

Anne Marte Stakkeland

Elevmedvirkning i skolen

Student participation in school

Bacheloroppgave i Pedagogikk og elevkunnskap 4, LGU13002

Veileder: Eli Smeplass

Mai 2019

BACHELOROPPGAVE

Elevmedvirkning i skolen

Student participation in school

Hvordan organiseres elevmedvirkning i en kanadisk skole i Toronto?

How is student participation organized in a Canadian school in Toronto?



Figur 1: «School Ethos», 2019 av Torriano School

Navn: Anne Marte Stakkeland

LGU13002 Pedagogikk og elevkunnskap 4 1-7

NTNU – Fakultet for lærer- og tolkutdanning

Navn på veileder: Eli Smeplass

Dato: 19.05.19.

Sammendrag

Elevmedvirkning er en viktig del av elevenes dannelsesprosess. Det er også med på å utvikle dem til å bli gode og selvstendige medlemmer av det demokratiske samfunnet de lever i.

Tema for denne oppgaven er elevmedvirkning og hvordan dette organiseres i en kanadisk skole. Oppgaven tar utgangspunkt i kanadisk skolekultur og derfor har jeg diskutert hvordan dette ligner og skiller seg fra norsk skolekultur. Jeg har sett på hvordan kanadierne ser på skole, hvilke pedagogiske tilnærminger som ligger til grunn og hvordan elevmedvirkning praktiseres. Jeg har valgt å fokusere oppgaven inn på hvordan lærerne velger å organisere og plassere elevene inn i grupper, og hvilke arbeidsoppgaver elevene må utføre. Metoden jeg har brukt i mitt forskningsarbeid er observasjon og refleksjon, i takt med bruk av kanadiske læreplaner og forskrifter på emne. Det viser seg at elevmedvirkning har en plass i den kanadiske skolen, men det praktiseres ulikt fra lærer til lærer. Kanadierne vektlegger derfor lærernes autonomi i stor grad.

Trondheim, 18. mai 2019, Anne Marte Stakkeland

Summary

Student participation is an important part of students' formation process. Moreover, it also helps develop them to become good and independent members of the democratic society in which they belong.

The theme for this task is student participation and how this is organized in a Canadian school. The assignment is based on the Canadian school culture and I have therefore discussed similarities and differences from the Norwegian school culture. I have looked at Canadian perspective towards school, which pedagogical approaches applied and how student participation is practiced. I have chosen to focus the task on how teachers organize and allocate the students into groups, and what work tasks the students must do.

The method I have used in my research work is observation supplemented by reflection, in line with the use of Canadian curricula and subject matter. It turns out that student participation has a place in the Canadian school, but it is practiced differently from teacher to teacher. Canadians therefore strongly emphasize the teachers' autonomy.

Trondheim, May 18th 2019, Anne Marte Stakkeland

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Summary	2
1. Innledning.....	4
1.1. Bakgrunn for valg av tema.....	5
1.2. Problemstilling.....	6
1.3. Oppgavens struktur	6
2. Metode	7
2.1. Valg av metode – kvantitativ metode	7
2.2. Forarbeid	7
2.3. Utvelgelse av observasjon	8
2.4. Gjennomføring av observasjon	8
2.5. Pålitelighet og gyldighet	9
2.6. Metodekritikk.....	9
3. Teori.....	10
3.1. Pedagogisk tilnærming	10
3.2. Observasjonslæring	11
3.3. Learning by doing	11
3.4. Språkets betydning for læring	11
3.5. Konstruksjon av kunnskap.....	12
3.6. Målstruktur.....	13
3.7. Danning og dannelse	14
4. Analyse og diskusjon	14
4.1. Learning skills and work habits.....	15
4.2. Student voice.....	15
4.3. Skolekultur.....	16
4.4. Organisering og plassering av elever.....	16
4.5. Elevers arbeidsoppgaver	18
4.6. Avsluttende diskusjon	20
5. Avslutning.....	22
Litteraturliste.....	24

1. Innledning

I den nye fagfornyelsen og lærerplanen som blir gjeldende fra 2020 har Kunnskapsdepartementet fastslått at det vil følge med tre gjennomgående tema som skal være med på å forberede elevene bedre for livet etter skolen og fremtidens arbeidsliv (Regjeringen, 2018). Disse tre er *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling*. Ifølge Hovdenak & Stray (2015) har skolen en definert samfunnsrolle som vi kaller for skolens samfunnsmandat (s. 16). I opplæringsloven §1 finner vi blant annet at elevene skal utvikle kunnskap, dyktighet og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og felleskap i samfunnet. Videre står det at elevene skal ha medansvar og rett til medvirkning (Hovdenak & Stray, 2015, s. 16).

Emanuelsson (1998) mener at integrering og inkludering best kan forstås som mål basert på ideologien om demokrati, der alle er likeverdige og har lik rett til å delta i samfunnslivet (Wendelborg, 2017, s. 111). Ifølge opplæringsloven §9a skal alle «elever i grunnskoler og videregående skoler ha rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring» (Wendelborg, 2017, s. 91). I kanadisk forskrift står det følgende:

We will build positive school cultures and workplaces where mental health and well-being is a priority for all staff and students. Teachers will be provided with professional learning opportunities and the tools necessary to effectively support students, schools and communities (Toronto District School Board, 2010).

Videre vektlegges gode relasjoner innad i skolen, blant familie og i samfunnet som helhet. Det står også at skolene vil fortsette å bygge et miljø hvor elevenes stemme blir hørt og har en virkning (Toronto District School Board, 2010). For å få til et godt fysisk og psykososialt miljø er det blant annet viktig at elevene danner seg forestillinger om eget og andres sinn for eksempel i form av tanker, følelser, behov, ønsker og intensjoner (Haugan, 2017, s. 206). Disse forestillingene går under begrepet mentalisering og de er med på å gjøre det mulig å tolke meningen med og motivasjonen for egen og andres atferd (Haugan, 2017, s. 206). Det å kunne mentalisere er også avgjørende for selvstyring som avhenger av at elevene deler følelser som Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad (2016) kaller intersubjektivitet. Haugan (2017) skriver at det å kunne regulere og styre oss selv er en forutsetning for en opplevelse av å ha kontroll over egne handlinger og slik bli en intensjonelt aktivt handlende aktør fremfor en passiv brikke uten innflytelse i eget liv (s. 214).

I denne oppgaven skal jeg gå mer inn på skolekulturen i Canada og hvordan den kanadiske læreplanen og forskriftene for Ontario ser på elevmedvirkning. Videre vil jeg diskutere i hvor stor grad elevmedvirkning er avgjørende for å forberede elevene best mulig til å bli aktive samfunnsborgere og mestre egne liv. Kanadiske myndigheter har satt følgende overordnede mål for opplæringen:

To enable all students to reach high levels of achievement and well-being and to acquire the knowledge, skills and values they need to become responsible, contributing members of a democratic and sustainable society (Toronto District School Board, 2010).

Ut ifra dette ser vi at myndighetene i Canada vektlegger viktigheten i å utvikle og forme elevene til å bli ansvarlige medborgere i det demokratiske samfunnet de lever i. Jeg vil også trekke frem begrepet «skills» som utgjør ulike ferdigheter elevene må utvikle for å kunne oppnå dette målet. Det er her elevmedvirkning kommer inn i bildet og spiller en rolle for å forberede elevene til å bli velfungerende medlemmer av et større demokratisk samfunn.

