

ØF-rapport nr. 13/2011

Form eller innhold?

**En evaluering av tiltaket "60 Seconds"
i strategiundervisningen ved Krigsskolen**

av

**Mona Stokke
Tina Mathisen**

Østlandsforskning

Østlandsforskning er et forskningsinstitutt som ble etablert i 1984 med fylkeskommunene og høgskolestyrene/de regionale høgskolesentra i fylkene Oppland, Hedmark og Buskerud som stiftere i samarbeid med Kommunaldepartementet.

Østlandsforskning er lokalisert i høgskolemiljøet på Lillehammer og har i tillegg kontorer i Hamar. Instituttet driver anvendt, tverrfaglig og problemorientert forskning og utvikling.

Østlandsforskning er orientert mot en bred og sammensatt gruppe brukere. Den faglige virksomheten er konsentrert om to områder:

Næringsliv og regional utvikling
Velferd, organisasjon og kommunikasjon

Østlandsforskning sine viktigste oppdragsgivere er departement, fylkeskommuner, kommuner, statlige etater, råd og utvalg, Norges forskningsråd, næringslivet og bransjeorganisasjoner.

Østlandsforskning har samarbeidsavtaler med Høgskolen i Lillehammer, Høgskolen i Hedmark og Norsk institutt for naturforskning. Denne kunnskapsressursen utnyttes til beste for alle parter.

ØF-rapport nr. 13/2011

Form eller innhold?

**En evaluering av tiltaket "60 Seconds"
i strategiundervisningen ved Krigsskolen**

av

**Mona Stokke
Tina Mathisen**



østLandsforskning

Tittel: Form eller innhold? En evaluering av tiltaket "60 Seconds" i strategi-undervisningen ved Krigsskolen

Forfatter: Mona Stokke og Tina Mathisen

ØF-notat nr.: 13/2011

ISBN nr. 978-82-7356-689-8

ISSN nr.: 0809-1617

Prosjektnummer: 1082

Prosjektnavn: 60 Seconds

Oppdragsgiver: Krigsskolen

Prosjektleder: Mona Stokke

Referat: Denne rapporten er skrevet på oppdrag fra Krigsskolen. Formålet med evalueringen er kunnskapsbygging knyttet til det pedagogiske opplegget ved skolen. Det som er gjenstand for evaluering er tiltaket "60 Seconds", en strategi for studentaktive læringsmåter, problemløsning, argumentasjon og dybdelæring.

Emneord: Lærerpraksis, praktisk yrkesteori, didaktikk, undervisningsmetoder, smågruppeundervisning, læringsstrategier, dybdelæring, evaluering.

Dato: 16. september 2011

Antall sider: 88

Pris: 150 kroner

Utgiver: Østlandsforskning
Postboks 223
2601 Lillehammer

Telefon 61 26 57 00
Telefax 61 25 41 65
e-mail: post@ostforsk.no
<http://www.ostforsk.no>

Dette eksemplar er fremstilt etter KOPINOR, Stenergate 1 0050 Oslo 1. Ytterligere eksemplarframstilling uten avtale og strid med åndsverkloven er straffbart og kan medføre erstatningsansvar.

Forord

Denne rapporten er gjennomført på oppdrag fra Krigsskolen og er en evaluering av et pedagogisk tiltak som kalles "60 Seconds".

Formålet med rapporten er å danne et kunnskapsgrunnlag for videre diskusjon og utvikling av instruktørens praksis. Evalueringen belyser forholdet mellom intensjonene med "60 Seconds" og erfaringer som kadetter og instruktører gjør seg. Særlig fokus er rettet mot smågruppeundervisningen som er en sentral del av det pedagogiske tiltaket. Evalueringen er basert på observasjoner og gruppeintervjuer på Krigsskolen. Innsamlingen av data er gjennomført av Trude Hella Eide og Tina Mathisen. Mona Stokke og Tina Mathisen har skrevet evalueringsrapporten.

Østlandsforskning vil takke alle som på ulike måter har bidratt til studien, det være seg kadetter, instruktører og andre ansatte ved Krigsskolen.

Hamar, oktober 2011

Trude Hella Eide
forskningsleder

Mona Stokke
prosjektleder

Innhold

1 Om oppdraget.....	7
1.1 Evalueringsfokus.....	7
1.2 Kort om tiltaket ”60 Seconds”	8
1.3 Oppsummering.....	9
2 Begreper og teoretisk bakteppe	11
2.1 Studentaktive læringsformer og ansvar for egen læring.....	11
2.2 Utvikling av praksis	12
2.3 Lærernes planleggingskompetanse.....	13
2.4 Undervisning eller læring?.....	15
2.5 ”Klasseromstyper”	15
2.6 Sone for proksimal utvikling.....	17
2.7 Overflatelæring og dybdelæring.....	18
2.8 Smågruppeundervisning.....	19
2.8.1 Former for smågruppeundervisning	19
2.8.2 Lærerens intervensjon	20
2.8.3 Deltakelse og interaksjon	21
2.8.4 Fysisk arrangement	23
2.9 Oppsummering.....	23
3 Evalueringsdesign.....	25
3.1 Utvikling av plan for evalueringen.....	25
3.1.1 Rasjonale	26
3.1.2 Beskrivelsesnivået.....	26
3.1.3 Vurderingsnivået	26
3.1.4 Bakgrunn, prosesser og resultater	27
3.2 Metoder	27
3.2.1 Observasjoner.....	27
3.2.2 Gruppeintervjuer	28
3.3 Gjennomføring	28
3.4 Analyse og tolkningsnivå	29
3.5 Forbehold	29
3.6 Oppsummering.....	30

4	Beskrivelser og tolkning av observasjoner.....	31
4.1	Lærernes planleggingsmøte.....	31
4.1.1	Hvilke didaktiske overveielser?	31
4.1.2	Tolkning	32
4.2	Strategigruppe A	32
4.2.1	Setting	32
4.2.2	Instruktøren	33
4.2.3	Kadettene.....	33
4.2.4	Anvendelse av argumentasjonsmodell	34
4.2.5	Grppesamspillet.....	34
4.2.6	Tolkning	36
4.3	Strategigruppe B.....	37
4.3.1	Setting	37
4.3.2	Instruktøren	37
4.3.3	Kadettene.....	37
4.3.4	Anvendelse av argumentasjonsmodell	38
4.3.5	Grppesamspillet.....	38
4.3.6	Tolkning	39
4.4	Strategigruppe C.....	40
4.4.1	Setting	40
4.4.2	Instruktøren	41
4.4.3	Kadettene.....	42
4.4.4	Anvendelse av argumentasjonsmodell	42
4.4.5	Grppesamspillet.....	42
4.4.6	Tolkning	43
4.5	Oppsummering	43
5	Analyse og tolkning av intervjudata.....	45
5.1	Instruktørgruppen	45
5.1.1	Rasjonale og intensjoner	45
5.1.2	En ideell gjennomføring.....	46
5.1.3	Instruktørens rolle	47
5.1.4	Forskjellighet i gjennomføringsmåte, et problem?.....	48
5.2	Kadettene.....	51
5.2.1	Kadetter og instruktører deler intensjonene	51
5.2.2	Om ”60 Seconds” i lys av andre pedagogiske fremgangsmåter	52
5.2.3	Instruktørens styring og tilbakemeldinger.....	54
5.2.4	Instruktøren foretar viktige pedagogiske grep.....	56
5.2.5	Opplæring i og bruk av Toulmin.....	57
5.2.6	Gruppen gir tilgang til modeller og perspektiver	60
5.2.7	Fra gruppejustis til selvjustis	61
5.2.8	Kadettene læringsutbytte	62
5.2.9	God tilrettelegging en viktig forutsetning	63
5.2.10	Kadettene forslag til forbedringer	65
5.3	Oppsummering	67
6	Vurderinger og anbefalinger.....	69
6.1	Et sammensydd opplegg.....	69
6.2	Didaktiske overveielser	69

6.3	Praksisteori.....	71
6.4	Kadettene kjenner ikke argumentasjonsmodellen godt nok.....	71
6.5	Fasilitering av smågruppeundervisning.....	72
6.6	Læringsutbytte og læringsfellesskap.....	75
6.7	Avslutning.....	76
7	Referanser.....	77
8	Vedlegg.....	81
8.1	Vedlegg A: Intervjuguide gruppeintervju kadetter.....	81
8.2	Vedlegg B: Intervjuguide gruppeintervju instruktører.....	83
8.3	Vedlegg C: Evalueringsmatrise for fokuspunkter i evalueringen.....	84
8.4	Vedlegg D: Spørsmålene kadettene har jobbet med i "60 Seconds".....	85
8.5	Vedlegg E: Eksempel på skjema for analyse av argument.....	87

Figuroversikt

Figur 1. Overordnet modell for "60 Seconds"	8
Figur 2. Toulmins argumentasjonsmodell	9
Figur 3. Praksistrekanten	12
Figur 4. Didaktisk relasjonsmodell.....	14
Figur 5. Klasseromstyper.....	17
Figur 6. Ulike former for lærerens intervensjon	21
Figur 7. Læreren blir navet i gruppeundervisningen	22
Figur 8. Plassering av deltakerne påvirker dynamikken	23
Figur 9. Stakes evalueringsmatrise	25

1 Om oppdraget

Bakgrunnen for evalueringen som gjøres i denne rapporten er Krigsskolen Linderud sitt ønske om å jobbe med kunnskapsdannelse knyttet til det pedagogiske opplegget som gjennomføres ved skolen. I dokumentet *Konsept for læring og utvikling ved Krigsskolen* sies det at skolen søker å være en lærende organisasjon. Med en ”lærende organisasjon” mener Krigsskolen:

(...)en idealtilstand hvor organisasjonen både er i stand til å kunne tilpasse seg endringer og reagere på erfaringer den gjør. At Krigsskolen har som mål å være en lærende organisasjon, vil si at skolen kontinuerlig er opptatt av å vedlikeholde den kompetansen de ansatte innehar, samtidig som hver av dem hele tiden søker å utvikle seg. En proaktiv holdning til utvikling er avgjørende. (Konsept for læring og utvikling ved Krigsskolen, side 8)

Prosjektet som her skisseres kan ses på som et tiltak knyttet til ambisjonen om å være en lærende organisasjon. Evalueringsprosjektet er knyttet til Seksjon for internasjonale studier. Vårsemesteret 2011 ble *Modul 4, Fredsstøttende operasjoner (FSO)* gjennomført, og det er utprøving av et særskilt læringstiltak, ”60 Seconds”, man ønsker å evaluere. Evalueringen ble gjennomført i perioden april-september 2011.

