjøre det og vi må rydde opp” og masse sånn der (S:3).

Men den andre gangen så var vi med mye yngre ungdommer som var litt villere. Og når Leonie tok kontroll, så tok jeg og kontroll, og det var sånn der; vi hjalp hverandre litt i gruppa med å gjøre det, så jeg tror jeg lærte meg å ta litt mer kontroll i sånne situasjoner (S:5).

Både på Majas og Sofies gruppe kan det altså se ut til at de lærte av og hjalp hverandre, men en kan også se enkelte av tingene elevene her forteller opp mot selvoppfatning og motivasjon. Maja forteller at de på gruppa fikk ulike roller og at det skjedde naturlig. De lærte hva hverandres sterke og svake sider var og klarte å utnytte det og kanskje det var noe av grunnen til at en slik naturlig rolledeling skjer. En kan også tolke det Sofie sier som at det skjedde en rolleinndeling på deres gruppe hvor Leonie og Camilla tok mer kontroll. Vår selvoppfatning innebærer ikke kun en oppfatning av egenskapene våre, men også en oppfatning av rollen, eller rollene vi har (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Det å vite hverandres sterke og svake sider kan også gjøre at elevene kan motivere hverandre og lære av hverandre. Det kan virke som det er det elevene har gjort da Maja forteller at de fant ut hva de sammen kunne få til for å utnytte det beste i hverandre. Som Sofie forteller, så lærte hun seg å ta mer kontroll ved å se at andre på gruppa gjorde det. Hvordan en oppfatter sine egenskaper og sin kompetanse henger sammen med selvoppfatning. Det kan handle om en tro på å mestre i flere sammenhenger, eller at en person avgrenser sine evner til begrensede områder (Imsen, 2014). Elevene på Majas gruppe har identifisert hverandres egenskaper, både positive og negative og jobbet ut fra dem. Dette kan på den ene siden være positivt og bidra til bedre selvoppfatning og økt motivasjon, men også være negativ i den forstand at en blir oppmerksom på det man er dårlig på og at det igjen går ut over selvoppfatningen. På Majas gruppe virker det som elevene selv

var bevisst sine sterke og svake sider og at det ikke hadde noe negativt utslag på selvoppfatningen deres. At de var bevisst hverandres sterke og svake sider ser heller ut til å ha motivert dem og gitt økt læringsutbytte.

Ludvigsen-utvalget ser i NOU (2015: 8) på metakognisjon og selvregulering som viktig for elevers videre læring i dagens samfunn og i fremtiden og at dette er noe som utvikles i samspill med medelever og lærere. Å lære å lære er som nevnt en viktig kvalitet. Når Sofie forteller at hun lærte seg å ta mer kontroll ved å se de andre på gruppa gjøre det, kan det tolkes som at prosjektet ga elevene noen ”utenomfaglige” kunnskaper slik det blir vektlagt i NOU (2015: 8). Dette kan kobles opp mot de to beslektede begrepene kontekstuell læring og situert læring hvor læring skjer uten noen form for direkte undervisning. Læringen ligger tett opp mot situasjonen og konteksten den inngår i. Lave og Wenger (1991) mener at vi, med hele vårt vesen og med all vår kunnskap er i interaksjon med omverdenen. De vektleger altså helheten og at læring altså innebærer mer enn den eksplisitte kunnskapen vi har og utvikler (Lave og Wenger, 1991). Elevene fikk ”direkte” undervisning gjennom foredragene de hadde, men en del av prosjektet, som gruppesamarbeidet og deres undervisning av andre elever kan i stor grad ses opp mot situert og kontekstuell læring hvor elevene lærte gjennom samhandling med hverandre i en gitt kontekst. De lærte om seg selv og fikk motivasjon gjennom samhandling med hverandre i et praksisfellesskap (Lave og Wenger, 1991). Dette stemmer overrens med Bouds (2001) beskrivelse av peer learning som kan som nevnt tidligere ses opp mot situert læring og selvregulering. Peer learning og lignende aktiviteter, slik som aktivitetene i prosjektet GrØnske kan resultere i at elevene lærer selvregulering, samt at det stemmer overrense med situert læring som handler om at vi lærer og erverver oss kunnskaper og ferdigheter gjennom praksisfellesskap, noe som ut fra elevenes utsagn ser ut til å stemme.

5. Overordnet funn og oppsummerende drøfting

I dette kapittelet har jeg valg å ta med kategorien omstillingsevne som jeg anser som et overordnet funn i min studie. Påfølgende vil jeg drøfte mine funn med hovedvekt på dem jeg mener er sentrale, komme med konkluderende kommentarer og til slutt vil det komme en refleksjon over denne studiens begrensninger og implikasjoner.