1.1. Bakgrunn for valg av tema

Det å skulle bestemme seg for et tema viste seg å være en omfattende og krevende prosess. Det jeg var sikker på var at jeg ville bruke utenlandspraksisen min i Canada for det den var verdt. Jeg hadde derfor dette i bakhode etter hvert som jeg begynte å tenke på tema som kunne være interessante å lære mer om. Det jeg hadde hørt om Canada fra før var at landet er svært multikulturelt og av den grunn begynte jeg først å fundere på om jeg ville se på hvordan lærerne legger til rette for det multikulturelle samfunnet i undervisning. Likevel forsto jeg at det multikulturelle samfunnet varierer veldig i omfang fra et boligstrøk til et annet. Jeg var også innom tanken på å se på hvordan skolesystemet som helhet skilte seg fra skolesystemet jeg er vant til her i Norge. Etter å ha forhørt meg litt her og der skjønnte jeg fort at dette var et veldig omfattende tema som kanskje blir vanskelig å snevre inn i en bacheloroppgave. Da kom tanken om å se på elevmedvirkning og hvordan dette organiseres i en kanadisk skole. Dette er også et tema som kanskje ikke er forsket på i like stor grad som tema som motivasjon og læring. Av den grunn ønsket jeg å lære mer om hvordan elevmedvirkning kan praktiseres og hva det er som gjør at dette er en viktig del av elevenes læring i skolen. Ut ifra hva jeg hadde blitt fortalt på forhånd trodde jeg kanadisk skolekultur var preget av autoritære lærere, mye disiplin og lite elevmedvirkning. Etter å ha observert en skole i Canada over 5 uker har jeg sett at dette ikke stemmer, men at det ser ut til at lærerne har høy autonomi og at det derfor er store forskjeller fra klasserom til klasserom på den samme skolen.

1.2. Problemstilling

På bakgrunn av det jeg har introdusert innledningsvis og etter samtale med veileder har jeg kommet fram til følgende problemstilling:

- Hvordan organiseres elevmedvirkning i en kanadisk skole i Toronto?

Grunnen til at jeg har valgt denne problemstillingen er fordi jeg synes det er et spennende og viktig tema i skolen. Jeg er også stor tilhenger av at elevene konstruerer egen kunnskap ved å utføre handling på egenhånd, og det å la dem få øve seg på å tørre å ytre egne meninger. Av erfaring har jeg observert en god del elevmedvirkning i skolen tidligere, men dette tror jeg også varierer veldig etter klassetrinn og i hvor stor grad elevene håndterer det å ha medbestemmelse i klasserommene. Det er også uenigheter i hvor stor grad elevene bør ha en stemme. I hvilke situasjoner bør elevene ha noe å si, og i hvilke bør lærerne bestemme ene og alene? Dette er noe av det jeg vil diskutere videre i denne oppgaven.

Forskningen min baserer seg på observasjon av ulike klasser på en skole i Toronto hvor jeg har fokus på kanadisk skolekultur og elevmedvirkning. For å kunne si noe om dette har jeg valgt å trekke fram spesielt Bandura, Vygotsky og Deweys syn på læring, samtidig som skolens dannelsingsoppdrag verdsettes høyt.

1.3. Oppgavens struktur

Denne oppgaven vil i første del begynne med teori knyttet til pedagogisk tilnærming, målstruktur og danning. Deretter vil metoddelen beskrive hva som er bakgrunnen for valg av metode. Jeg har valgt å slå sammen empiri og analyse, og derfor vil jeg videre i dette kapitlet legge fram de største funnene jeg har observert over praksisperioden min samtidig som jeg vil analysere og diskutere dette opp mot relevant litteratur. I analysekapitlet vil jeg diskutere hvordan kanadisk skolekultur legger opp til elevmedvirkning, elevansvar og student voice. Dette vil jeg gjøre gjennom å ha hovedfokus på to former for elevmedvirkning, nemlig hvordan lærerne organiserer elevene og oppgaver elevene skal utføre. Videre vil jeg diskutere lærernes autonomi og betydningen av deres personlige holdninger og verdier. Til slutt vil jeg drøfte på hvilken måte elevmedvirkning er avgjørende for elever, og hvilke fordeler dette gir dem i etterkant av skolegangen. Avslutningsvis vil jeg samle trådene i henhold til problemstillingen min.

2. Metode

2.1. Valg av metode – kvantitativ metode

For å samle inn data til denne oppgaven har jeg observert flere forskjellige klasser og lærere på ulike trinn, på en bestemt skole i storbyen Toronto i Canada. Jeg har reflektert rundt situasjoner som har hendt fortløpende og valg lærerne har tatt i undervisningssammenheng. I og med at sikkerheten og regelverket er veldig strengt i et land som Canada bestemte jeg meg for å basere bacheloren min på observasjon og refleksjon opp mot kanadiske læreplaner og forskrifter. For som Bjørndal (2017) skriver vil det å kombinere flere metoder kunne bidra til en mer nyansert og helhetlig belysning av empirien (s. 132). Jeg tenkte at ved å benytte meg av kanadiske styringsdokumenter vil det være enklere å forstå hvordan lærerne tenker og hvorfor de handler som de gjør. Dette viste seg å fungere godt i og med at jeg har observert en rekke mulige måter å organisere elevmedvirkning på. For å snevre inn oppgaven har jeg som nevnt valgt å fokusere på to måter elevmedvirkning kan organiseres på.

Denne bacheloroppgaven vil med andre ord være en case- studie basert på mine erfaringer, eller det vi kjenner som en narrativ tilnærming. Hovedgrunnen til at jeg valgte å skrive en case- studie er fordi jeg skal hente informasjon fra et annet land enn Norge, og da er det gjerne en slik form for oppgave som benyttes. Jeg skal i hovedsak se på en enkelt enhet ved skolesystemet i Toronto, og det er hvordan elevmedvirkning blir praktisert i praksis der, kontra her i Norge.

2.2. Forarbeid

For å forberede meg best mulig fram til avreise til Canada begynte jeg å lese i boka «Det vurderende øyet» av Cato R. P. Bjørndal som tar for seg ulike måter å observere på. Jeg startet også med å søke opp kanadiske læreplaner for å sjekke ut om det var noe å hente på synet på elevmedvirkning, men det var vanskelig å finne noe utfyllende om dette temaet. Videre begynte jeg å søke opp relevant teori knyttet til elevmedvirkning i Oria. Her fant jeg blant annet masteroppgaven «*Hvordan forstår og praktiserer lærerne i den videregående skole elevmedvirkning/medbestemmelse, og hvilken betydning mener de det har for elevenes motivasjon, trivsel og læring*» av Bjørn N. Bøgwald. Av tittelens navn ser vi at oppgaven tar utgangspunkt i lærere på videregående skole, likevel fant jeg nytte av å se på denne masteroppgaven når det kom til teorivalg og hvorfor elevmedvirkning er viktig i skolen. Jeg

tenkte også avhandlingen kunne være fin med tanke på at den tar utgangspunkt i den norske skolen i kontrast til den kanadiske som jeg har hovedvekt på. Da hadde jeg på forhånd allerede satt meg inn i hva elevmedvirkning innebar og ulike måter det kunne praktiseres på.