1.1 Evalueringsfokus

Gjennom samtaler mellom Østlandsforskning og Krigsskolen har en kommet frem til et evalueringsdesign som tar utgangspunkt i tiltaket ”60 Seconds”. I forkant av evalueringen var vi enige om at de involverte instruktørene skulle være med på å utvikle evalueringsdesignet og bestemme hvilke problemstillinger som ville være vesentlige i evalueringen. Det ble bestemt at den overordnede problemstillingen for prosjektet skulle handle om å belyse *forholdet mellom intensjoner med tiltaket ”60 Seconds” og erfaringer slik instruktører og kadetter ser det*. Instruktørene har også gitt innspill til fokuspunkter i evalueringen, og disse er gjengitt i vedlegg C. Disse fokuspunktene har vi benyttet til å formulere følgende delproblemstillinger:

1. Hva slags rolle synes instruktørene å ha i gruppeseminaret og i hvilken grad er instruktørene samkjørte i gjennomføringen?
2. I hvilken grad preges praksisen til instruktører og kadetter av argumentasjonsmodellen som er valgt som grunnlag for undervisningsmetoden? Er det fokus på ”form” (argumentasjonsmodellen) i tillegg til ”innhold” (fagstoffet)?

3. Hvordan samhandler instruktør og kadetter med hverandre i gruppeseminaret og hva preger dialogen dem i mellom?
4. I hvilken grad og på hvilken måte opplever kadettene at metoden er læringsfremmende?

1.2 Kort om tiltaket "60 Seconds"

Det er planlegging og særlig gjennomføring av gruppeseminarene knyttet til "60 Seconds" som er gjenstand for evaluering i dette oppdraget. Vi vil derfor gi en kort beskrivelse av hva "60 Seconds" innebærer intensjonelt, slik at vi kan referere tilbake til tiltaket underveis i rapporten.

En "60-seconds-runde" går over en arbeidsuke, dvs. fem dager. Første dag møter kadettene opp i plenum hvor faglærere har en innledning til ukens tema. Kadettene får deretter utdelt en liste med åtte til tolv problemstillinger, som de skal jobbe med selvstendig gjennom uken. Kadettene skal ta stilling til spørsmålene, de skal legge frem påstander og argumentere for dette ved å forberede en presentasjon som den enkelte skal holde på slutten av uken i egen "strategigruppe". Svaret på hvert spørsmål skal kunne presenteres på 60 sekunder, derav navnet på tiltaket.



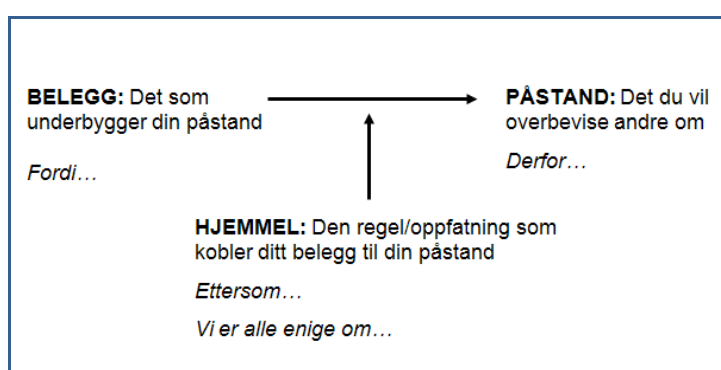
Figur 1. Overordnet modell for "60 Seconds"

Kilde: egen modell

Strategigruppen består av åtte til tolv kadetter og gruppeprosessen ledes av en instruktør. Hver enkelt kadett presenterer sine svar på problemene og i forlengelsen av dette diskuterer man likheter, forskjeller og mangler i problemløsningen. I arbeidsperioden frem mot presentasjonen, får kadettene mulighet til å følge temaforelesninger som skal gi fagstoff til arbeidet deres, i tillegg til det de leser og oppsøker selv. Noen ganger gjennomføres også studiebesøk og det er filmfremvisning. Instruktørene samles to-tre dager før kadettene skal holde sine presentasjoner

for å samsnakke om pensum og problemstillingene som kadettene skal løse. Det utarbeides også et instruktørnotat som instruktørene kan bruke som støtte under gruppeseminaret på slutten av uken.

Et grunnleggende premiss for tiltaket, er at kadettene selv skal være aktive i arbeidet med fagstoffet (studentaktive læringsformer) og at de videre skal trenes i argumentasjon. Argumentasjon kan defineres som en påstand og dens medfølgende begrunnelser. Kadettene skal lære seg å argumentere godt for sine påstander ved å anvende Toulmins argumentasjonsmodell, en modell som beskriver de viktigste komponentene og kompleksiteten i argumentasjon (Jørgensen og Onsberg 2004).



Figur 2. Toulmins argumentasjonsmodell

Kilde: Jørgensen, C. og Onsberg, M. 2004

Påstand er det som fremsettes av aktør, og som må uttales. Hjemmel er underliggende antakelser og forestillinger som antas å være allment akseptert og som forsvarer en spesifikk begrunnelse. Belegg er faktaopplysninger og begrunnelser som underbygger påstanden. Modellen viser at skal man vurdere et arguments holdbarhet, må man studere hjemmelen. Hjemmelen sier noe om hvor gyldig belegget er for å underbygge påstanden (ibid).

Ved å bruke argumentasjonsmodellen skaper man bevissthet om hvordan man bygger opp argumenter og identifiserer argumentasjonsstrukturer. Slik kan man selv bli dyktigere i egen argumentasjon og i å vurdere andres argumentasjon¹.

1.3 Oppsummering

- Evalueringen er knyttet til tiltaket "60 Seconds" som er en undervisningsstrategi som skal fremme læring gjennom studentaktive læringsformer.
- Oppdraget er en form for kunnskapsdannelse og skal bidra til læring i organisasjonen.

¹ I Norge brukes modellen mye i naturfagundervisningen i skolen. Les mer om dette ved å følge denne lenken: <http://www.naturfag.no/artikkel/vis.html?tid=1219017>

- En sentral side ved ”60 Seconds” er studentaktive læringsformer hvor kadettene skal bearbeide fagstoffet på ulike måter gjennom ”60 Seconds”-uken, og hvor arbeidet munn-ner ut i en presentasjon som holdes i strategigruppe på slutten av uken. Presentasjonen handler om å fremsette påstander og argumentere for disse etter Toulmin.
- Evalueringsfokuset i denne studien handler om forholdet mellom intensjoner og erfaringer. Dette knyttet til både instruktørens praksis og kadettens deltakelse og bidrag i smågruppeundervisningen.

2 Begreper og teoretisk bakteppe

I det følgende presenterer vi et teoretisk bakteppe som vi mener vil være nyttig for de involverte instruktørene å bli kjent med, gitt det pedagogiske opplegget man har valgt i strategifaget.

Teorien vil også være med på å belyse empirien vi har samlet, samt diskusjonen av problemstillingene. I rapporten brukes det dessuten begreper det er nyttig å avklare.

2.1 Studentaktive læringsformer og ansvar for egen læring

Med studentaktive læringsformer mener vi at studentene er sentrale og aktive i læringsprosessen/undervisningssituasjonen, det stilles krav til egenaktivitet. Studentene fremstår ikke som passive og får fagstoffet ”servert” av en lærer. Snarere jobber de aktivt med lærestoffet; de leser, bearbeider, strukturerer og anvender det på problemer. Kritisk tenkning og vurdering av fagstoffet vil også være en side av studentaktive læringsformer. Studentaktive læringsformer forutsetter at studentene får handlefrihet og rom innenfor fagenes tidsskjema, hvor både det individuelle arbeidet, kollokvi gruppearbeidet og seminar gruppearbeidet kan foregå. Rammebetingelsene må være på plass. Studentaktive læringsformer betyr ikke at læreren kan abdisere, tvert i mot handler det om en utvidelse av lærerrollen, hvor aktiv deltakelse og det kommunikative får en fremtredende plass da læreren blir en guide og veileder (Bjørke 2006).

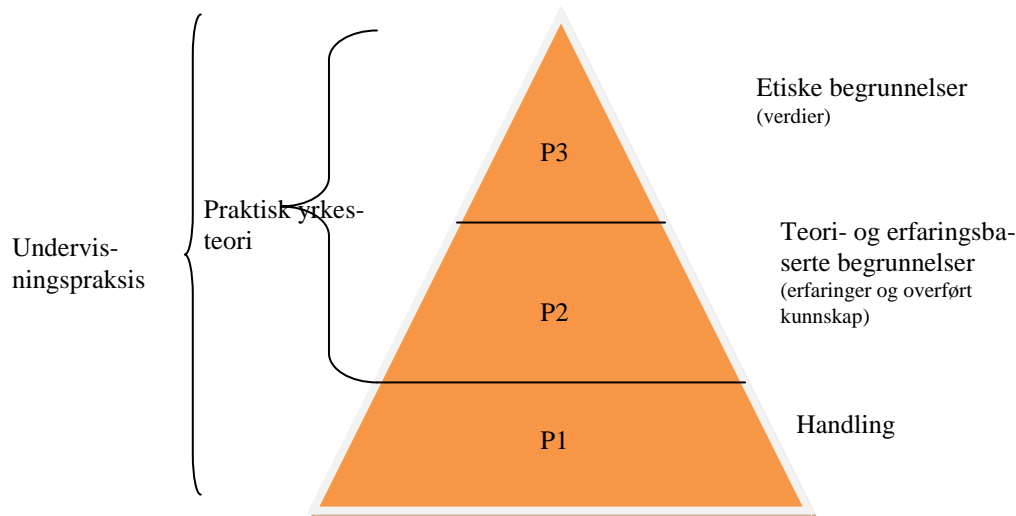
Ansvar for egen læring er en naturlig forutsetning for å drive studentaktive læringsformer. Det handler om å lære strategier for å lære. Dette krever at studenten har kunnskap om læreprosessen og egne læreprosesser. Hun vet også hvor hun kan finne kilder og hvordan hun kan bruke dem. Hvordan man samarbeider med andre studenter er og en viktig side av det hele. Studenten må videre ha kompetanse i form av selvregulering som vil si det å ta kontroll over egen arbeidstid og planlegge arbeidsinnsatsen. Selvevaluering samt evnen til å motivere seg selv er viktig, og ikke minst det å ha selvtillit og trygghet som gjør at man våger å ta på seg læringsarbeidet (ibid).