5.1 Omstillingsevne

Kunnskapssamfunnet drives av evnen til å lære, tenke og skape nytt. Å være kreativ, løsningsorientert og ha evnen til å endre seg fortløpende er egenskaper det blir etterspurt i dag og i fremtiden (Hargreaves, 2004). Det er nettopp disse egenskapene jeg legger i begrepet omstillingsevne i denne sammenhengen. Dette blir som tidligere nevnt også påpekt i NOU (2015: 8). I prosjektet GrØnske ble elevene utfordret på flere områder. I delen av prosjektet hvor elevene skulle undervise til andre elever, forteller flere at det var utfordrende og at det ”tvang” dem til å være løsningsorienterte og kreative når ting ikke gikk etter planen. Maja forteller i sitt intervju at de ikke helt visste hva som møtte dem når de skulle ut å undervise. Det var ikke mulig å bruke det undervisningsopplegget de hadde tenkt, så de måtte improvisere og finne en annen måte å gjøre det på. Dette kommer også frem i hennes rapport:

As an example, my abilities as a teacher and “entertainer” have really been put on a test, seeing as I am not very used to having these kinds of lectures. I found that in the first workshop we had, it was difficult to keep the children’s attention and focus on us. By making some simple changes, and improving my methods, I ended the second workshop feeling much better. This was a reoccurring trend through the whole project, and looking back at it now, I really feel like I have grown throughout it (Mr:3).

Hun forteller at det var vanskelig å holde på konsentrasjonen til elevene de underviste til, men at ved å endre og forberede metodene sine gikk det bedre neste gang. Under intervjuet forteller hun at det var gøy og lærerikt å se at ting gikk fint selv om det kanskje ikke gikk helt etter planen. Sofie forteller også at de måtte endre taktikk fra første til andre gang de var ute og underviste, da det var flere elever å undervise og altså mer utfordrende andre gang. I dagens samfunn er det flere utviklingstrekk som peker mot et mer flerfoldig samfunn med hurtige endringer og høy kompleksitet. Kreativitet og oppfinnsomhet er kvaliteter som driver kunnskapssamfunnet fremover og det er skolen som må legge til rette for at elever lærer disse kvalitetene (Hargreaves, 2004). Det kan tenkes at elevenes deltagelse i prosjektet kan ha gjort dem mer forberedt på situasjoner hvor oppfinnsomhet, kreativitet og evne til løsningsorientering trengs.

Ludvigsen-utvalget anbefaler i NOU (2015: 8) at det legges vekt på selvregulert læring i alle fag. I prosjektet GrØnske måtte elevene sammen gjennomføre, planlegge og organisere. De fikk for eksempel selv i oppgave å avtale med de ulike stedene de skulle gjennomføre undervisningen av andre elever, noe som krevde at de tok initiativ og måtte jobbe målrettet sammen med de andre elevene på gruppa. Elevene var altså aktive i læringsprosessen og måtte ta kontroll over den for å få gjort det de skulle. Prosjektet GrØnske krevde selvregulering, og slik jeg ser det bidro prosjektet til å øke elevenes evne til å regulere sin egen læring.

Det ser ut til at Prosjektet GrØnske la til rette for at elevene lærte nyttig kunnskap og lærte om seg selv og lærte kunnskaper og ferdigheter som vil være nyttige i et framtidrettet perspektiv. De lærte å være løsningsorienterte, kreative og oppfinnsomme for eksempel. Dette er gjennomgående i alle mine kategorier, og på grunnlag av dette har jeg valgt kategorien omstillingsevne som overordnet.

5.2 Sentrale funn

Ut ifra de funn som har kommet frem gjennom min analyse, kan det se ut til at Prosjektet GrØnske opplevdes som nyttig og lærerikt for elevene på flere områder. I NOU (2015: 8) presenterer som nevnt Ludvigsen-utvalget deres vurderinger av hvilke kompetanser som vil være viktige for elever i fremtiden på grunnlag av utviklingstrekkene som kjennetegner dagens samfunn. Større mangfold, hurtige endringer og høy kompleksitet er eksempler på utviklingstrekkene. Fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta og kompetanse i å utforske og skape er kompetanser utvalget anser som at det er viktig at elevene i dagens skole tilegner seg (NOU 2015: 8).