2.3. Utvelgelse av observasjon

Etter den første uken i praksis hadde jeg allerede observert en god del elevmedvirkning i klassen jeg fulgte sammen med praksislæreren min. Dette var en ren 2. klasse med 19 elever. Etter å ha innsett at det var mye elevmedvirkning å finne i denne klassen hadde jeg lyst til å observere litt eldre elever også. Derfor fikk jeg observert en ren 5. klasse og også en splittet klasse med 7. og 8. klassinger. I og med at det var store kontraster i disse to klassene bestemte jeg meg for å observere en annen 2. klasse. Jeg observerte også det de i Canada kaller «Kindergarden» som utgjør barn fra året de fyller fire til de begynner i 1. klasse. I denne oppgaven vil jeg oversette dette begrepet til barnehagen. Her lærer barna både å lese og skrive, matematikk og andre teoretiske fag, samtidig som de hadde leketid. Dette minte meg veldig om en norsk 1. klasse i og med at elevene arbeidet mye med stasjonsarbeid, der en av stasjonene var en lærerstasjon hvor de arbeidet med enten lesing eller skriving. De andre stasjonene varierte mellom faglige oppgaver, lego og puslespill. Av den grunn kan jeg konkludere med at den kanadiske barnehagen benytter seg i stor grad av undervisningsopplegget vi i Norge kaller veiledet lesing i skolen.

2.4. Gjennomføring av observasjon

Å være i praksis i Canada skiller seg fra praksis i Norge på den måten at hver student følger hver sin praksislærer. Av den grunn startet perioden med mye observasjon, før jeg i uke to fikk overta mye av undervisningen. Gjennomføringen av observasjonen jeg foretok meg skjedde derfor både i situasjoner hvor jeg var lærer, passiv og delaktig lærer. Bjørndal (2017) skriver at dersom ikke informasjonen persiperes i det sensoriske minnet, vil den gå tapt i løpet av brøkdelen av et sekund (s. 38). Informasjonen må derfor oppfattes i det sensoriske minnet for ikke å gå tapt. Av den grunn noterte jeg viktige observasjoner rett etter undervisningsøkten var ferdig, før jeg skrev en mer utfyllende logg etter skoletid. Jeg fikk også flere kopier av dokumenter som kunne være av interesse når det kom til elevmedvirkning, samtidig som jeg tok flere bilder av ting som sto på tavlen eller ting som hang på veggene i klasserommene. Dette kommer av at korttidsminnet har svært begrenset kapasitet, og av den grunn måtte jeg

trø til metoder som gjorde at jeg ville huske viktige observasjoner fra praksisperioden (Bjørndal, 2017, s. 38).

2.5. Pålitelighet og gyldighet

Et grunnleggende spørsmål i forskningsarbeid handler om hvor pålitelig data er. Begrepet reliabilitet, som betyr pålitelighet, beskriver akkurat dette. Reliabilitet handler om hvor nøyaktig datainnsamlingen er; hvilke data som brukes, innsamlingsmetode, og hvordan det bearbeides (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23).

Jeg har fått observert flere lærere og klasser på ulike trinn, noe som gjør denne oppgaven mer pålitelig enn om jeg kun hadde tatt utgangspunkt i den praksisklassen jeg hovedsakelig skulle være i. Vi må likevel ha i betraktning at dette kun er en observasjon av en skole innenfor Torontos grenser. Canada er verdens nest største land i areal, og som tidligere nevnt er landet svært multikulturelt og det finnes store kulturelle forskjeller fra boligstrøk til boligstrøk. Hvordan lærere handler i forskjellige situasjoner avhenger i stor grad av etiske hensyn og avveininger. Bjørndal (2017) skiller mellom egenetikk, forvaltningsetikk og profesjonsetikk (s. 156). Egenetikken tilsvarer din personlige oppfatning og samvittighet mens forvaltningsetikken styres av offentlige dokumenter som lover, regler og andre styringsdokumenter. Profesjonsetikken er den etikken som er utviklet innenfor en profesjon (Bjørndal, 2017, s. 156). Etikken har med andre ord stor innflytelse på lærerens autonomi i klasserommet og derav bruken av elevmedvirkning. For å se på hvordan elevmedvirkning organiseres i Canada vil det derfor være nyttig å se flere lærere i aksjon, se på hva kanadiske styringsdokumenter tenker om begrepet og hvilken etikk som er styrende for lærernes profesjon.

For å kunne besvare denne problemstillingen jeg har valgt mener jeg det er helt avgjørende å sette seg inn i den kanadiske skolekulturen og dens pedagogiske tilnærming, samtidig som jeg analyserer lærernes valg og utførelser i situasjoner knyttet til elevmedvirkning.

2.6. Metodekritikk

Det å bruke observasjon som metode kan ha både fordeler og ulemper. I og med at jeg ikke er kjent for alle elevene og lærerne som jeg har observert, eller at jeg ikke deler deres kultur og morsmål kan ha hatt betydning på elevenes atferd og lærernes handlinger. I tillegg har jeg et annerledes blikk på kanadisk skole og samfunn enn det en innfødt vil ha. Det vil også være

stor sannsynlighet for at en annen utenforstående ville ha observert og reflektert annerledes enn hva jeg tenker om samme situasjon. For som Bjørndal (2017) skriver har personlig selvbevissthet og personens faglige kompetanse påvirkning på kvaliteten av observasjonen (s. 44 –45) Forskningen ville kanskje også sett annerledes ut dersom jeg hadde observert andre lærere og elever på skolen, for ikke å glemme dersom jeg hadde observert en helt annen skole i Toronto. Dette kommer av at alle mennesker er ulike, og vi tolker og opplever ting på forskjellige måter. Likevel ser jeg på empirien min som sann og virkelighetsnær til hvordan elevmedvirkning praktiseres innad på denne skolen. Jeg tenker også det er positivt at jeg gikk inn i praksisfeltet med et tydelig fokus som gav meg et faglig perspektiv under praksisperioden. Empirien min er også i stor grad basert på kanadiske forskrifter og læreplaner som selvfølgelig er gjeldende for alle skoler som går under TDSB eller Toronto District School Board. Arbeidsoppgaver elevene har og hvordan lærere velger å organisere elevgruppen vil på den andre siden variere veldig i og med at alle lærere handler etter egen personlige profesjonsetikk, og alle elever har ulike behov og utfordringer som lærerne må ta hensyn til.

3. Teori

3.1. Pedagogisk tilnærming

Pedagoger i barnehage, skole og SFO bør utvikle et godt pedagogisk tilbud for barna og Lillemyr (2014) beskriver fire hovedoppgaver som bør være gjeldende for en felles pedagogisk plattform (s. 30 – 31). For det første må pedagogen legge til rette for læring som innebærer observasjon, planlegging, gjennomføring og evaluering. Videre er det viktig å legge til rette for et godt læringsmiljø hvor pedagogen vektlegger relasjonsbygging og barnas verdi (Lillemyr, 2013, s. 31). De siste to hovedoppgavene handler om pedagogens egen kompetanseutvikling og samarbeid skole-hjem (Lillemyr, 2013, s. 31). The Ontario Public Service (2014) refererer pedagogikk til en forståelsesprosess og støtte læring (s. 3). De vektlegger i takt med nordmenn positive relasjoner, et godt læringsmiljø hvor skolen fokuserer på elevenes sosiale, emosjonelle, fysiske, kreative og kognitive utvikling, hvor lærerne oppfordrer til selvrefleksjon, diskusjon og løpende samarbeid. (The Ontario Public Service, 2014, s. 3).