Å drive undervisning som er fundert på prinsipper om studentaktive læringsformer og ansvar for egen læring, må ha gjennomslag i både læreren og studentenes praksis. Det kan være særlig vanskelig å starte med nye undervisningsformer hvor studenten skal være aktiv dersom man er vant med en undervisningsform som bygger på prinsippet om at det er læreren som er den aktive ved å legge frem fagstoffet for studentene. Utvikling av praksis krever utprøving og refleksjon.

2.2 Utvikling av praksis

Evalueringen som er presentert i denne rapporten har til hensikt å utvikle instruktørene sin praksis. Man snakker gjerne om ”den profesjonelle læreren” og denne reflekterer over sin praksis, alene og sammen med lærerkollegene sine (Argyris og Schön 1989). Den profesjonelle læreren henspeiler på lærerens evne til å *reflektere over praksis og endre denne*. Å bli en profesjonell lærer handler om utprøving av pedagogikk og revurdering av valg som læreren gjør i praksissituasjoner. Lærerens personlige egenskaper er ikke nok, han må og kunne vurdere egen praksis og omstille seg. Egen undervisningspraksis bør ikke være en ”privat affære”, men noe man gjerne vil utvikle i samarbeid med ”kritiske venner” i lærerkollegiet (Handal 1999). Men hva slags refleksjon har vist seg å være nyttig for å utvikle praksis?

Praksistrekanten viser at lærerpraksisen har flere ”lag” og er mer enn det vi kan observere på handlingsnivået (P1 i modellen under). Utvikling av praksis krever refleksjon over alle disse ”lagene”. Til grunn for handlinger ligger lærerens praktiske yrkesteori (P2 og P2). Den praktiske yrkesteorien er en sammenveving av erfaringer, verdier og kunnskaper som utgjør oppfatninger om hvordan yrket bør utøves. Den er en begrunnelse for hvorfor yrkesutøvelsen bør være nettopp slik.



Figur 3. Praksistrekanten

Kilde: Lauvås og Handal 1993, side 108)

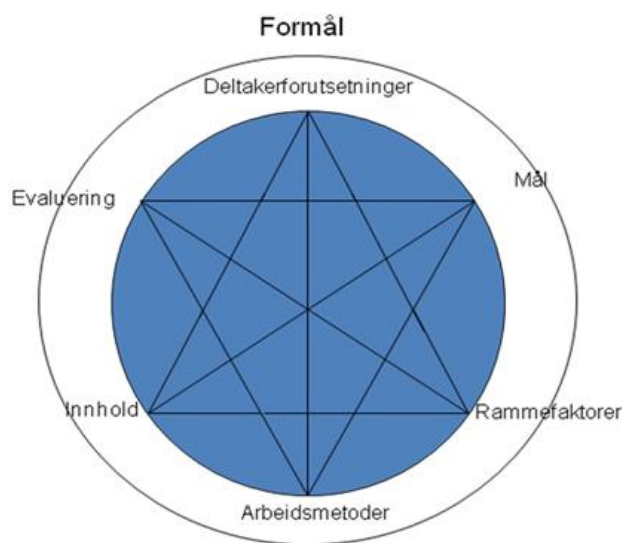
Den praktiske yrkesteorien kan være mer eller mindre bevisst, men den er helt bestemmende for yrkesutøvelsen og det er her man finner det vesentlige grunnlaget og forutsetningene for utvikling av praksis. Utvikling av praksis kan ikke gjøres ved å kun fokusere på lærernes handlinger, men man må ta tak i den praktiske yrkesteorien til den enkelte. Her kan kollegaveiledning være en metode. I veiledningsfeltet sier man at veiledningen bør ta utgangspunkt i handlingsnivået og

beveger seg oppover i praksistrekanten for så å komme tilbake til handlingsnivået (se f.eks. Lauvås og Handal 1993). Veileder bør søke å få fatt i den enkeltes praktiske yrkesteori og utfordre, bevisstgjøre, justere eller supplere denne. Like fullt er det viktig å være klar over at det bare er den enkelte lærer som selv kan endre denne. Så selv om kolleger utfordrer og supplerer (dersom det er snakk om kollegaveiledning), er det den enkelte som må våge å endre seg og prøve ut det nye i praksis.

2.3 Lærernes planleggingskompetanse

En del av lærernes praktiske yrkesteori kan være knyttet til hvordan man planlegger undervisning og gjennomfører undervisningsaktiviteter. I denne evalueringen har vi sett på metoden ”60 Seconds”. Vi har gjennomført observasjoner (mer om dette i eget metodekapittel) som kan fortelle oss noe om handlingsnivået (P1 i modellen over). Vi vet ikke så mye om instruktørens praktiske yrkesteori (P2 og P3), men vi håper at rapporten kan bidra til diskusjoner over denne blant instruktørene som er en del av teamet. Det er først gjennom å verbalisere og synliggjøre den enkeltes praktiske yrkesteori denne blir tilgjengelig for utvikling og endring (mye av det en driver med som lærere er vanebasert, taus kunnskap).

En modell som kan være til støtte når man skal planlegge og evaluere undervisning, er Bjørndal og Liebergs didaktiske relasjonsmodell. Den omhandler de sentrale didaktiske kategoriene: formål, mål, innhold, arbeidsmåter, delakerforutsetninger, rammefaktorer og evaluering (Ulstrup-Engelsen 2003). Den didaktiske relasjonsmodell er en planleggingsmodell som synliggjør at planlegging og gjennomføring av undervisning handler om *didaktiske overveielser*. Slike overveielser skal sikre at man har tenkt igjennom alle viktige forhold i det pedagogiske opplegget, at opplegget har en indre logikk og henger sammen. I vår sammenheng bruker vi den som støtte i evalueringen, for å belyse de didaktiske overveielserne knyttet til ”60 Seconds”. Dette blir temaer vi kan vise til i analysen og drøftingen av dataene våre. De didaktiske kategoriene synliggjør at det er mange forhold som skal overveies når man planlegger undervisning. Strekene mellom dem viser at de står i et avhengighetsforhold til hverandre.



Figur 4. Didaktisk relasjonsmodell

Kilde: Ulstrup-Engelsen 2003

Modellen brukes mye i praktisk pedagogisk arbeid og er inkludert i lærerutdanninger over hele Norge. De didaktiske kategoriene rommer dette:

- **Formålet:** Formålet er fremstilt som en ring rundt alle de andre didaktiske kategoriene noe som synliggjør at formålet er det overordnede. Skal man styre mot riktig mål i utdanninga, må man ha en felles forståelse av hva som er den overordnede hensikten med tiltaket.
- **Mål:** Mål handler om læringsmålene som søkes oppnådd med tiltaket. Hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger ønsker man å oppnå?
- **Innhold:** Innhold handler om fagstoffet. Hvilke emner, temaer, fagtekster og erfaringer er det tiltaket handler om?
- **Arbeidsmetoder:** Arbeidsmetoder er det samme som pedagogiske metoder. På hvilken måte skal studentene arbeide med innholdet gjennom undervisningsøkta? Skal de driver prosjektarbeid? Skal de lytte til forelesninger? Skal de jobbe med konkrete case? Skal de øve på ferdigheter?
- **Evaluering:** Evaluering setter fokus på vurdering av studentenes arbeid. Hva er det som skal vurderes? På hvilken måte skal en vurdere?
- **Deltakerforutsetninger:** Deltakerforutsetninger minner oss på at alle læretiltak må tilpasses studentenes forutsetninger. Det kan ha med faglig nivå å gjøre, språklige forutsetninger, forkunnskaper med mer.
- **Rammefaktorer:** Rammefaktorer er det som setter grenser for muligheter i tiltaket. Det kan handle om tidsressurser eller økonomiske ressurser. Men det kan også handle om lærerens kompetanse eller mangel på kompetanse.

Didaktiske overveielser som gjøres i forhold til et hvert pedagogisk tiltak må handle om alle disse forholdene. Videre må behandlingen av disse forholdene *ikke gjøres lineært, men syste-*

misk. Enhver vurdering på ett nivå henger sammen med og vil ha konsekvenser på et annet nivå. En vanlig svakhet i læreres planleggingspraksis er at man går rett til innholdet og glemmer de andre faktorene som har betydning for om et pedagogisk opplegg skal bli godt.

2.4 Undervisning eller læring?

Det er lærerne sin oppgave å legge til rette for og gjennomføre et studieopplegg. I dette arbeidet, både i planlegging og gjennomføring, vil de være farget av sitt syn på undervisning og læring. Som tidligere nevnt er det ikke alltid læreren er klar over sine grunnleggende verdier som styrer praksis. For å synliggjøre dette vil vi vise til to paradigmer. Vi bruker de engelske begrepene ”teaching” og ”learning” for å vise forskjellen mellom paradigmene.

”Teaching” er benevnelsen på lærerens arbeid, det å tilrettelegge for læring. ”Learning” betyr å lære, det at studentene lærer seg noe. Hvis læreren og lærerkollegiet klarer å skifte sitt fokus fra undervisning til læring, kaller vi det gjerne et paradigmeskifte (Barr og Tagg 1995, ref etter Bjørke 2006:28). De styrende verdiene som ligger til grunn for praksisen vil da bli endret. Det blir studentenes læring som kommer i forgrunnen ikke lærerens undervisning.