Gjennom prosjektet GrØnske kan det ut ifra mine funn se ut til at alle disse kompetanseområdene ble berørt, noe jeg anser som et sentralt funn. Gjennom foredrag om fysisk helse, psykisk helse og kosthold fikk elevene muligheten til å tilegne seg fagspesifikk kompetanse. Å kunne lære, altså metakognisjon ser det også ut til at elevene utviklet gjennom prosjektet. Gjennom gruppesamarbeid hvor elevene måtte delta og samhandle med hverandre for å få utført det de skulle, ble kompetanseområdet å kommunisere dekt. Elevene måtte også sammen skape et undervisningsopplegg og undervise det til andre elever, noe de ikke hadde gjort før. Dette kan ses opp mot å ha kompetanse i å utforske og skape. Elevene måtte skape noe for å ha noe å undervise til de andre elevene og de måtte, som flere av elevene sier, ut av sin egen komfortsone og altså være utforskende når de skulle ut å gjøre dette. Metodene brukt

i prosjektet GrØnske kan altså ses på som nyttige for å tilegne og utvikle de kompetansene Ludvigsen-utvalget anbefaler at skolen legger vekt på i alle fag (NOU 2015: 8). Metoden prosjektet er bygd opp av, med kombinasjon av tradisjonell undervisning, elevaktivitet, samarbeid og å lære bort til andre elever har nok god overføringsverdi og kan nok brukes i alle skolens fag. Prosjektet har altså noen trekk som er interessant også for andre læringsaktiviteter. Elevene fikk muligheten til å lære egenskaper og ferdigheter som er viktig med tanke på utviklingstrekkene som er med på å prege vårt samfunn og vår samfunnsutvikling.

Et av mine mest sentrale funn anser jeg å være hvilken verdi medelever kan ha for hverandre. Gjennom gruppesamarbeid og gjennom det å være lærer for andre elever opplevde og lærte elevene i prosjektet GrØnske av hverandre, noe jeg har valgt å se opp mot Vygotskys nærmeste utviklingszone. Elevene veiledet hverandre til læring og utvikling. Det mest interessante aspektet ved dette, var hvordan elevene opplevde det å lære bort til andre elever og hva de fikk ut av det. Elevene visste at de senere skulle lære bort informasjonen de fikk gjennom foredragene til andre elever, og mine funn tyder på at dette gjorde dem mer observant og ”på” slik Maja forteller. Som pekt på tidligere er dette i samsvar med studien til Nestojko, Bui, Kornell og Bjork (2014) hvor deltakerne husket og presterte bedre når de trodde de skulle lære bort en tekst til andre. Er det da slik at vi skal bruke elever som lærere? Strandberg (2008) nevner noen innfallsvinkler til et slikt spørsmål. For det første er det slik at en lærer enda mer enn det en allerede kan, ved å lære bort sin kunnskap til andre. Å lære bort til andre nødvendigjør refleksjon, noe som er gunstig for læring og utvikling. For det andre er det et stort mangfold i læring. Det er ikke slik at en elev er best i alt, og i forskjellige sammenhenger er det noen elever som kan mer enn andre (Standberg, 2008). I et prosjekt som GrØnske er det flere områder hvor elever mest sannsynlig har mer eller mindre kunnskaper enn andre. Et slikt mangfoldig prosjekt kan kanskje gjøre at ”uventede” elever får en sjanse til å bidra med noe de kan.

Å klare å etablere strukturer hvor alle elevene kan gå inn i et samarbeid hvor skolens tema erfares som meningsfullt for dem i livet deres, er ifølge Wittek (2012) den mest sentrale utfordringen når det skal legges til rette for andres læring. Ved å klare dette utvikles elevenes identitet (Wittek, 2012). Prosjektet GrØnske innebar at elevene i fellesskap måtte bruke sine verktøy og ut ifra mine funn, ser det ut til at de lærte og utviklet sin identitet gjennom prosessen. En kan si at prosessen elevene var gjennom i prosjektet GrØnske ga elevene

muligheten til å utvikle seg som individer, gjennom samarbeid hvor de jobbet med temaer som elevene så på som meningsfulle og viktige i deres liv.

Om skolene skal følge et sosiokulturelt perspektiv, vil det være et mål å la elevene aktivt delta i å formulere problemer og spørsmål, samle inn og vurdere informasjon, utvikle hypoteser, bruke aktuelle kunnskaper og trekke konklusjoner. I skolen blir dette ofte betegnet som prosjektarbeid. Elevene er aktive deltakere gjennom hele prosessen, mens lærer er mesteren som gir tips, demonstrerer fremgangsmåter, veileder og fungerer som stillas og støtte. Det er urealistisk at all læring i skolen skal skje på denne måten da elevene ikke kan oppdage all kunnskap på nytt (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Seljö (2006) hevder at læring på for eksempel skoler aldri fullt ut kan springe ut av elevenes personlige erfaringer. Det viktige er at elevaktive arbeidsformer, blant annet prosjektarbeid, blir systematisk brukt i skolen. Slik prosjektet GrØnske er et godt eksempel på.