3.2. Observasjonslæring

For å kunne forstå kanadisk skolekultur vil jeg trekke fram noen teoretikere som sier noe om hvordan læring skjer. Gjennom en lang forskerkarriere har Albert Bandura arbeidet med hvordan vi lærer gjennom observasjon i sosiale situasjoner, og hvilken betydning våre oppfatninger har for motivasjon og læring (Olaussen, 2015, s. 209). Videre skriver Olaussen (2015) at han har studert hvordan interaksjonsprosesser i familier kunne lede til aggressiv atferd hos barn og i den sammenheng har observasjonslæring vært et sentralt tema innenfor Banduras arbeid (s. 209). I sosial kognitiv teori er man opptatt av gjensidige påvirkningsprosesser mellom person, situasjon og atferd, og resiprok kausalitet er en mer presis betegnelse på dette gjensidige samspillet (Olaussen, 2015, s. 211). Observasjonslæring omtales også som modellering og modellering, og betegner læring gjennom observasjon av andre i sosiale situasjoner (Olaussen, 2015, s. 212). Gjennom observasjon lærer vi både fremgangsmåten og hva resultatet kan bli. I samarbeid med andre utvikles strategier for oppgaveløsning, motivasjon holdes ved like og refleksjon over egen aktivitet utvikles (Olaussen, 2015, s. 221).

3.3. Learning by doing

John Dewey var en utdanningsfilosof som gjerne forbindes med aktivitetspedagogikken, eller det engelske uttrykket «learning by doing» (Imsen, 2017, s. 145 – 148). Han forklarer at læring er noe aktivt som starter innenfra. Det vil si at utgangspunktet må være i barnet, og så må læreren sørge for at eleven får assimilere lærestoffet, slik at det skapes en relasjon mellom barnet og det nye (Imsen, 2017, s. 148). Denne formen for læring kan ses i takt med Piagets syn på læring gjennom adaptasjon, hvor assimilasjon og akkomodasjon er to helt avgjørende prosesser. Ved assimilasjon blir nye inntrykk og informasjon tatt opp i elevens allerede eksisterende skjema, mens ved akkomodasjon passer ikke den nye kunnskapen inn i de allerede eksisterende skjemaene og derfor må tenkemåten endres, slik at nye erfaringer kan innpasses og nye situasjoner mestres (Åsvoll, 2015, s. 233). Videre forklarer John Dewey at læring er knyttet til aktivitet fra elevens side, som for eksempel modellering, undersøkelser, eksperimenter og det å lage noe (Imsen, 2017, s. 148).

3.4. Språkets betydning for læring

Lev Vygotskys hovedinteresse var menneskets unike evne til å tenke, reflektere, resonnere og løse problemer (Moen, 2015, s. 252). Han så på språket som et kulturelt redskap som man bruker for å kommunisere, og et redskap man bruker for utvikling av evnen til å tenke, resonnere og løse problemer. Lillemyr (2013) viser til at lek utvikler språk, begrepsforståelse og barns kommunikative kompetanse (s. 35). Frønes påpeker i Lillemyr (2013) at lek først og fremst er viktig for moderne sosialisering ved at den utvikler evnen til å mestre kompleks sosial og kulturell kommunikasjon (s. 35). Videre i Lillemyr (2013) skriver Brock, Dodds, Jarvis & Olusoga (2009) at stadig flere ser lekens livsfunksjon og dermed dens verdi i forhold til livslang læring (s. 35). En lærer i norsk skole sier følgende:

Det er viktig at elevene behersker språket og at de kan formulere seg, for da kan de stå frem og gjøre rede for det de selv synes og mener om en sak. Jeg synes det er så viktig å ikke overlate til andre å prate for deg. Men det å vite hva du mener og samtidig kunne uttrykke det, er nå ingen gudegave du har fått. I skolen må vi øve på det, for det er rett og slett trening som skal til. (Moen, 2015, s. 251).

Her er det tydelig at læreren ser nytte i Vygotskys tanker om språkets betydning i utviklingen mot å bli et selvstendig og reflektert menneske. Mange i Vygotskys samtid mente at barnet måtte være «modent», det vil si kognitivt sett «rede» til å lære når det begynte på skolen (Moen, 2015, s. 252). Vygotsky argumenterte for at undervisningen skulle være en pådriver for barns kognitive utvikling (Moen, 2015, s. 252). Hans teori beskriver betydningen av begrepet kulturell utvikling synonymt med kognitiv utvikling. Det kommer av at barnets oppvekst og kulturelle bakgrunn spiller inn på barnets forutsetning for læring.

3.5. Konstruksjon av kunnskap

Den sosiokulturelle teorien har også vært tydelig kritisk til tester og prøver som har som formål å avdekke barnets nåværende ferdigheter eller kompetanse (Moen, 2015, s. 257). Videre skriver Moen (2015) at Vygotsky mente disse statiske beskrivelsene var uinteressante og nærmest verdiløse (s. 257). Vygotsky mente derfor at vi ikke kan avdekke barnets kompetanse kun basert på det utviklingsnivået barnet for øyeblikket befant seg på, som han kaller det aktuelle utviklingsnivået, men at vi også må se på hva barnet har potensiale til å mestre (Moen, 2015, s. 257). Dette nivået kalte han for barnets potensielle utviklingszone. En slik pedagogisk tilnærming vil gjerne ha innvirkning på læreres valg av samarbeidspartner eller ved valg av faste plasser. For Vygotsky var tilhenger av at barn presterer bedre i samarbeid med voksne eller mer kompetente kamerater, enn hva barnet ville prestert alene (Moen, 2015, s. 258). Piaget på den andre siden var større tilhenger av å la barn konstruere

kunnskap på egenhånd eller i interaksjon med jevnaldrende. Han mente at foreldre – barn – relasjonen ga et skjevt maktforhold (Åsvoll, 2015, s. 245).

3.6. Målstruktur

Skolens målstruktur forklarer vi som de signalene skolen sender til elevene om hva som er viktig og verdifullt (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 50). Skolene kan på den ene siden sende signaler til elevene om at det som er viktig er at elevene utvikler seg, setter seg egne mål, har fremgang og gjør sitt beste (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 51). Motsatt kan skolene sende signaler om at det er resultatene som teller, at det viktigste er hvor godt man gjør det på prøver, og at det er viktig å gjøre det bedre enn andre (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 51). Disse to strukturene vil gi forskjellige utslag med tanke på hvordan elevene vil mestre livet videre, og hvilke holdninger de tar med seg ut i verden. De enkelte lærerne sender også, bevisst og ubevisst, signaler til elevene om hva som er viktig i skolen. Skolens og lærernes praksis er imidlertid politisk styrt gjennom planer, forskrifter og nasjonale og internasjonale tester. Noen aspekter ved skolens praksis blir derfor lik for alle skoler, mens andre varierer fra skole til skole (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 51).

Når vi snakker om målstruktur skiller vi gjerne mellom to hovedtyper. Disse kaller vi læringsorientert målstruktur og prestasjonsorientert målstruktur. En læringsorientert målstruktur vil si at skolen legger vekt på kunnskap og forståelse, på innsats, på individuell forbedring, og at den oppfordrer elevene til å sette seg egne mål (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 52). En slik form for målstruktur vil gjerne ha stort fokus på skolens dannelsesoppdrag og elevmedvirkning vil være en sentral brikke. En slik pedagogisk tilnærming vil igjen kunne være med på å gi elevene indre motivasjon som forklares som noe vi gjør fordi vi er interessert og at aktiviteten i seg selv gir mening og glede (Brandtzæg et al., 2016, s. 70). Denne tilnærmingen kan også kobles opp til «vurdering for læring» og «vurdering som læring» som kanadierne beskriver følgende:

As part of assessment for learning, teachers provide students with descriptive feedback and coaching for improvement. Teachers engage in assessment as learning by helping all students develop their capacity to be independent, autonomous learners who are able to set individual goals, monitor their own progress, determine next steps, and reflect on their thinking and learning. (Ministry of Education, 2010, s. 27).