Et paradigme henspeiler på perspektiver som vi tar for gitt og som vi ”ser verden med”. En lærer som er opptatt av ”å lære bort” mister ofte fokuset på at det er studentene som skal lære. Han tar ansvaret for hele prosessen og møtet med studentene bærer preg av dette. Lærere som har dette fokuset blir fort overdrevent opptatt av sin egen formidling og lar studentene få liten plass. Denne læreren bør istedenfor tenke: ”På hvilke måter kan jeg få studentene til å lære seg dette fagstoffet? Hvilke aktiviteter må studentene mine gjøre?”. Hvordan man svarer på disse spørsmålene, er knyttet til ideer man har om hvordan læring best skjer. Dette kan handle om hva slags læringsstrategier han aktiverer og motiverer hos studentene, læringsoppdrag som gis osv.

Som nevnt i avsnittet om praktisk yrkesteori er ikke alltid læreren er klar over de grunnleggende verdier som styrer praksis. Praksisen kan være fundert i implisitte og uuttalte verdier, det vi kaller ”taus kunnskap”. Å utvikle praksis vil som nevnt handle om å bli klar over disse styrende verdiene, gjerne gjennom kollegaveiledning, sette ord på dem, stille spørsmål ved dem, og prøve ut nye strategier basert på andre styrende verdier. Dette kan også være et skritt på veien mot å utvikle organisasjonen som helhet. Det er viktig å være klar over at også studentene selv har antakelser om læring og undervisning som styrer deres praksis. Skal man utvikle undervisningen, vil det også handle om å jobbe med studentenes forventninger til lærere og ikke minst oppfatninger om hva som er god læring og hva som kreves av dem selv for å oppnå dette.

2.5 ”Klasseromstyper”

En del av lærerens (og studentenes) praktiske yrkesteori vil altså være antagelser om hvordan læring best skjer. Rent teoretisk er det mange ulike perspektiv på læring, og disse kan bringe

frem prinsipper man kan anvende i læringsarbeidet. Perspektivene kan bidra til å utfordre oss og til å skape refleksjon over eget tankegods og praksis.

En forenklet inndeling av læringsteoriene er behaviorisme, konstruktivisme og sosialkonstruktivisme². Behaviorismen legger vekt på ytre observerbar atferd og er ikke opptatt av menneskenes tankeprosesser. Læring skjer via ulike stimulus-respons forbindelser. Individet reagerer mer eller mindre passivt på stimuli fra omverdenen (miljødeterminisme).

På 50-tallet ble forskere innen feltet læring mer opptatt av menneskelig vilje og de mentale prosessene til menneskene. Retningen vi kaller konstruktivisme fikk en stor innflytelse på pedagogisk arbeid. Konstruktivisme betyr at individet selv konstruerer sin forståelse av omverdenen gjennom sine (mer eller mindre målrettede) aktiviteter. Læring handler om innsikt og forståelse og individet utvikler kognitive strukturer (lærer) gjennom prosessene assimilasjon og akkomodasjon. Assimilasjon handler om at individet tilpasser ny kunnskap til tidligere kunnskap som er lagret i såkalte ”kognitive skjema”. Når eksisterende kognitive skjema ikke lenger er tilstrekkelige, skjer en reorganisering og utvidelse av skjemaene. Vi snakker da om akkomodasjon.

Sosialkonstruktivisme er en retning som også er opptatt av kognitive skjema, og de samme læreprosessene, men legger til viktigheten av at vi er sosiale individer som samhandler i et sosialt fellesskap. En viktig side ved denne retningen er også at den anerkjenner betydningen av språket og kommunikasjon mellom mennesker i læringsprosessen. Mennesker har nytte av hverandre i læringa, man besitter ulike kompetanse, forståelse, styrker og svakheter. Studenter med utfordringer innen et område, kan strekke seg lenger med en mer kompetent lærer eller medstudent ved sin side, enn hva han/hun hadde klart alene (jfr. Vygotskys begreper ”stillasbygging” og ”sone for proksimal utvikling” som vi skal omhandle i et senere kapittel). Pedagogiske metoder som er inspirert av sosialkonstruktivistiske ideer er opptatt av at studenter skal jobbe sammen i grupper, med problemstillinger som er åpne og mest mulig autentiske, at studentene skal legge frem problemløsning til diskusjon i gruppa, drøfte og argumentere for faglige ståsted, beslutninger og begrunnelser. Dette innebærer også at læreren må gi fra seg noe av sin ”kontroll” over hva studentene retter fokus mot. På den andre siden kan det bli mer ”gjennom-siktig” hva studentene har oppfattet av fagstoffet, hvordan hun resonnerer i det og bruker det. Da er det også lettere å gi målrettet veiledning.

Av de ulike synene på læring kan man som nevnt utlede foretrukne pedagogiske metoder. Sten Ludvigsen (Ludvigsen og Østerud 2000) har laget en forenklet fremstilling av tre former for undervisningspraksis presentert som tre ulike ”klasseromstyper”. Klasseromstypene er egnet for å formidle prinsipielle forskjeller mellom tradisjonell klasseromsundervisning hvor læreren ”lærer bort” et fagstoff og undervisningspraksis som legger vekt på at studentene selv skal være aktive individuelt og i grupper. Klasserommet som læringsfellesskap betegner undervisnings-

² Krigsskolens ”Konsept for læring og utvikling” gir en grundig og mer nyansert gjennomgang av flere læringsteorier og perspektiver. For utdyping og nyansering vises det derfor til denne. Dokumentet kan lastes ned fra: <http://www.krigsskolen.no/utdanning/konsept.html>

praksis hvor studentene er aktive og jobber med problemstillinger, mens læreren fremstår med som en guide og veileder.

Tradisjonelt klasserom	Konstruktivistisk klasserom	Klasserommet som læringsfelleskap
Tett relasjon til pensum Formidling av informasjon	Tett relasjon til studentenes forkunnskaper Bearbeiding av forestillinger i forhold til en gitt representa- sjon	Tett relasjon til studentenes kulturelle bakgrunn og for- kunnskaper Bearbeiding av forestillinger i forhold til lokale diskurser
Aktiviteter tett relatert til lærebøker og arbeidsbøker	Aktiviteter tett relatert til primære kilder og materiale som kan manipuleres	Aktivitetene tett relatert til materiale som konstrueres av studentene selv og materiell som kan manipuleres
Lærerstyrt undervisning Bredde og fragmentering	Aktivitetsorientert undervis- ning Dybde og integrasjon av temaer og begreper	Problem og aktivitetsorientert undervisning Dybde og integrasjon av temaer og begreper
Rett svar	Resonnering med begreper	Resonnering med begreper i ulike læringsfelleskap
Individuelt arbeid Prøver med vekt på gjengi- velse	Individuelt arbeid Tester med vekt på adekvat forståelse	Systematisk arbeid i grupper Problembasert læring, frem- legg av prosjektarbeid, porteføljer
Behaviorisme	Konstruktivisme	Sosialkonstruktivisme

Figur 5. Klasseromstyper

Kilde: Ludvigsen og Østerud 2000

Problembaserte metoder, case og andre former for systematisk gruppearbeid, praktiseres gjerne i klasserommet som læringsfelleskap. Her fungerer tradisjonelle forelesninger mer som supplement og støtte til studentenes egen problemløsning. Studentene søker også etter fagstoff og annet materiale som kan støtte dem i problemløsningen, de er ikke bare ”bundet” av læreboka. God og riktig bruk av varierte kilder belønnes. I ”Det tradisjonelle klasserommet” vil forelesninger være fremtredende, mens studentene selv er mindre aktive. Læreboka er ”rammen” for kunnskapstilegnelsen, og gjengivelse av dette stoffet belønnes. Selvstendighet og kreativitet belønnes i mindre grad.

2.6 Sone for proksimal utvikling

I klasserommet som læringsfelleskap er to sentrale begreper sentrale for å forstå og for å utvikle praksisen i klasserommet. Det første er begrepet ”den nærmeste utviklingszone” og det andre begrepet er ”stillasbygging”. Vi tror disse perspektivene vil være nyttige i videreutviklingen av

”60 Seconds”. *Den nærmeste utviklingssone* peker på avstanden mellom det studenten kan klare alene, og det nye de kan lære ved hjelp av kompetent støtte og veiledning fra medstudenter og lærere (Weinstein, Bråten og Andreassen 2008). Lærerens rolle bør skifte mellom å være ledende instruktør og veileder. *Stillasbygging* innebærer at læreren gir studenten den støtten som skal til for at de skal klare seg i læringssituasjonen, men at han samtidig unngår å være mer dirigerende og styrende enn nødvendig.

Undervisningen fungerer som et slags midlertidig reisverk (stillas), som liksom stiver av eller opprettholder elevenes strategibruk, motivasjon og selvregulering på et kunstig høyt nivå. Etter hvert som personens selvstendige strategiske kompetanse øker, fjernes stillaset gradvis, det vil si at læreren reduserer sin støtte i nøyaktig samme takt som eleven blir i stand til å støtte seg selv ved hjelp av nye strategiske redskaper. Læreren kan også legge til rette for at elever med ulik kompetanse blir gode stillasbyggere for hverandre. (ibid)

Når studentene skal lære noe nytt og krevende, hvor han må ”strekke seg” veldig, vil studenten trenge støtte og veiledning i form av stillaser helt til han etter hvert mestrer det på egenhånd. Det finnes ulike former for stillasbygging. En form kan være at *studenten observerer kompetente modeller* for så å etterligne modellens aktiviteter. Dette gjøres med sosial støtte fra læreren og medstudenter i forkant av at de samme aktivitetene etter hvert kommer under studentens egen kontroll. Etter hver vil studenten bli mer og mer frigjort fra sosiale modeller (internalisert). En annen form for stillasbygging kan være lærebøkene eller ulike *hjelpemidler* som studentene kan benytte seg av, for eksempel til å strukturere fagstoff eller vurdere studentarbeider (se vedlegg E som viser et eksempel).