I prosjektet GrØnske var det lagt opp til en god del selvbestemmelse og rom for at elevene kunne bestemme hvordan de ville gjøre ting, og de måtte selv som nevnt tidligere organisere når de skulle ut og undervise. De fikk støtte og hjelp av lærer og prosjektleder om de trengte det men i hovedsak sto de ”på egne ben”. Dette kan gi gode rom for læringsutbytte på flere områder som mine funn viser, men hva med de svake elevene som kanskje trenger faste rammer og klare oppgaver for å oppnå gode læringsresultater? I et slikt prosjekt kan det nok skje at de svakere elevene kan forsvinne litt og at sterkere elever muligens tar over og styrer mer. Dette ser ikke ut til å være tilfelle i noen av de tre gruppene jeg intervjuet elever fra. Ut ifra mine observasjoner virket det heller ikke som dette var tilfellet for de andre gruppene jeg ikke har like mye informasjon om, men dette har jeg ikke nok grunnlag til å si noe om. Det kan nok være vanskelig å observere.

5.3 Avsluttende kommentarer

I denne casestudien har jeg sett på en skoleklasses opplevelse av deltakelsen i prosjektet GrØnske med problemstillingen:

Hvordan opplever elever i 2. klasse på en videregående skole i Trondheim prosessen med å lære seg noe nytt, for så å lære det bort til andre elever?

Mine viktigste funn er at elevene opplevde denne prosessen som lærerik og nyttig. I lys av dagens samfunn tilegnet de seg, og utviklet flere kompetanser og ferdigheter som er verdifulle i et komplekst samfunn i stadig endring. Spesielt det å skulle lære bort til andre elever var noe

som ga et stort læringsutbytte. Andre funn tyder på at elevene opplevde det som positivt å gjøre noe praktisk gjennom samhandling med hverandre og at dette også hadde innvirkning på elevenes trivsel og klassemiljø. Prosjektet opplevdes også som positivt med tanke på elevenes identitet, selvoppfatning, og motivasjon.

Jeg håper at denne forskningsteksten hvor jeg har undersøkt elevers opplevelse av en prosess hvor de skal lære bort til andre elever, kan brukes som inspirasjon til diskusjon om undervisningspraksis og fremme et alternativ til undervisning. Ifølge mine funn ser samhandling elever imellom ut til å legge godt til rette for læring, både gjennom samarbeid med hverandre, og ved at elevene kan lære bort og forklare for hverandre. Som nevnt innledningsvis i min oppgave, ble jeg interessert i dette temaet da jeg var i praksis hos en barneskole hvor jeg fikk være med å observere en gruppe elever som fikk spesialundervisning. Her så jeg hvor stort utbytte elevene hadde av å samarbeide, forklare og lære bort til hverandre. Mine funn kan altså være til nytte innenfor det spesialpedagogiske feltet ved å vise at samhandling elevene imellom, og spesielt det å lære bort til medelever er noe som kan være verdifullt. Det gjorde også at elevene opplevde mestring samt at det var positivt for deres identitet, selvoppfatning og motivasjon, noe som kan være spesielt viktig å jobbe med for elever som kan ha møtt en del motgang i sin skolegang.

5.4 Begrensninger og implikasjoner

Med tanke på at jeg har forsket på undervisning i en klasse på videregående trinn, kan det at jeg har tre hovedinformanter være en begrensning. Utvalget er ikke stort nok til å vise bredden i en klasse og viktige opplevelser av prosjektet kan være uoppdaget. På grunnlag av oppgavens omfang, tidsperspektivet og mitt tilgjengelighetsutvalg ble det til at jeg ønsket å intervju tre av elevene. Å ha tilgang til rapportene til de elevene jeg intervjuet, ga meg en bredere innsikt i elevenes tanker, opplevelser og erfaringer. Jeg fikk muligheten til å gå i dybden. Mine informanters stemmer kommer til uttrykk gjennom utdrag fra deres rapporter samt utsagn fra intervjuer. Jeg har forsøkt å vise deres tanker og meninger på en mest mulig oppriktig måte. Det at jeg fulgte elevene gjennom hele prosjektet, hvor relasjoner og kjennskap til elevene ble opprettet kan ha vært en fordel. Å bygge opp tillit mellom informanter og forsker er en forutsetning for å få adekvate intervjudata.

Min studie tok sikte på elevenes opplevelse av prosessen de gikk gjennom i prosjektet GrØnske. Selv om det elevene sier i intervjuene og skriver i sine rapporter gir uttrykk for at de lærte mye og at de likte prosjektet er det viktig å huske på at dette som nevnt er en klasse

som gjerne presterer over gjennomsnittet og det er en mulighet for at de har skrevet og sagt det de tror lærer, prosjektleder og jeg ønsker å høre. De ønsker kanskje også å stille seg i et godt lys slik Thagaard (2013) skriver.