Skoler som legger til rette for prestasjonsorientert målstruktur vil fokusere mer på elevenes resultater, som teller mer enn innsats og strategi, at skolen hyppig benytter seg av nasjonale

og internasjonale tester, og at disse resultatene sammenlignes med andre klasser og skoler (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 52). Elevene vil i motsetning til en læringsorientert målstruktur gjerne utføre handlinger fordi de må. Det er dette vi kaller ytre motivasjon, i og med at aktiviteten er et instrument for å oppnå noe annet (Brandtzæg et al., 2016, s. 70). Skolens målstruktur vil med andre ord ha innvirkning på elevenes medvirkning og deres utvikling mot å bli gode samfunnsborgere.

3.7. Danning og dannelse

Danning er et vidt begrep som er vanskelig å definere, men Tønnessen (2003) forklarer dannelse som den kunnskapen som «sitter i» kroppen og som uttrykkes i ens handle – og væremåte (s. 34). Uttrykket «et dannet menneske» er gjerne et omdiskutert tema i flere lærebøker. Tønnessen (2003) skriver at dannelsen er prosessuell og noe som ikke er avsluttet, selv om dette uttrykket kan antyde at dannelsen er avsluttet og noe som lar seg avslutte (s. 34). Begrepet «livslang læring» er noe av det nærmeste vi kommer idealet om dannelse i dagens språk (Tønnessen, 2003, s. 34). Dette kommer av at danning er en læring som pågår hele livet og gjennomsyrrer det enkelte menneskets hele liv (Tønnessen, 2003, s. 34). Vi kan forstå danning som en modningsprosess hvor blant annet individets normer og verdier er styrende. Med andre ord vil dannelsesprosessen være veldig individuell.

Som vi alle vet er læreren en rollemodell for mange elever og derfor spiller lærerens autonomi inn på elevenes dannelsesprosess. Autonomi handler om lærerens frihet, kapasitet, vilje og kunnskap til å ta et personlig og profesjonelt ansvar i yrkesutøvelsen (Tønnessen, 2003, s. 97). Lærerens autonomi styres av ulike typer normer. Vi har blant annet disse fagspesifikke normene og verdiene som handler om den teoretiske, vitenskapelige kunnskapen som sertifiserer profesjonsutøveren til profesjonen (Ohnstad, 2015, s. 43). Læreren må også forholde seg til systemnormer som blant annet er retningslinjer ved den enkelte skole, samtidig som læreren også har personlige normer og verdier. Det vil si at læreren har noen rammer å forholde seg til, men at det til syvende og sist er lærerens personlige normer og verdier som styrer hvordan han eller hun handler i ulike situasjoner og hvordan læreren legger opp til elevmedvirkning i skolen.

4. Analyse og diskusjon

I denne delen av oppgaven vil jeg analysere de viktigste funnene fra det jeg har observert opp mot relevant litteratur knyttet til problemstillingen min. Jeg skal finne ut hvordan en skole i Toronto organiserer elevmedvirkning og hva det er som gjør denne delen av opplæringen så viktig for elevenes videre fremtid. For skolen er ikke en arena kun basert på et nytteperspektiv hvor formidling av kunnskap er sentralt, men den har også et viktig dannelsesoppdrag.

4.1. Learning skills and work habits

I det norske læreplanverket finner vi hva som er formålet med opplæringen. Prinsippet med opplæring knyttet til elevmedvirkning er å forberede elevene på å delta i demokratiske avgjørelsesprosesser og stimulere til samfunnsengasjement både nasjonalt og internasjonalt (Utdanningsdirektoratet, 2013). I Canada finner vi det de kaller «learning skills and work habits» som omhandler ferdigheter som ansvar, organisering, selvstendighet, samarbeid, initiativ og selvregulering. Etter en 12-årig skolegang skal elevene ha øvd seg på alle disse ulike ferdighetene, for målet fra myndighetene er at elevene skal forstå konsepter knyttet til livslang læring og mellommenneskelige relasjoner. Her inngår det å være en ansvarlig samfunnsborger og karriere planlegging. Elevene skal bruke denne læringen videre inn i deres liv og arbeid, i skole og samfunn. (Ministry of Education, 2010, s. 11-14).

4.2. Student voice

«Student voice» er et annet viktig begrep som forklares som en metafor for elevers engasjement og deltakelse i problemer knyttet til læring. Although practitioners agree that student voice is important, there is less agreement on developmentally appropriate ways for children to participate deeply and meaningfully in their education (Capacity Building Series, 2010, s. 2). Som det står ovenfor er det viktig at elevene blir hørt, og mindre enighet i hvordan vi kan få elevene til å delta meningsfylt i utdanningen. I Canada er det stort fokus på et initiativprogram kalt SPEAKUP som handler om å koble klasseromssituasjoner til virkelighets erfaringer utenfor skolen (Capacity Building Series, 2010, s. 1). Her er det fokus på å støtte elevene til å skape deres eget læringsmiljø gjennom å bygge «learning skills and work habits» og gjøre dem klare for å delta aktivt i samfunnet. For å bygge og utvikle ferdigheter som samarbeid, selvstendighet, ansvar og initiativ er Canada tydelig avhengig av en skole som ikke bare har et læringsoppdrag, men også et dannelsesoppdrag. Gjennom å bli hørt vil elevene kjenne på at deres stemme har betydning for hvordan læreren velger å organisere og sette opp undervisningen. Flere elever vil gjerne utføre skoleoppgaver med en positiv innstilling og

graden av indre motivasjon vil øke. Som nevnt tidligere i oppgaven har kanadiske myndigheter satt et overordnet mål med opplæringen som handler om å gi elevene kunnskap og verdier som er viktig for at de skal bli ansvarlige og delaktige medlemmer av et demokratisk og bærekraftig samfunn (Toronto District School Board, 2010). Her vektlegger Toronto District School Board (2010) også en positiv skolekultur som setter elevenes velvære i sentrum. Dette kjenner vi igjen fra den norske overordnede delen av læreplanen.

4.3. Skolekultur

Etter å ha observert og praktisert læreryrket på en skole i Ontario har jeg lagt merke til ting som skiller seg fra den norske skolekulturen jeg er vant til. I denne oppgaven velger jeg å fokusere på både forskjeller og likheter som har betydning for elevenes medbestemmelse og medvirkning å gjøre. For det første er det veldig store variasjoner fra klasserom til klasserom og derfor fra lærer til lærer på denne skolen. Det forteller meg at skolene har stor tiltro til lærerne, noe som er med på å gi dem stor autonomi når det kommer til klasseledelse, organisering og undervisningsform. Den aller største forskjellen fra norsk skolekultur er at i Canada får elevene karakterer fra 1. klasse. Dette er med på å skape en prestasjonsorientert målstruktur, samtidig som lærerne gir elevene rom for diskusjon, deltakelse og gruppeaktiviteter som i større grad er rettet mot en læringsorientert målstruktur.