2.7 Overflatelæring og dybdelæring

Som vi kjenner til kan undervisningsaktiviteter legges opp på mange forskjellige måter. Selv om forelesninger er den metoden som brukes aller mest, ser det ut til at overdreven bruk av enkeltforelesninger trigge læring som ikke ”stikker så dypt” (Ramsden 1988).

Overflatelæring innebærer at studentene imiterer og memorerer for så å reprodusere dette på en eventuell prøve eller eksamen. Studentene tilegner seg teknikker og viten om faget, men forståelsen deres endres ikke i stor grad. Dette fører igjen til at mye av det de har lært ikke har noen personlig betydning for dem, og det oppleves som om lærestoffet ikke har noen forbindelse med den virkelige verden, til noe som angår dem.

I motsetning til dette viser *dybdelæring* til læring hvor studentene er aktivt engasjert i lærestoffet. Studenten viser vilje til å forstå det han jobber med, søker å relatere stoffet til egne erfaringer og problemsituasjoner som er viktige for ham, samt søker etter hovedbudskap og konklusjoner snarere enn å memorere bruddstykker og detaljer. Det har vist seg at dybdelæring er forbundet med bedre resultater og bedre karakterer, samt at studentene føler engasjement, utfordring, fremgang og glede i læringssituasjonen, heller enn angst for eksamen (Ramsden 1988).

De to strategiene overflatelæring og dybdelæring behøver ikke å utelukke hverandre, men det bærer galt av sted om lærerens praksis er slik at det kun fremmer overflatelæring hos studentene. En for stor vekt på forelesninger uten at det stimuleres til ulike former for forarbeid og etterarbeid, kan bidra til overflatelæring. Med overflatelæring lærer studentene detaljer, enkeltopplysninger og pugger fakta. Visse typer fagstoff må pugges og huskes, men det gjelder på langt nær all kunnskap. I motsetning til dette fremmer dybdelæring blant annet det å relatere det man leser til egne erfaringer, det å oppdage helheter og sammenhenger, samt det å kunne anvende fagstoffet på autentiske, faglige problemstillinger. Dybdelæring skjer ved ulike former for aktiv bearbeiding av fagstoffet og er nødvendig for å utvikle kompetanse til et fremtidig yrke. Det er ikke bare læring av fagstoff som er resultatet av dybdelæring, men studentene utvikler også kompetanser som læringsstrategier, ansvarlighet og gode holdninger knyttet til egen læring (ibid). Aktive læringsformer vil kunne fremme studentenes forståelse av egen læring, stimulere til engasjement og kreativitet, samt utvikle selvstendighet i faglig arbeid. Ett argument for å innføre studentaktive læringsformer er derfor å fremme dybdelæring.

2.8 Smågruppeundervisning

Det finnes mange varianter av smågruppeundervisning, hver av dem ”designet” for ulike formål. I dagligtalen blander man sammen de ulike variantene og gir dem feilaktig et likt innhold. De ulike variantene innebærer ulike undervisningsmetoder og læringsmål.

The common labels for small group teaching are tutorials, seminars and problem solving classes although these terms are used differently in different subjects, departments and institutions. The key characteristic of these groups is probably size, not teaching method.” (Brown & Atkins 1988, ref. etter Pettersen 2005:251).

For eksempel vil klassisk diskusjonsgruppe være en annen form for smågruppeundervisning enn hva tutorial er (Tiberius 1996). Det er læringsmålene som er hovedskillet mellom disse to formene.

2.8.1 Former for smågruppeundervisning

En klassisk diskusjonsgruppe er en form for smågruppeundervisning som starter med en presentasjon. Seminarformen er designet slik at den skal gi muligheter til å vurdere påstander og argumenter som fremkommer i presentasjonen (Jaques 2000). Læringsmålene handler om å presentere, vurdere påstander og argumentasjon, forholde seg kritisk til fagstoffet samt å drive faglig diskusjon.

Denne formen for smågruppeundervisning er en krevende form, og Jaques anbefaler at man ikke benytter denne seminarformen med uerfarne studenter (undergraduates). Dette fordi formen krever at studentene må ha kunnskaper og ferdigheter i faglige vurderinger, samt å forholde seg kritisk til det som presenteres. Studentene må også kunne føre resonnementer. Forsøker man

denne formen for smågruppeundervisning på en gruppe med uerfarne studenter kan resultatet bli lav deltakelse og taushet. Dette rett og slett fordi de mangler den faglige kompetansen for kvalifisert deltakelse og kritikk (Pettersen 2005).

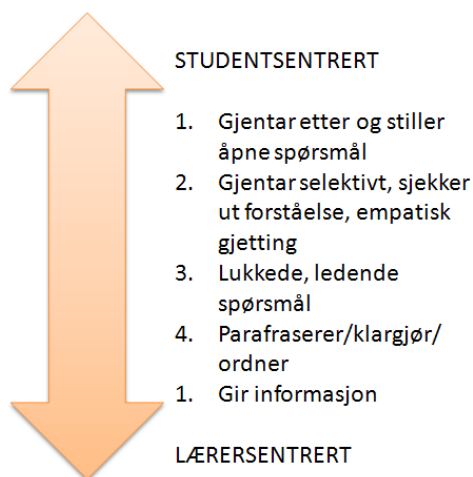
I stedet for å starte med denne formen for smågruppeundervisning, bør man heller legge opp til tutorials slik at studentene gradvis opparbeider seg den kompetansen som kreves for å gjennomføre klassiske diskusjonsseminarer (ibid).

En tutorial er en enklere form for smågruppeundervisning hvor læringsmålene handler om studentenes faglige utvikling og forståelse av et fagstoff, men hvor det ikke stilles forventninger og krav til kvalifisert kritikk og vurdering av presentasjoner fra studentene sin side. Tutorials gjennomføres ofte som et supplement til forelesninger og handler ofte om å sjekke studentenes fremgang i å forstå fagstoffet samt å oppklare eventuelle misforståelser (ibid).

Som vi var inne på i avsnitt 2.3, må arbeidsmåtene stemme overens med målene. Det betyr at man må sørge for at aktivitetene man legger opp til i gruppeundervisningen, er med på å lede frem mot måloppnåelsen. Planlegging av smågruppeundervisning vil handle om å være bevisst hva slags type smågruppeundervisning man vil bruke, gitt læringsmålene. Er det en tutorial, diskusjonsgruppe eller en annen form som er mest hensiktsmessig? Særlig viktig er det også å bestemme læringsmål for gruppeundervisningen, samt hva som følgelig er de formålstjenelige aktivitetene for læreren og studentene i løpet av gruppeundervisningen. Det vil si som antas å lede frem mot læringsmålene. På slutten av gjennomføringen ser man tilbake på aktiviteten i lys av læringsmålene. Kom vi dit vi ønsket? Hvorfor/hvorfor ikke?

2.8.2 Lærerens intervensjon

I smågruppeundervisning vil læreren veksle fra å være bare styrende, og til å ha partier hvor han varierer mellom å være styrende og være rettet mot studentaktivitet. Jaques viser til variasjoner langs en akse (Jaques 2000). For å få til god gruppeundervisning, må læreren være våken og bevisst på hvilken posisjon på denne skalaen han skal ta, gitt hvilken gruppe han har med å gjøre og hva slags oppdrag som skal løses av deltakerne i gruppa (Exley & Dennick 2004).



Figur 6. Ulike former for lærerens intervensjon

Kilde: Jacques 2000

Å finne sin posisjon innebærer og at læreren må være i stand til å endre denne posisjonen etter dynamikken i den særskilte gruppen og etter hvert som man forandrer på målene med gruppeundervisningen. Å drive smågruppeundervisning kan være vanskeligere enn det kan se ut til. For mange lærere kan det være utfordrende å endre sin praksis slik at den passer med gruppeundervisning. Mange vil fortsette med å drive forelesning, men i smågruppe (jfr. skillett teaching – learning, som vi var inne på i avsnitt 2.4).

2.8.3 Deltakelse og interaksjon

Noen problemer som kan oppstå i smågrupper, er at man ikke får til aktivitet i gruppen, at medlemmene i gruppen ikke samhandler med hverandre og at læreren blir for dominerende (Tiberius 1995). For å sikre at alle i gruppen (inkludert læreren) arbeider mot samme mål, kan det være nyttig å innledningsvis fokusere på læringsmålene for gruppeaktiviteten. Læringsmålene kan inneholde både kunnskaper, ferdigheter og holdninger og det kan være fordelaktig å bestemme enkle kriterier for måloppnåelse. Slik kan gruppens medlemmer bruke målene og kriteriene til og selv evaluere gruppens aktivitet når gruppeseminaret er ferdig.

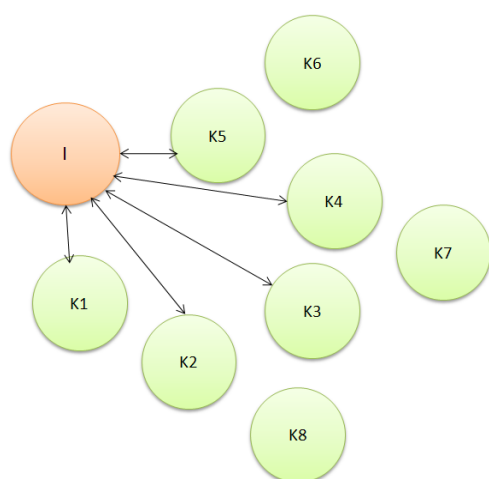
Et annet viktig forhold er at studentene møter forberedt, slik at de er i stand til å diskutere. Studentene må derfor få gode nok rammer til å forberede seg. Like viktig er det at gruppen er liten nok til at alle får bidra. Store grupper, gjør at noen melder seg ut og dialogen går mellom noen få (ibid). Lav aktivitet kan komme av at man ikke har tillit til de andre i gruppa slik at man ikke tør å delta. Men det kan også komme av at læreren snakker for mye. Det kan være frustrerende for læreren om gruppen er stille, men studenter opplever gjerne dette på en annen måte:

Teaching in small groups depends on interaction. Failure to get it is frustrating for everyone. Students' experience of the problem is slightly different. While the teacher perceives 'deadness', the students sense a one-way flow from the teacher. One-way com-

*munication leads to apathy, frustration, dependence, hostility and/or aggression
(Bergquist & Philips 1975, i Tiberius 1995:65)*

Noen ganger ødelegger læreren ufrivillig interaksjonen. Studentene kan oppleve han som en autoritet, noe som kan skape stillhet og passivitet. Studentene kan oppleve at det er lærerens oppgave å ”lære bort” til dem, ikke at de selv skal være aktive. Det at instruktøren ”tåler” stillhet, synes å være viktig. Slik får studentene tid til å tenkte seg om før de snakker. Vedvarer stillheten, kan den benyttes positivt ved at studentene bes om å aktivt notere ned poenger før de blir invitert til å snakke på nytt, eventuelt kan de summe sammen to og to før de snakker. Studenter i gruppa kan også evaluere gruppeinteraksjonen, slik at gruppen selv blir klar over hva den må jobbe mer med.