Mitt forskningsprosjekt bygger i hovedsak på analyse av informantenes intervjuer og rapporter. Det kunne vært interessant å utvide perspektivet og gjennomføre et forskningsprosjekt med alle i elevene i klassen som er med på prosjektet som informanter. En kunne også gjort et større forskningsprosjekt ved alle aspektene ved prosjektet GrØnske eller gått mer i dybden på aspektet ved elever som lærer bort til elever eller gruppearbeid for eksempel.

6. Referanseliste

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York, NY: W.H. Freeman and Company.
- Befring, E. (2012). Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (6. utg., s. 33-58). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Boud, D. (2001). Introduction: making the move to peer learning. I D. Boud, R. Cohen & Sampson. J (Red.), *Peer learning in higher education*. (1. utg., s.1-16). London: Kogan Page Limited.
- Bråten, I., & Thurmann-Moe, A. C. (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken*. (1. utg., s. 123-141). Oslo: Cappelen Akademisk forlag AS.
- Bråten, I. (2002). Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv. I I. Bråten (Red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. (1. utg., s. 164-193). Oslo: Cappelens Forlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. (5. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Grønske 2015 og 2016. (2015) Hentet 1. juni 2016, fra http://www.ungekokker.no/?Gr%26Oslash%3Bnske_2015_og_2016.
- Hargreaves, A. (2004). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet. Utdanning i en utrygg tid*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Hussain, S., Anwar, S., & Majoka, M. I. (2011). Effect of peer group activity-based learning on students' academic achievement in physics at secondary level. *International Journal of Academic Research*, 3(1), 940-944.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

- Johannesen, A., Tufte, P.A., & Christoffersen, L. (2010) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3 utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moen, T. & Karlsdóttir, R. (2011). Innledning. I T. Moen & R. Karlsdóttir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. (1. utg., s. 9-14). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer. Hentet 2. Mars 2016, fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>.
- Nestojko, J. F., Bui, D. C., Kornell, N., & Bjork, E. L. (2014). Expecting to teach enhances learning and organization of knowledge in free recall of text passages. *Memory & cognition*, 42(7), 1038-1048.
- NOU 2015: 8, (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet 5. Mai 2016, fra <http://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDFS.pdf> .
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasustudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Solerød, E. (2005). *Pedagogiske grunntanker – i et dannelsesperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis. Blant puggehester og fuskelapper*. Oslo: Gyldendahl Akademisk.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper. Om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk. En introduksjon. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (5. utg., s. 17-30). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendahl Akademisk.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Wittek, L. (2012). *Læring i og mellom mennesker – en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen damm AS.
- Yin, R. K. (2014). *Case study Research Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

VEDLEGG

Vedlegg 1: Intervjuguide

Innledning:

- Takke for deltakelsen
- Forklare målet med intervjuet og undersøkelsen som helhet
- Bekrefte fortrolighet og anonymitet
- Forklare intervju med båndopptaker

Oppvarmingsspørsmål:

- Hvilke tanker gjorde du deg da dere ble med i prosjektet?
- Trivdes du med prosjektet?
- På hvilken skole/skoler utførte dere opplegget deres?

Proessen:

- Kan du beskrive prosessen hvor dere tilegnet dere ny kunnskap som dere så lærte bort til andre elever?
- Kan du fortelle om noe som var utfordrende under prosessen?
- Kan du fortelle om noe som var interessant under prosessen?
- Hva tenker du om å ha et slikt prosjekt versus vanlig undervisning?

Tema/gruppearbeid:

- Hvilket av de tre temaene psykisk helse, fysisk helse og kosthold valgte du og hva var bakgrunnen for valget ditt?
- Kan du fortelle om hva du visste om temaene på forhånd?
- Kan du fortelle om gruppesamarbeidet?
- Hva var utfordrende med samarbeidet?
- Hva fungerte i samarbeidet?

Tilegnelse av kunnskap:

- Kan du fortelle om hva du har lært av prosjektet GrØnske?
- Kan du fortelle om hvordan du tilegnet deg kunnskap under foredragene?
- Hvordan brukte du kunnskapen i deres eget undervisningsopplegg?

Undervise kunnskapen:

- Hvilke tanker gjorde du deg når dere skulle lære bort til andre elever?

- Kan du fortelle om hvordan det var å være lærer for andre elever?
- Hva var utfordrende?
- Kan du fortelle om dere gjorde noe annerledes de ulike gangene dere var ute og underviste?