4.4. Organisering og plassering av elever

Elevmedvirkning handler om å se, lytte og vise interesse i enkelteleven. Dette er noe som kan organiseres på flere måter og foregå gjennom ulike kanaler som elevråd, samtaler, undersøkelser og loggbøker (Wiker, 2006). Som nevnt er det uenigheter om hvordan dette skal gjennomføres i praksis. Jeg har valgt å fokusere på hvordan denne skolen velger å organisere elever inn i grupper og hvordan lærerne velger å plassere dem i klasserommet. I tillegg skal jeg diskutere ulike arbeidsoppgaver elevene har ansvar for.

Ved inndeling av grupper var det store variasjoner innad i klasserommene. Noen lærere byttet på hvem de valgte ut først til å velge seg en partner. Problemet med det er at det endte som regel opp med at de samme satt igjen til slutt. I tillegg gikk det 9 av 10 ganger ikke opp, og derfor fikk de resterende som var igjen muligheten til å velge et par eller en gruppe de ville gå til. Dette kan virke inn positivt for noen, i og med at de får velge hvilken gruppe de vil arbeide sammen med. For andre kan det oppleves svært negativt og pinlig i og med at det var ingen som valgte dem. En slik praksis vil gå ut over enkeltelevers fysiske og psykososiale miljø som

igjen strider med hvordan kanadiske myndigheter ser på formålet med opplæringen. Her vil jeg igjen trekke fram viktigheten med mentalisering slik at både læreren og elevene forstår hverandres følelser, behov, ønsker og intensjoner (Haugan, 2017, s. 206). Deling av følelser vil kunne hjelpe elevene til å forstå egne opplevelser bedre, for så å bygge opp både selvregulering og selvfølelse som er helt avgjørende for deres dannelsesprosess. (Brandtzæg et al., 2016, s. 61 – 63).

Noen lærere hadde på forhånd bestemt grupper eller par som skulle arbeide sammen. Andre lot elevene velge fritt hvor de ville sitte og hvem de ville arbeide sammen med. I dette tilfelle fikk elevene advarsler dersom det var for høyt volum innad i paret, og dersom de ikke gjorde noe med det ble de flyttet fra hverandre. I dette klasserommet så det ut til at elevene visste hva som var forventet av dem, og av den grunn gikk det fint å kunne velge grupper på egenhånd. Læreren hadde tydelige rammer for hvordan undervisningsøkten skulle foregå og elevene visste om konsekvensene som ville skje dersom disse ikke ble overholdt. Av den grunn valgte læreren å gi elevene fullt ansvar for egen læring, så lenge de snakket faglig sammen og ikke forstyrret de andre. Dette vil oppleves positivt for de aller fleste, i og med at de får velge selv hvem de vil arbeide sammen med. Denne læreren bar imidlertid tydelig preg av en prestasjonsorientert målstruktur derav elevenes psykososiale miljø uteble og ikke ble tatt hensyn til i like stor grad. For det var gjerne de samme to – tre elevene som aldri ble valgt og derfor ble de satt sammen i par. I Canada får elevene karakterer på mye av det de arbeider med i timene og også karakterer som går på orden og oppførsel. Dette kan også ha hatt effekt på hvorfor en slik organisering fungerte i dette klasserommet.

Det var også eksempler på lærere som tilfeldig valgte ut en elev som fikk velge seg en partner, men eleven fikk ikke lov å velge seg sin beste venn. Andre ganger måtte eleven velge en som han eller hun ikke hadde gått i klasse med året før. Her bikker læreren i motsatt retning gjennom å ha fokus på elevenes tilhørighet – og inkluderingsprosess i opplæringen.

Når det kom til organisering av elevene i klasserommet var det vanlig å ha faste plasser hvor elevene satt og arbeidet. Dette kjenner jeg igjen fra den norske skolen. Jeg fant også eksempler på lærere som valgte å ikke ha faste plasser og lot elevene få velge selv hvor de ville sitte og jobbe. Hvis det endte opp med at to personer alltid gikk sammen eller det ble mye bråk på grunn av fri plassering ville læreren gjerne la dem reflektere over situasjonen foran klassen, ved å spørre dem noe slikt som «is this a good place for you to sit? Why or why not?». Dette er et konkret eksempel på at elevenes selvregulering, samarbeid og

selvstendighet vektlegges i stor grad på denne skolen. Elevenes tanke – og refleksjonsprosess er veldig sentral her.

Jeg observerte også en lærer som organiserte faste plasser ved bruk av noe elevmedvirkning. Hun valgte først ut de fem mest utagerende guttene i klassen og plasserte dem på hvert sitt bord. Deretter valgte hun ut de fire mest pratsomme jentene som fikk velge hvor de ville sitte, men de kunne ikke sette seg på samme bord. Deretter plukket hun ut tre gutter som hun plasserte, og de resterende fikk velge hvor de ville sitte. Fordelen ved en slik fordeling er at læreren har kontroll på at de nye plassene ikke vil gå ut over læringsmiljøet i klassen, samtidig som hun viser at elevene har noe de skulle ha sagt. På den andre siden vil en slik form for organisering føre til at ikke alle opplever å bli sett og ha medbestemmelse i klasserommet. Elevene vil kanskje føle på skjevfordeling og urettferdighet, som igjen vil kunne slå tilbake på læreren.

4.5. Elevers arbeidsoppgaver

I Norge har vi det vi kaller ordenselever som gjerne består av to elever i et tidsrom på en ukes tid. Disse har ansvaret for å blant annet å feie gulvet, hente melk, tømme søppel og vaske tavlen. I denne kanadiske skolen varierte både oppgavene elevene fikk og tidsrommet de hadde ansvaret for dette. I min 2. klasse skilte de mellom fem ulike arbeidsoppgaver som gikk over en ukes tid. Dette var «hallway helpers» som sjekket at skoene sto fint i gangen, «light monitor» som hadde ansvaret for å ta av og på lyset, «inside inspector» som plukket opp ting som lå på gulvet, «cubby controllers» sjekket at garderoben var grei og «helper of the day» leste opp om det var noen beskjeder til klassen, gikk med fraværslista og leste opp planen for dagen høyt for de andre.

I en annen 2. klasse hadde de enda flere oppgaver som blant annet en egen jobb for å sette stoler på plass og en annen som hadde ansvar for å lukke døra ut til gangen. I en 5. klasse jeg observerte hadde de ingen arbeidsoppgaver. Der hadde læreren innført en rutine hvor alle hadde ansvar for å rydde opp etter seg selv. I en splittet 7. og 8. klasse skilte de mellom fem ulike arbeidsoppgaver hvor «tech- tiger» var en av dem. Da hadde du ansvaret for alt det tekniske, som for eksempel å sjekke at alle Ipadene var satt på lading etter bruk. I denne klassen hadde de samme elevene arbeidsoppgaven i en månedstid.

Det jeg tenker ligger bak disse arbeidsoppgavene elevene får, er å danne elevene til å bli ansvarlige, selvstendige mennesker som kan ta vare på seg selv og eget liv. Som nevnt er

skolens dannelsingsoppdrag en viktig del av den kunnskapen og erfaringen elevene tar med seg fra deres skolegang. Disse arbeidsoppgavene som går på orden som det å plukke opp ting som ligger på gulvet og tømme søpla er arbeidsoppgaver jeg er vant til fra den norske skolen. Det som skiller seg spesielt ut med denne skolens arbeidsoppgaver er for eksempel «helper of the day» og alle disse småjobbene som «light monitor» og «door locker». Eleven som er dagens hjelper har som nevnt, i oppgave å blant annet lese opp dagens dato, plan for dagen og om det er noen beskjeder til klassen. Fordelen med en slik arbeidsoppgave er at elevene får øvd seg på å snakke foran klassen og elevene opplever å bli sett og hørt, ikke bare av læreren men også resten av klassen. Det er imidlertid også en god måte å la elevene øve seg på å lytte og det å vise respekt når noen andre snakker. Her inngår det å skape et trygt læringsmiljø hvor elevene kjenner seg trygge og et klasserom hvor elevene ikke er redde for å feile.