Tiberius sier at det synes som om at lærere ofte griper til ”Den Sokratiske metode” for å få til aktivitet (ibid). Denne metoden er egnet til å få studenter i tale, men man kan ende opp med at læreren blir navet i undervisningen ved at dialogen går mellom instruktør og enkelstudenter og ikke mellom studenter. Læreren ender opp med total kontroll over dialogen (Tiberius 1995).



Figur 7. Læreren blir navet i gruppeundervisningen

Kilde: Mc Kimm 2009:656

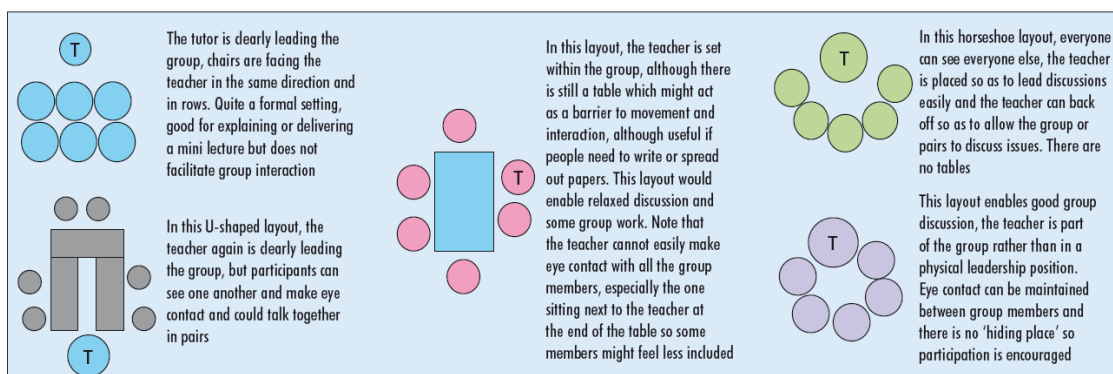
En løsning på dette problemet, kan være at studentene stiller hverandre spørsmål basert på notater de tar når medstudenter presenterer/snakker. Studentene kan også få ulike roller under seminaret, for eksempel kan en student forberede seg på å være respondent på en medstudent sitt fremlegg. En annen student kan få i oppgave å evaluere presentasjonen. En annen måte man kan skape studentaktivitet på, er å la gruppelederrollen gå på omgang, da begynner studentene i rollen etter hvert å stille spørsmål, oppsummere og koble til målene (ibid).

Aktiv lytting vil være et viktig prinsipp å ha med seg inn i gruppeundervisning. Det å ha øyekontakt med studentene og vise med kroppsspråket at man lytter er en viktig side av dette. Et annet forhold er hvordan tilbakemeldinger bør gis. Bjørke (2006) fremhever at all tilbakemelding bør være så konkret og spesifikk som mulig. De må være *beskrivende, ikke bedømmende*. Det gjelder både positive tilbakemeldinger og korrigerende tilbakemeldinger. Blir tilbakemel-

dingen for generell, gir den et for lite grunnlag for å forstå og til å forbedre. Tilbakemeldinger bør derfor rettes mot handlinger, atferd og justeringer, – det studenten kan gjøre noe med (ikke personlige karaktertrekk). Slik blir det lettere for studenten å se hva han må gjøre for å lykkes. Tre positive tilbakemeldinger veier opp for en negativ, sier Bjørgen. For mye vekt på korreksjoner kan bryte ned mer enn man bygger opp. Å påpeke det som er bra vil og gi et metabudskap til de andre i gruppen om: ”gjør mer av dette”, ”nå er du på rett veg”. Tilbakemeldinger etter muntlige fremlegg kan gjerne starte med at studenten selv sier hvordan han selv opplevde det. Deretter kan medstudenter og lærere si hva de opplevde, og studenten selv kommentere dette igjen. Slik kan man gi tilbakemelding på det som studenten ønsker, gitt oppdraget han har løst.

2.8.4 Fysisk arrangement

Jacques (2000) betoner og betydningen av *det fysiske arrangementet* rundt smågruppeundervisningen. Arrangering av stoler, bord og personer påvirker roller og forholdet mellom aktørene. Bord kan være nyttige i forbindelse med at deltakerne vil notere underveis i gruppeundervisningen, samt kan gjøre at man føler seg tryggere (bak bordet). Men det å sitte rundt et bord kan og gjøre settingen mer formell og dermed hindre åpenhet (ibid). Sirkler og halvsirkler benyttes mye i smågruppeundervisning. Hvordan man arrangerer rommet gir signaler om forventninger knyttet til måten deltakerne skal interagere med læreren og hverandre på.



Figur 8. Plassering av deltakerne påvirker dynamikken

Kilde: Mc Kimm 2009:656

2.9 Oppsummering

- Utvikling av praksis krever refleksjon over praksis. Ofte handler det om å bli klar over ubevisste verdier og vaner i form av taus kunnskap som er en del av lærernes praktiske yrkesteori.
- Det kan videre være vanskelig å skifte ”paradigme” fra undervisning til læring. Når nye pedagogiske tiltak skal settes i verk, er det ikke alltid at praksisen følger denne fordi lærere har sine vaner og tillærte strategier som man er komfortabel med.
- Planleggingskompetanse handler om å fokusere på mer enn det faglige innhold, det er mange didaktiske kategorier som skal behandles av de ansvarlige for undervisningen.

Dette er viktig for å oppnå et sammenhengende pedagogisk opplegg. Vårt spørsmål er hvor vidt instruktørene i fellesskap fokuserer helhetlig i sin planlegging, eller om planleggingen har en "slagside" mot innholdskomponenten alene.

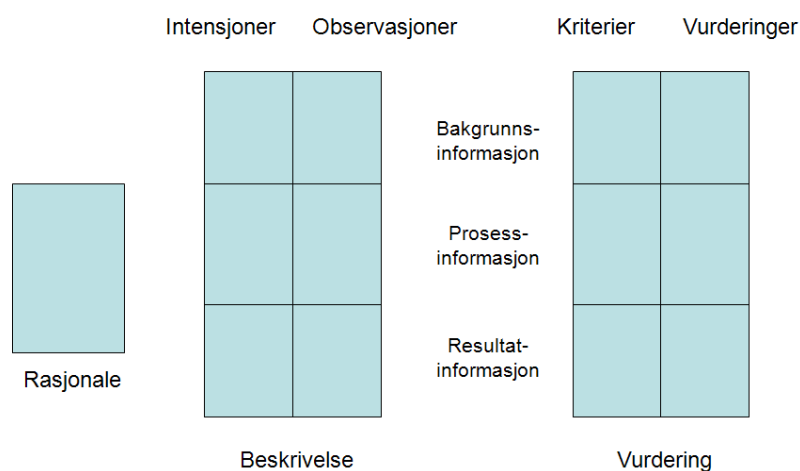
- Sone for proksimal utvikling minner oss på at studenter kan klare mer om de får hjelp av "stillaser" i form av en mer kompetent lærer eller medstudent som modellerer atferd, eller andre former for stillaser som strukturelle hjelpemidler, guider osv. Når man starter opplegg som krever mye av studentene, kan det være nyttig å bygge midlertidige stillaser som man tar vekk etter hvert som de mestrer det man søker å oppnå. Slike stillaser kan være at læreren veileder, medstudenter og lærer modellerer, skjemaer og verktøy som kan brukes i forberedelser og presentasjoner.
- Smågruppeundervisning er noe som må læres og det er mange prinsipper man kan bruke for å unngå typiske fallgruver som for mye lærerstyring, tause studenter osv. Det viser seg at lærere ofte legger for mye vekt på å planlegge innholdet, men har lite fokus på planlegging og refleksjon over hva slags dynamikk man ønsker mellom lærere og studenter i smågruppeundervisningen. Videre er vurdering av strukturelle forhold som læringsmål, gruppestørrelse, organisering og normer svært viktig for effektiviteten i smågruppeundervisning, men også ofte en forsømt oppgave (Jaques 2000). Litteraturen viser også til at gjennomføring av diskusjonsgrupper er en form for smågruppeundervisning som krever erfarne studenter da de skal gjøre faglige vurderinger og forholde seg kritisk til fagstoffet. Starter man for tidlig med diskusjonsgrupper kan resultatet bli lav deltakelse og interaksjon.

3 Evalueringsdesign

Dette kapitlet tar opp hvordan vi har gått frem i evalueringen. Først i kapitlet vil vi forklare hvordan vi har anvendt Stakes evalueringsmatrise i evalueringsdesignet for deretter beskrive nærmere metodene observasjon og intervju som inngår i designet. Til slutt vil vi redegjør for hvordan vi har analysert dataene og hvordan vi vil presentere dem. Evalueringen som her foreligger har et praktisk siktemål. Vi ser det som hensiktsmessig å knytte evalueringen til lærerprofesjonalisering. Med dette mener vi at instruktørene som har deltatt i tiltaket, og som inngår i et kollegium, skal få tilført kunnskap som kan bidra til å utvikle deres praktiske yrkesteori. Derneft skal evalueringen bidra til utvikling av tiltaket "60 Seconds".