Generelt:

- Hvilken del av prosjektet fant du mest interessant?
- Hvilke tanker gjør du deg rundt temaene psykisk helse, fysisk helse og kosthold i etterkant av prosjektet?
- Hva har du fått ut av dette prosjektet?
- Hvordan opplevde du gjennomføringen av prosjektet GrØnske?

Til slutt: Er det noe du har lyst til å tilføye?

Vedlegg 2: Forespørsel om å delta i intervju

I prosjektet GrØnske har dere fått masse ny kunnskap om temaene kosthold, fysisk og psykisk helse. Dere har alene, eller i grupper valgt et av temaene og brukt den nye kunnskapen til å lage et opplegg som dere så har lært bort til andre elever. I min masterstudie ønsker jeg å se på hva som skjer i denne prosessen hvor dere som elever først skal tilegne seg kunnskap om noe, for så å lære det bort til andre elever. Min problemstilling er: *Hvordan opplever elever i 2.klasse på en videregående skole i Trondheim prosessen med å tilegne seg ny kunnskap for så å undervise kunnskapen til andre elever?*

Målet med oppgaven er å finne ut hvordan dere som elever opplever og hva dere lærer av denne prosessen. Dette er en masterstudie ved NTNU som gjennomføres av meg Siri Hernes Jacobsen.

Du blir spurt om å delta siden du har deltatt i prosjektet GrØnske.

Din deltakelse i studien vil innebære et intervju med meg. Jeg kommer også til å ta med mine observasjoner av hele klassen underveis gjennom hele prosjektet i min masterstudie. Spørsmålene i intervjuet vil omhandle din opplevelse av prosessen hvor du lærer noe nytt som du så skal gjøre til din egen kunnskap og lære bort til andre elever. Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptaker.

Alle opplysninger om deg vil bli behandlet konfidensielt. Du som enkeltperson vil ikke kunne identifiseres. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig innen mai 2016.

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

Dersom du har spørsmål kan du ta kontakt med meg ved å ringe 97797080 eller sende en e-post til sirihern@stud.ntnu.no. Du kan også kontakte min veileder Daniel Schofield på 73412354 eller daniel.schofield@ntnu.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.4) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Intro		
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	En person vil være direkte identifiserbar via navn, personnummer, eller andre personentydige kjennetegn.
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Navn <input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input type="checkbox"/> Adresse <input type="checkbox"/> E-post <input type="checkbox"/> Telefonnummer <input type="checkbox"/> Annet	Les mer om hva personopplysninger .
Annet, spesifiser hvilke		NB! Selv om opplysningene skal anonymiseres i oppgave/rapport, må det krysses av dersom det skal innhentes/registreres personidentifiserende opplysninger i forbindelse med prosjektet.
Samles det inn bakgrunnsopplysninger som kan identifisere enkeltpersoner (indirekte personidentifiserende opplysninger)?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.
Hvis ja, hvilke	Det vil være mulig å finne ut hvilken skole og i hvilken klasse intervjupersonen mine går.	NB! For at stemme skal regnes som personidentifiserende, må denne bli registrert i kombinasjon med andre opplysninger, slik at personer kan gjenkjennes.
Skal det registreres personopplysninger (direkte/indirekte/via IP-/epost adresse, etc) ved hjelp av nettbaserte spørreskjema?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om nettbaserte spørreskjema .
Blir det registrert personopplysninger på digitale bilde- eller videoopptak?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Bilde/videoopptak av ansikter vil regnes som personidentifiserende.

Søkes det vurdering fra REK om hvorvidt prosjektet er omfattet av helseforskningsloven?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	<p>NB! Dersom REK (Regional Komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk) har vurdert prosjektet som helseforskning, er det ikke nødvendig å sende inn meldeskjema til personvernombudet (NB! Gjelder ikke prosjekter som skal benytte data fra pseudonyme helseregistre).</p> <p>Dersom tilbakemelding fra REK ikke foreligger, anbefaler vi at du avventer videre utfylling til svar fra REK foreligger.</p>
2. Prosjektittel		
Prosjektittel	Hva skjer når elever underviser elever?	Oppgi prosjektets tittel. NB! Dette kan ikke være «Masteroppgave» eller liknende, navnet må beskrive prosjektets innhold.
3. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	NTNU	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, har den ikke avtale med NSD som personvernombud. Vennligst ta kontakt med institusjonen.
Avdeling/Fakultet	Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse	
Institutt	Pedagogisk institutt	
4. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		
Fornavn	Daniel	<p>Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt.</p> <p>Veileder og student må være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kanbiveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig.</p> <p>Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc.</p> <p>NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.</p>
Etternavn	Schofield	
Stilling	Førsteamanuensis i pedagogikk	
Telefon	73 41 23 54	
Mobil	daniel.schofield@ntnu.no daniel.schofield@hist.no	
E-post		
Alternativ e-post		
Arbeidssted	NTNU	