Det å lære elevene å uttrykke seg muntlig, dele innspill, vise engasjement og initiativ viser seg å være noe kanadierne legger spesielt vekt på. Dette er noe de arbeider med helt fra barnehagen, og som viser seg å ha en positiv effekt med tanke på å være delaktig i undervisningen. Etter hva jeg har sett var de kanadiske elevene spesielt flinke til å rekke opp hånden og komme med innspill i timene. Av erfaring er dette noe som gjerne norske elever blir dårligere og dårligere til jo eldre elevene blir. En annen årsak til at elevene er såpass aktive i undervisningen i Canada kan ha noe å gjøre med at elevenes initiativ og selvstendighet spiller inn på hvordan elevene gjør det på skolen. Da er det elevenes mål om å prestere som står bak. Det å vektlegge innsats og delaktighet i undervisningen er noe som vektlegges mer og mer også i norsk skole. Likevel har jeg av erfaring inntrykk av at norske lærere praktiserer dette i veldig varierende grad. Det ser imidlertid ut til at kanadierne legger veldig opp til et klasserom hvor det er lov å feile. Dette kommer gjerne av at elevene allerede fra barnehagen fokuserer mye på det å være et godt medmenneske gjennom å vise respekt og høflighet overfor hverandre. Her ser vi at det psykososiale miljøet verdsettes og denne fellesskapsfølelsen settes høyt.

Fordelen med å ha mange småjobber kan handle om å aktivisere flest mulig elever, samtidig som opprydningen gjerne vil skje i et høyere tempo enn det ville med bare to ordenselever. Det kan likevel ha en negativ effekt gjennom at det blir mange elever som beveger seg rundt i klasserommet samtidig, som igjen gjerne vil føre til et høyere støynivå. Det ser også ut som om kanadierne øker varigheten med arbeidsoppgavene ettersom elevene blir eldre. Dette kan handle om at eldre elever tåler bedre faste rutiner over en lengre periode, mens de minste elevene trenger skifte i hverdagen og ser derfor positivt på bytte av arbeidsoppgave etter en

ukes tid. Det var også klasserom hvor de ikke hadde arbeidsoppgaver, noe jeg tenker ikke er så heldig. Dette kommer av at elevene sitter igjen med en holdning som tilsvarer at de rydder kun sitt eget. Dersom noe må ryddes opp i etterkant er det ingen som vil hjelpe, for det var ikke eget søppel. Slike holdninger er heller ikke heldig i senere arbeidsliv og derfor tenker jeg det er viktig at vi lærer opp elevene til å ta ansvar ved å ha disse ulike arbeidsoppgavene i skolen.

4.6. Avsluttende diskusjon

For å kunne svare på problemstillingen jeg har valgt meg tenker jeg som sagt det er viktig å vite noe om hvordan kanadiere ser på læring og hva som vektlegges i skolen. Etter hva jeg har observert og sett i praksis vil jeg påstå at skolen vektlegger mye av det samme som jeg tenker er viktig innenfor norsk skole. Her vil jeg trekke fram et godt læringsmiljø som både elever og lærere trives med, kanadiske «learning skills and work habits» i takt med å aktivisere elevene i undervisningen.

På denne skolen i Toronto la jeg merke til at det var veldig mye fokus på å la elevene arbeide i par eller i grupper. Her inngår ferdigheten «samarbeid» som viser seg å bli praktisert i stor grad. Dette kan ses i sammenheng med hvordan Albert Bandura ser på læring i form av resiprok kausalitet og observasjonslæring (Olaussen, 2015, s. 211 – 212). Hans teori ser nytten i samarbeid og ved observasjon av andre, for det viser seg at vi mennesker lærer av å observere andres problemløsning og fremgangsmåte.

Videre vektlegger Vygotsky viktigheten med språkets betydning for læring, hvor han så på språket som et kulturelt redskap (Moen, 2015, s. 252). Som jeg er kjent med lærer barn gjennom samspill og i lek med andre barn. Lillemyr (2013) viser til at lek utvikler språk, begrepsforståelse og barns kommunikative kompetanse (s. 35). Elever vil derfor gjennom samarbeid kunne øve seg på å formulere seg på en god måte, ta del og vise initiativ og selvstendighet. Ved gruppearbeid vil elevene også kunne lære seg å ta ansvar gjennom å fordele arbeidsoppgavene seg imellom. Med dette ser vi viktigheten ved språket og det å samarbeide med andre for å kunne utvikle de andre ferdighetene som går under «learning skills» og «work habits». Gjennom samarbeidsoppgaver vil barna også bli aktivisert gjennom diskusjon, eksperimenter og undersøkelser, som igjen kan knyttes opp mot John Deweys aktivitetpedagogikk.

Som tidligere nevnt har den sosiokulturelle teorien vært kritisk til tester og prøver som har som formål å avdekke barnets nåværende ferdigheter eller kompetanse (Moen, 2015, s. 257). Dette punktet motsier litt hva kanadiske myndigheter og kunnskapsdepartement vektlegger i deres skolesystem. I den kanadiske skolen innføres prøver og tester allerede fra barnet begynner på skolen, og elevene får det de kaller «Report Cards» tre ganger i året. Dette er et skriv med karakterer eleven har fått i ulike fag på skolen og som kan ses i takt med karakterkortet elevene i Norge får utdelt for første gang på 8. trinn. På bekostning av dette kan denne skolen vise tegn til en prestasjonsorientert målstruktur, til tross for at skolen også har fokus på fremgangsmåte og viser tegn til en læringsorientert målstruktur.

Det varierer også veldig fra lærer til lærer når det kommer til å inkludere og se alle elevene i klasserommet. På denne skolen i Toronto la jeg merke til at inkluderingsbegrepet viser seg å ha størst betydning på de lave trinnene, og nesten blir glemte fra 5. trinn og oppover. Jeg ser at skolen har veldig stort fokus på å danne elevene gjennom at de skal utvikle alle ferdighetene som inngår i «learning skills» og «work habits», men at skolen i flere tilfeller glemmer å fokusere på det psykososiale miljøet, fellesskapet og inkluderingsbegrepet i dannelsesprosessen. Dette kan ha noe med at skolesystemet i Canada fungerer på den måten at lærerne holder seg på samme trinn år etter år, som vil si at lærerne ikke følger elevgruppa 3–4 år om gangen, som er vanlig i Norge. Dette kan være en forklaring på hvorfor jeg finner klassemiljø og fellesskapsfølelsen enda sterkere i den norske skolen fremfor i den kanadiske.

Som tidligere nevnt verdsettes student voice i opplæring og utdanning i Canada. Student voice er imidlertid noe elever uttrykker hele tiden gjennom blant annet skriving, rollespill, kroppsspråk, drama, språk, aggresjon, uferdig arbeid og kunst (Capacity Building Series, 2010, s. 2). Elevers opplevelser og følelser er med andre ord noe lærere kan fange opp bare ved å se hvordan elevene tar imot og håndterer en situasjon eller en oppgave. Dette kan være i situasjoner hvor elevene må diskutere med hverandre eller i situasjoner hvor elevene skal arbeide individuelt. Elevmedvirkning kan skje både bevisst og ubevisst for elevene. Det kan være at en elev føler seg utrygg sammen med en medelev, og at det er derfor læreren er nødt til å ta del i styringen ved inndeling i grupper eller ved plassering av elever.