3.1 Utvikling av plan for evalueringen

Som vist i det innledende kapitlet handler den overordnede problemstillingen for denne evalueringen om *forholdet mellom intensjoner med tiltaket "60 Seconds" og erfaringer slik instruktører og kadetter ser det*. Det er altså snakk om et intensjonsnivå og et observasjonsnivå. Forholdet mellom disse nivåene skal vurderes av ØF på bakgrunn av problemstillinger og evalueringskriterier. I denne sammenhengen opplever vi at *Stakes evalueringsmatrise* gir mening (Franke-Wikberg og Lundgren 1981).



Figur 9. Stakes evalueringsmatrise

Kilde: Egen modell etter Francke Wikberg og Lundgren 1981

Vi har anvendt matrisen som vår evalueringsmodell, og den har tjent som et felles referansepunkt for de involverte, både oppdragsgiver, instruktører og oss forskere. Den har fungert som et slags ”kart” i planleggingen av evalueringen. Vi vil i det følgende beskrive modellen og gjennomføringen av evalueringen. Her fremkommer det også hvordan vi har utviklet evalueringsdesignet med bakgrunn i modellen.

3.1.1 Rasjonale

Et rasjonale henspeiler på de pedagogiske grunnverdiene til det pedagogiske tiltaket som er gjenstand for evaluering. Et pedagogisk rasjonale bør være gjennomtenkt og gjennomsyre utdanningen, hvis ikke eksisterer den bare som en forfektet teori og ikke som bruksteori (Argyris og Schön 1989). I evalueringen av Krigsskolens satsning på ”60 Seconds”, har det vært nyttig å få instruktørene til å sette ord på det pedagogiske rasjonalet da dette er en del av de styrende verdiene som vi må ta hensyn til i evalueringen. Rasjonalet er beskrevet i rapportens empiridel og springer ut av samtaler vi har hatt med instruktørene.

3.1.2 Beskrivelsesnivået

Modellen viser at man i evalueringen har en fase hvor man beskriver programmet/tiltaket som skal evalueres, og at dette beskrivelsesnivået er delt i to deler. Den første delen er å beskrive *intensjoner*. Dette handler om å beskrive hvilke prosesser og resultater man ønsker å oppnå med tiltaket. For å bli kjent med dette, har vi samlet data i forkant av gjennomføringen. Vi har hatt møter med involverte instruktører, samt observert instruktørenes planleggingsmøte, men vi har også fått supplerende informasjon om intensjoner i gruppeintervjuene som ble foretatt etter gjennomføringen.

Den andre delen av beskrivelsesnivået er det Stake kaller *observasjoner*. Det handler om at evaluator beskriver hva som faktisk skjer/har skjedd i tiltaket. For å få et inntak til observasjonsnivået har vi samlet inn data gjennom observasjoner av tre strategigrupper, samt foretatt gruppeintervjuer av både kadetter og instruktører i etterkant av gjennomføringen. Videoopptak, transkripsjoner av intervjuer, samt observasjonslogger, dokumenterer beskrivelsesnivået.

3.1.3 Vurderingsnivået

I Stakes modell er vurderingsnivået er også delt i to. For det første handler det om å utvikle kriterier for evalueringen. Og for det andre handler det om å foreta vurderingene. I dette oppdraget har instruktørene selv formulert vurderingskriterier og bidratt med temaer til intervjuguiden (se vedlegg A og C). Kriteriene har vi hatt med oss når vi har observert og gjennomført intervjuer. Dette fordi vi ønsket å utvikle et evalueringsdesign som svarer på problemer instruktørene er opptatt av, som oppleves som sentrale og nyttige for dem. Kriteriene har fungert som fokuspunkter i evalueringen. Problemstillingene som er nevnt i kapittel 1 er utledet av kriteriene.

3.1.4 Bakgrunn, prosesser og resultater

Ser man på evalueringsmodellens vertikale akse, finner man elementene *bakgrunnsinformasjon*, *prosessinformasjon* og *resultatinformasjon*. De tre elementene har minnet oss på å ha fokus på forutsetninger som er beskrevet i bakgrunnsinformasjonen til tiltaket (f.eks. rammefaktorer og opplæring i metodene som skal anvendes), på de ulike prosessene som gjennomføres i tiltaket (pedagogiske metoder, organisering, planleggingsmøter og annet som kan karakteriseres som prosessinformasjon). Resultatinformasjon handler om hva deltakerne opplever at man oppnår med tiltaket (læringsutbytte, planlagte og uforutsette effekter). Diskusjoner vi har hatt i møter med oppdragsgiver, samt observasjonsguider og intervjuguider har tematikk og spørsmål som gjenspeiler dette.

3.2 Metoder

Denne evalueringen gjøres på bakgrunn av en kvalitativ tilnærming med intervju og observasjon som metoder. Valg av metode for datainnsamling ble gjort i forhold til problemstillingens art der ønsket har vært å se på hvordan instruktørens intensjon med metoden samsvarer med erfaringer, opplevelse og læringsutbytte sett fra kadettens ståsted. I vår evaluering er det lagt særlig vekt på aktiviteten som gjennomføres på slutten av ”60 Seconds”-uken, nemlig presentasjonen og diskusjonen i gruppeseminalet. Vi har ikke observert forelesninger som er gitt underveis, eller individuelt arbeid som kadettene har gjort i løpet av uken.

3.2.1 Observasjoner

Repstad (2007:33) sier om observasjon at den har den verdi at den gir forskeren et mer direkte inntak til sosial interaksjon og sosiale prosesser enn man kan få gjennom spørreundersøkelser eller intervju. I studier som foregår i organisasjoner kan det være mer relevant å studere praksis og handlinger enn hvordan medlemmene i organisasjonen vil fortelle om den (Tjora 2010). Dette henger også sammen med at våre intensjoner og holdninger ikke alltid er like lett å gjennomføre i praksis. Med andre ord, det vi sier at vi gjør er ikke alltid det samme som det vi faktisk gjør. For å få innsikt i hvordan instruktørene planlegger gjennomføringen av ”60 Seconds”, hva de faktisk legger vekt på i den felles planleggingen, og hva de omtaler som intensjonene med tiltaket, har vi deltatt på *instruktørens forberedelsesmøte*.

For å få en forståelse av hvordan gruppeseminalet blir gjennomført i praksis, har vi *observert tre strategigrupper*. I denne sammenheng har vi blant annet vært interessert i å se på hvordan kadettene samhandler med hverandre og hvordan de samhandler med instruktøren som leder seminaret. Vi har vært interessert i å observere hvilken rolle de inntar i forhold til medkadettens argumentasjon, hvordan de synes å bidra i diskusjoner, hva som er instruktørens rolle, hvordan tilbakemeldinger blir gitt og mottatt, hva tilbakemeldingene handler om og hvor vidt Toulmins argumentasjonsmodell (påstand-hjemmel-belegg) kan gjenkjennes i gruppeprosessen.

3.2.2 Gruppeintervjuer

For å få et innblikk i hvordan kadettene opplever ”60 Seconds” og hvilke erfaringer de har gjort seg, har vi gjennomført gruppeintervjuer. Fordelen med gruppeintervjuer er at deltakerne ofte sammenlikner sine erfaringer og forsøker å forstå hvorfor de andre handler eller tenker som de gjør (Wibeck 2000). Det var et mål for oss å få kadettene til å reflektere over sine erfaringer med metoden i fellesskap og drive hverandre fremover i gruppesamtalen slik at vi kunne få belyst ulike sider av læringsprosessen. Intervjuguiden som ligger til grunn for kadettintervjuene er delvis utarbeidet etter innspill fra instruktørene (jfr. fokuspunkt og kriterier nevnt over). Det er også gjennomført et gruppeintervju med instruktørene i etterkant av gjennomføringen, her ønsket vi å få vite mer om hvordan de selv hadde opplevd gjennomføringen. Intervjuguiden som ble brukt under intervjuene er vedlagt rapporten (Vedlegg A og B).

3.3 Gjennomføring

Oppdragsgiver har vært behjelpelig med å informere kadettene om gjennomføringen av evalueringen og samlet kadetter til gruppeintervju. Under observasjonen ble det satt av noen minutter til at forskerne fikk presentere seg og informere om hvorfor de var til stede. To forskere observerte hver sin strategigruppe mens en tredje gruppe ble filmet. Det ble i tillegg filmet i den ene gruppen der en av observatørene var til stede. I de gruppene der det var en forsker til stede, så det ikke ut til at kadettene lot seg påvirke av dette, men i den andre gruppen fikk vi inntrykk av at kadettene ble noe påvirket av å bli filmet. Kadettene virket passive og så ikke ut til å ville delta i stor grad i diskusjonen. Vi fikk senere bekreftet av instruktøren at også han kunne merke at kadettene lot seg påvirke av kameraet. Det er vanskelig å si hvor stor påvirkning dette har hatt på kadettene, men det er likevel viktig å ta dette i betraktning i tolkningen av datamaterialet fra denne gruppen (Se gruppe B i kapittel 4).

Etter ”60 Seconds”- presentasjonen gjennomførte vi gruppeintervjuer med kadetter fra to av de observerte strategigruppene. Vi valgte å dele disse gruppene i to slik at det i alt ble gjennomført fire gruppeintervjuer. Dette gjorde vi fordi strategigruppene var nokså store, om lag ni kadetter i hver gruppe, og vi vurderte det slik at vi ville få frem flere stemmer hvis gruppene ble halvert. Gruppeintervjuene fungerte slik vi ønsket og kadettene reflekterte i fellesskap over hvordan de opplever ”60 Seconds” og gjennomføringen, samt deres læringsutbytte av å jobbe med fagstoffet på denne måten.

Etter gjennomføringen av gruppeseminarene foretok vi et gruppeintervju med instruktørene for å høre hvordan de hadde opplevd gjennomføringen av økten som ble observert.

All datainnsamling har foregått på Krigsskolen. Det ble ført notater underveis i observasjonen som så ble skrevet ut som *observasjonsnotater* i ettertid. Gruppeintervjuene ble etter samtykke fra informantene tatt opp på bånd. Intervjuene er *transkribert* i sin helhet og opptakene vil bli slettet etter endt prosjekt.