Adresse (arb.)	Loholt allé 87, Paviljong B	
Postnr./sted (arb.sted)	7491 Trondheim	
5. Student (master, bachelor)		
Studentprosjekt	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Dersom det er flere studenter som samarbeider om et prosjekt, skal det velges en kontaktperson som føres opp her. Øvrige studenter kan føres opp under pkt 10.
6. Formålet med prosjektet		
Formål	<p>Jeg er med i prosjektet GrØnske som er et utviklingsprosjekt rettet mot elever i videregående skole hvor hovedfokus er å se på sammenhengen mellom kosthold, fysisk aktivitet og psykisk helse. Elevene skal i prosjektet få informasjon om disse temaene for så å dele seg inn i grupper som skal lage ett opplegg om valgfritt tema. Så skal elevene være lærere og lære bort den nye kunnskapen de har fått til andre elever.</p> <p>Min problemstilling: Hvordan opplever elever i 2.klasse på en videregående skole i Trondheim prosessen med å tilegne seg ny kunnskap for så å undervise kunnskapen til andre elever?</p> <p>Hovedfokus mitt vil være på hvilket utbytte elevene har av det, og om det kan være et redskap i undervisning ellers.</p>	Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l.
7. Hvilke personer skal det innhentes personopplysninger om (utvalg)?		
Kryss av for utvalg	<input type="checkbox"/> Barnehagebarn <input checked="" type="checkbox"/> Skoleelever <input type="checkbox"/> Pasienter <input type="checkbox"/> Brukere/klienter/kunder <input type="checkbox"/> Ansatte <input type="checkbox"/> Barnevernsbarn <input type="checkbox"/> Lærere <input type="checkbox"/> Helsepersonell <input type="checkbox"/> Asylsøkere <input type="checkbox"/> Andre	
Beskriv utvalg/deltakere	Tre elever i en 2.klasse på en videregående skole i Trondheim.	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om.
Rekruttering/trekking	jeg vil foreta et strategisk utvalg av hvilke elever jeg kommer til å bruke som informanter.	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan trekkes fra registre som f.eks. Folkeregisteret, SSB-registre, pasientregistre, eller det kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø

		eller eget nettverk.
Førstegangskontakt	Kontakt med utvalget er allerede opprettet da jeg har vært med i prosjektet fra start. Hvilke elever jeg vil bruke som informanter er ikke valgt enda.	Beskriv hvordan kontakt med utvalget blir opprettet og av hvem. Les mer om dette på temasidene .
Alder på utvalget	<input type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input checked="" type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år) <input checked="" type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)	Les om forskning som involverer barn på våre nettsider.
Omtrentlig antall personer som inngår i utvalget	3	
Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om sensitive opplysninger .
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling <input type="checkbox"/> Helseforhold <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om pasienter, brukere og personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse .
Samles det inn personopplysninger om personer som selv ikke deltar (tredjepersoner)?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan spores tilbake til personer som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem.

Hvem er tredjeperson og hvilke opplysninger registreres?	Elever som er på samme gruppe(1-4 på hver gruppe) som informant kan bli nevnt i intervjuet.	
Registreres det sensitive opplysninger om tredjeperson?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
8. Metode for innsamling av personopplysninger		

<p>Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Papirbasert spørreskjema <input type="checkbox"/> Elektronisk spørreskjema <input checked="" type="checkbox"/> Personlig intervju <input type="checkbox"/> Gruppeintervju <input checked="" type="checkbox"/> Observasjon <input type="checkbox"/> Deltakende observasjon <input type="checkbox"/> Blogg/sosiale medier/internett <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journaldata 	<p>Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre).</p> <p>NB! Dersom personopplysninger innhentes fra forskjellige personer (utvalg) og med forskjellige metoder, må dette spesifiseres i kommentar-boksen. Husk også å legge ved relevante vedlegg til alle utvalgs-gruppene og metodene som skal benyttes.</p> <p>Les mer om registerstudier her.</p> <p>Dersom du skal anvende registerdata, må variabelliste lastes opp under pkt. 15</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Registerdata 	
	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode 	
<p>Tilleggsopplysninger</p>		
<p>9. Informasjon og samtykke</p>		
<p>Oppgi hvordan utvalget/deltakerne informeres</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke 	<p>Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes.</p> <p>Les mer her.</p> <p>Vennligst send inn mal for skriftlig eller muntlig informasjon til deltakerne sammen med meldeskjema.</p> <p>Last ned en veiledende mal her.</p> <p>NB! Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 15 Vedlegg.</p>
<p>Samtykker utvalget til deltakelse?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nei <input type="radio"/> Flere utvalg, ikke samtykke fra alle 	<p>For at et samtykke til deltakelse i forskning skal være gyldig, må det være frivillig, uttrykkelig og informert.</p> <p>Samtykke kan gis skriftlig, muntlig eller gjennom en aktiv handling. For eksempel vil et besvart</p>