Elevmedvirkning oppleves ulikt fra en elev til en annen og det er derfor det er viktig at læreren varierer på hvilken form for undervisning som skal benyttes, arbeidsoppgaver elevene skal arbeide med eller hvordan elevene skal få ha en stemme i klasserommet. Elevene får øvd seg på selvregulering også ved å oppleve forandringer, enten om det angår hvem man er på gruppe med eller hvilken arbeidsoppgave man har fått ansvaret for. Elevmedvirkning og

danning er to begreper som henger litt i hverandre. Gjennom å la elevene øve seg på å arbeide med forskjellige medelever gjør dem mer rustet for dagen de møter arbeidslivet og ikke får bestemme sine medkollega. Elevenes «learning skills» og «work habits» er ikke bare viktige med tanke på å utvikle gode, selvstendige og demokratiske samfunnsborgere, men også i den generelle dannelsesprosessen som aldri avsluttes.

5. Avslutning

I forrige kapittel ble problemstillingen min «Hvordan organiseres elevmedvirkning i en kanadisk skole i Toronto?» analysert i lys av empiri og relevant teori. I dette kapitlet vil oppgaven avsluttes i form av en konklusjon.

Elevmedvirkning er læring for livet, og arbeides med blant annet for å kunne bli gode samfunnsborgere. Skolens samfunnsmandat påpeker viktigheten med elevansvar og medvirkning i skolen (Hovdenak & Stray, 2015, s. 16). Dersom elever utvikler «work habits» og «learning skills» som jeg har snakket om tidligere vil det gjerne gjøre dem mer rustet for arbeidslivet og det å mestre livet generelt. For at dette arbeidet skal kunne lykkes er vi avhengige av lærere som integrerer elevmedvirkning i skolen og fokuserer på danning som en pågående prosess som aldri avsluttes (Tønnessen 2003, s. 34). Denne prosessen kan ses på som en del av skolens dannelsesoppdrag. Likevel kan elevmedvirkning organiseres på veldig mange forskjellige måter og derfor må lærerne også ha vekt på elevenes psykososiale læringsmiljø for at elevmedvirkningen skal ha positiv effekt for alle. Lærerne må med andre ord diskutere og reflektere over egen yrkesutøvelse for å finne ut i hvilke situasjoner elevene har godt av å få medbestemmelse, og i hvilke situasjoner elevene kanskje har behov for noen begrensninger.

Det finnes ikke noe fasitsvar på hvordan elevmedvirkning skal organiseres i skolen, men det jeg kan konkludere med er at kanadierne ser viktigheten i student voice og utviklingen av elevers dannelsesprosess. Det jeg ser ligner på den norske forståelsen av elevmedvirkning er hvorfor dette bør vektlegges i utdanningen. Kanadierne har som nevnt et overordnet mål med opplæringen i å utvikle ansvarlige medlemmer som fungerer godt i det demokratiske samfunnet de lever i (Toronto District School Board, 2010).

Denne bacheloroppgaven har tatt for seg forskning på hvordan elevmedvirkning blir organisert i en kanadisk skole i Toronto. Med tanke på videre forskning kunne det vært

interessant å sett på hva kanadierne tenker om læreres autonomi, i og med at jeg finner dette svært sentralt og noe som vektlegges høyt i deres skolepolitikk. Ved en senere anledning kunne det også vært spennende å sett på hvordan norske lærere legger opp til fagfornyelsens tre gjennomgående tema *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap* og *bærekraftig utvikling* som skal prioriteres i fag hvor det er naturlig (Regjeringen, 2018).

Litteraturliste

Brantzæg, I., Torsteinson S., Øiestad G. (2016). *Se eleven innenfra. Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Bøgwald, B. N. (2008). *Hvordan forstår og praktiserer lærerne i den videregående skole elevmedvirkning/medbestemmelse, og hvilken betydning mener de det har for elevenes motivasjon, trivsel og læring*. (Matergradsavhandling). Universitetet i Stavanger, Stavanger.

Hentet den 24.04.19. fra

<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/185547/B%C3%83%C2%B8gwald%2c%20Bj%C3%83%C2%B8rg.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Capacity Building Series. (2010). *Student voice: Transforming Relationship*. Hentet den 20.03.19. fra

http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/CBS_StudentVoice.pdf

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Haugan J. A. (2017). Mentalisering, sosioemosjonell læring og psykisk helse. I Uthus M. (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv*. (1. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hovdenak, S. S. & Stray, J. H. (2015). *Hva skjer med skolen*. Oslo: Fagbokforlaget.

Imsen, G. (2017). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk*. (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Lillemyr, O. F. (2014). *Lek – opplevelse – læring i barnehage og skole*. (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Ministry of Education. (2010). *Growing success: Assesment, evaluation and reporting in Ontario Schools*. Hentet den 23.03.19. fra

<http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/growsuccess.pdf>

Moen, T. (2015). Sosiokulturell teori: Vygotsky i teori og praksis. I Karlsdottir R. & I. D. Hybertsen (Red.), *Læring, utvikling og læringsmiljø. En innføring i pedagogisk psykologi*. (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Ohnstad, F. O. (2015). *Profesjonsetikk i skolen: Læreres etiske ansvar*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Olaussen B. S. (2015). Sosial kognitiv teori. I Karlsdottir R. & I. D. Hybertsen (Red.), *Læring, utvikling og læringsmiljø. En innføring i pedagogisk psykologi*. (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

The Ontario Public Service. (2014). *An Introduction to How Does Learning Happen? Ontario`s Pedagogy for the Early Years*. Hentet den 03.05.19. fra <http://www.edu.gov.on.ca/childcare/EducatorsEn.pdf>

Regjeringen. (2018). *Fornyelse innholdet i skolen*. Hentet den 04.04.19. fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fornyelse-innholdet-i-skolen/id2606028/>

Skaalvik E. M. & Skaalvik S. (2017). Prestasjonspresset i skolen: Om skolens målstruktur og elevenes mentale helse. I Uthus M. (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv*. (1. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Toronto District School Board. (2010). *Our Mission*. Hentet den 20.03.19. fra https://www.tdsb.on.ca/Portals/0/leadership/board_room/MYSP_Guide_V3.pdf

Torriano School (2019) *School Ethos* [Maleri]. Hentet den 03.05.19. fra <https://www.torriano.camden.sch.uk/school-ethos/>

Tønnessen, A. V. (2003). Dannelse og maskulin dominans. I Martinsen, K. & Wyller, T. (Red.), *Etikk, disiplin og dannelse: Elisabeth Hagermanns etikkbok – nye lesinger*. (1. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Utdanningsdirektoratet. (2013). Prinsipper for opplæringen: Elevmedverknad. Hentet den 22.03.19. fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/elevmedverknad/>

Wendelborg C. (2017). Inkludering versus marginalisering: Konsekvenser for elevenes psykiske helse. I Uthus M. (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv*. (1. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Wiker. P. V. (2006). Elevmedvirkning. Hentet den 10.04.19. fra <http://www.godskole.no/den-gode-skolen/elevmedvirkning>

Åsvoll, H. (2015). Kognitiv teori Piaget – kunnskapsutvikling og læring. I Karlsdottir R. & I. D. Hybertsen (Red.), *Læring, utvikling og læringsmiljø. En innføring i pedagogisk psykologi*. (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