		spørreskjema være å regne som et aktivt samtykke. Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes.
Innhentes det samtykke fra foreldre for ungdom mellom 16 og 17 år?	Ja ● Nei ○	Les mer om forskning som involverer barn og samtykke fra unge .
Hvis nei, begrunn		
Blir tredjepersoner informert?	<input type="checkbox"/> Skriftlig <input checked="" type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	

10. Informasjonssikkerhet

Hvordan registreres og oppbevares personopplysningene?	<input type="checkbox"/> På server i virksomhetens nettverk <input type="checkbox"/> Fysisk isolert PC tilhørende virksomheten (dvs. ingen tilknytning til andre datamaskiner eller nettverk, interne eller eksterne) <input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten <input checked="" type="checkbox"/> Privat datamaskin <input type="checkbox"/> Videoptak/fotografi <input checked="" type="checkbox"/> Lydoptak <input type="checkbox"/> Notater/papir <input type="checkbox"/> Mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk, mobiltelefon) <input type="checkbox"/> Annen registreringsmetode	Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger. Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter. Med «virksomhet» menes her behandlingsansvarlig institusjon. NB! Som hovedregel bør data som inneholder personopplysninger lagres på behandlingsansvarlig sin forskningsserver. Lagring på andre medier - som privat pc, mobiltelefon, minnepinne, server på annet arbeidssted - er mindre sikkert, og må derfor begrunnes. Slik lagring må avklares med behandlingsansvarlig institusjon, og personopplysningene bør krypteres.
Annen registreringsmetode beskriv		

Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?	Lydoptaker vil bli låst inne og datamaskin er beskyttet med brukernavn og passord	Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbart rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskrifter og opptak?
---	---	---

Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en databehandler. Slike oppdrag må kontraktsreguleres.
Hvis ja, hvilken		
Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. ved overføring av data til samarbeidspartner, databehandler mm. Dersom personopplysninger skal sendes via internett, bør de krypteres tilstrekkelig. Vi anbefaler for ikke lagring av personopplysninger på nettskytjenester. Dersom nettskytjeneste benyttes, skal det inngås skriftlig databehandleravtale med leverandøren av tjenesten.
Hvis ja, beskriv?		
Skal andre personer enn daglig ansvarlig/student ha tilgang til datamaterialet med personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, hvem (oppgi navn og arbeidssted)?		
Utleveres/deles personopplysninger med andre institusjoner eller land?	<input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/> Andre institusjoner <input type="radio"/> Institusjoner i andre land	F.eks. ved nasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles eller ved internasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles.
11. Vurdering/godkjenning fra andre instanser		
Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om dispensasjon fra taushetsplikten. Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement.
Hvis ja, hvilke		
Søkes det godkjenning fra	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. søke registreier om tilgang til data, en ledelse om tilgang til

andre instanser?		forskning i virksomhet, skole.
Hvis ja, hvilken		
12. Periode for behandling av personopplysninger		
Prosjektstart Planlagt dato for prosjektslutt	01.01.2016 01.05.2016	Prosjektstart Vennligst oppgi tidspunktet for når kontakt med utvalget skal gjøres/datainnsamlingen starter. Prosjektslutt: Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skal anonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier eller annet.
Skal personopplysninger publiseres (direkte eller indirekte)?	<input type="checkbox"/> Ja, direkte (navn e.l.) <input type="checkbox"/> Ja, indirekte (bakgrunnsopplysninger) <input checked="" type="checkbox"/> Nei, publiseres anonymt	NB! Dersom personopplysninger skal publiseres, må det vanligvis innhentes eksplisitt samtykke til dette fra den enkelte, og deltakere bør gis anledning til å lese gjennom og godkjenne sitater.
Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet anonymiseres <input type="checkbox"/> Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	NB! Her menes datamaterialet, ikke publikasjon. Selv om data publiseres med personidentifikasjon skal som regel øvrig data anonymiseres. Med anonymisering menes at datamaterialet bearbeides slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkelt personer. Les mer om anonymisering .
13. Finansiering		
Hvordan finansi eres projek tet?		
14. Tilleggsopplysninger		
Tilleggsopplysninger		