Oppsummert kan vi si at datamaterialet som ligger til grunn for denne evalueringsrapporten er:

1. Møter og dialog med oppdragsgiver
2. Observasjon av instruktørens forberedelsesmøte
3. Observasjon av to strategigrupper under "60 Seconds" presentasjonen
4. Filmopptak av to strategigrupper under "60 Seconds" presentasjonen
5. Fire gruppeintervjuer med kadetter
6. Ett gruppeintervju med instruktører

3.4 Analyse og tolkningsnivå

Analysen av dataene som vi har innhentet ved nevnte metoder, gjøres i form av tematiske sammenstillinger av dataene slik de springer frem av datamaterialet, men vi ser også etter temaer som informantene stadig kommer tilbake til, som synes å være viktige for dem.

Tolkningen av datamaterialet gjøres i lys av tre ulike tolkningsnivåer (Kvale 1984). Tolkningsnivå 1 henviser til at forskeren sammenfatter meningen i utsagnene og forelegger tolkningen for respondenten. Respondentens vurdering av fortolkningen avgjør gyldigheten. Tolkningsnivå 2 er en "common sense" fortolkning hvor forskeren går ut over det respondenten opplever og mener. Tolkningen gjøres opp mot hva som er en allment fornuftig forståelse av utsagnets innhold og form. Her tar man utgangspunkt i hva utsagnet allment forteller, men også hva utsagnet sier om respondentens eget forhold til fenomenet. Om tolkningen er allment intersubjektivt akseptabel bestemmer gyldigheten av tolkningen. Tolkningsnivå 3 er tolkning i forhold til teoretisk kontekst hvor tolkningen knytter seg til teoretiske betraktninger. Teoriens gyldighet avgjør om tolkningen er rimelig. I denne evalueringen benyttes tolkningsnivå 2 og 3. Teori fra rapportens del 2 trekkes i noen grad inn i tolkning og analyse.

3.5 Forbehold

I ettertid ser vi at noen forhold ved evalueringen kunne vært gjort annerledes. Blant annet ser vi at noen av kriteriene som instruktørene har bidratt med har vært vanskelige for oss forskere å bruke fordi vi ikke har fagkunnskaper innen strategi. Vurderingen vil innebære strategifaglige bedømminger. Dette gjelder i særlig grad kriterium 1, 4 og 7 i vedlegg C. Vi hadde derfor planlagt å snakke spesifikt med instruktørene om dette etter gjennomføringen av seminarene (deres vurdering av disse punktene), men dette ble det dessverre ikke tid til. Vi har derfor valgt å rette fokus mot de andre kriteriene og omformet disse til spørsmål, problemstillingene som er nevnt tidligere i rapporten.

De økonomiske rammene for oppdraget tillot ikke at vi fikk studert alle seks grupper og instruktører som er involvert. I ettertid ser vi at utvalget av strategigrupper har ført til at vi har fått snakket direkte med de kadettene som i følge dem selv er mest fornøyde med "60 Seconds". Hadde vi kunnet intervju flere grupper, ville vi kanskje fått enda rikere informasjon inn i evalueringen, samt unngått andre hånds informasjon av typen: "vi har hørt at andre grupper ikke

synes det fungerer fordi ... ” osv. Informasjonen ville vært mer pålitelig om vi hadde fått den fra de gruppene det gjelder. Utvalget gir i så måte noen begrensninger, vi kan ikke si noe generelt om helheten, men har snarere eksempler fra noen utvalgte grupper som vi har gått i dybden på.

På grunn av de økonomiske rammene måtte vi også velge hva vi kunne observere. Ideelt sett ville vi ha observert gjennom hele uken og slik fått med oss oppstartsdagen til tiltaket, der kadettene får oppdraget, sett hvordan kadettene jobber gjennom uken, samt hvordan støtteforelesningene holdes. Vi har endt opp med å se spesielt på det avsluttende gruppeseminaret, noe også instruktørene syntes var viktigst. Likevel opplever vi at datainnsamlingene har gitt tilgang til et datamateriale som Krigsskolen vil kunne ha nytte av i videre utvikling av ”60 Seconds”.

3.6 Oppsummering

- Denne evalueringen har et praktisk siktemål og er knyttet til utvikling instruktørens praksis.
- Designet er utarbeidet i samarbeid med involverte instruktører (litt ulike personer som har bidratt i ulike faser). Evalueringsmatrisen har fungert som et felles ”kart” i evalueringen slik at vi hele tiden har visst hvor vi har vært i arbeidet.
- Det er gjennomført både observasjoner og gruppeintervjuer hvor hensikten har vært å få belyst problemstillinger knyttet til instruktørpraksis, kadettpraksis, samspill i gruppen, opplevelse av læringsutbytte og bruk av argumentasjonsmodell.
- Analyse og tolkning gjøres på bakgrunn av en common sense forståelse av dataene samt at vi belyser med teori (Kvales tolkningsnivå to og tre).
- Evalueringen er delt inn i et beskrivelsesnivå og et vurderingsnivå, noe som gjenspeiles i den følgende kapittelinnndelingen. Kapittel 4 og 5 er beskrivelser og tolkninger av det vi har sett i datamaterialet vårt. Kapittel 6 er vurderinger og anbefalinger på bakgrunn av dette.

4 Beskrivelser og tolkning av observasjoner

I det følgende vil vi presentere våre observasjoner. Den første observasjonen er instruktørens planleggingsmøte. De tre neste observasjonene er fra gjennomføringer av seminarer i slutten av ”60 Seconds”-uken. Observasjonene vil først redegjøres for i en så beskrivende form som mulig, slik at leseren også kan vurdere dem. Deretter tolker vi observasjonene. Her vil det vi ”leser mellom linjene” under observasjonene komme frem; vi tillegger observasjonen mening og verdier. Observasjoner og tolkninger vil vi bruke videre når vi behandler intervjudataene i kapittel 5.

Beskrivelsen av observasjoner gjort på *lærernes planleggingsmøte* handler om hva instruktørene fokuserer på i møtet. Beskrivelsene av *gruppeseminarene* synliggjør hvilken rolle de ulike aktørene synes å inneha, hvorvidt argumentasjonsmodellen trer synlig frem under seminaret på ulike måter, samt hvilke aktiviteter og prosesser som synes å pågå mellom kadetter og instruktør og kadetter i mellom. Dette er ”øyeblikksbilder” og de beskriver ikke nødvendigvis hvordan gruppeseminarene forløper seg hver gang de gjennomføres, men forhåpentligvis gir de innsikt og inspirasjon til hvordan man kan utvikle gruppeseminarene videre.

Det er viktig å nevne at de ulike gruppegjennomføringene var noe ulike, da den ene gruppen gjennomførte seminaret på engelsk og to av gruppene ble filmet. Det kan tenkes at dette har påvirket gruppesamspillet og det vi har observert.

4.1 Lærernes planleggingsmøte

Vi har observert på instruktørens planleggingsmøte. Hensikten med observasjonen var å se på hvordan man planla gjennomføringen og hva man snakket om i møtet, det vil si hva planleggingen i hovedsak dreide seg om. Vi var ute etter å avdekke om samtalen dreide seg om å diskutere hensikten med ”60 Seconds”, om læringsmålene, om arbeidsformen (særlig argumentasjonsmodellen), faginnholdet eller hva kadettene skulle få tilbakemelding på? (Jfr. didaktisk relasjonsmodell som er det er redegjort for i avsnitt 2.3).

4.1.1 Hvilke didaktiske overveielser?

Det var fagansvarlig instruktør som ledet møtet. Alle seks instruktører deltok. Flere av instruktørene er ikke tilknyttet strategi, men underviser i andre fag ved Krigsskolen. Møteleder har

laget en instruktørguide og det er denne de jobber med under møtet. Møtet startet med at instruktøren forklarte hvordan han hadde laget spørsmålene på bakgrunn av målene til faget og pensum. Deretter går man over til å diskutere hva det faglige innholdet skal være, knyttet til spørsmålene kadettene skal jobbe med. Spørsmålet om hva som er ”kjernen i pensum” vendes det stadig tilbake til. Instruktørene trekker inn eksempler fra ulike konflikter som kan belyse spørsmålene. En av instruktørene skriver på tavla for å forklare hvordan han forstår temaene. I diskusjonen berører instruktørene også betydningen av læringsfellesskapet, og at kadettene ved å bidra inn i gruppen stimulerer andre kadetter i deres læringsarbeid. Møtet bærer preg av diskusjoner rundt hvordan man skal forstå spørsmålene og hva det faglige fokuset bør være i møtet med kadettene. Det drøftes også hvordan man skal få kadettene til å diskutere fagstoffet ved å guide dem til kjernen i stoffet, samt hva man antar vil være det krevende ”partiene” i fagstoffet.

4.1.2 Tolkning

Det ser ut til at møtet som helhet handler om å få en felles forståelse av kjernen i fagstoffet som skal tas opp på gruppeseminarene. Fordi ikke alle instruktørene tilhører strategifaget, synes det å være viktig med en felles gjennomgang. Det ser ut til at man søker en form for enighet gjennom å klargjøre hva spørsmålene går ut på, man definerer og spesifiserer. Dette underliggende målet om enighet mellom instruktørene trekkes etter vår oppfatning ikke lenger enn til *enighet om innholdet*. Vi legger merke til at argumentasjonsmodellen ikke berøres i særlig grad under møtet. Det diskuteres blant annet ikke hvordan modellen (påstand – hjemmel- belegg) skal brukes eller ligge til grunn for gruppeseminaret med presentasjonene. Det diskuteres ikke om hvor vidt samtlige instruktører skal være observante på dette og gi tilbakemelding til kadettene på det vi har valgt å omtale som ”form” og ”innhold”. Det virker som om man har akseptert at instruktørene vektlegger argumentasjonsmodellen i ulike grad. Kan dette være fordi noen av instruktørene er ”leid inn” og vil ha ”mer enn nok” med å ha fokus på innholdet? Å veilede på argumentasjon i tillegg, vil for noen være krevende i en kompleks situasjon som et gruppeseminar er. Man kan også reise spørsmålet om man rett og slett ikke er enige om hvor vidt argumentasjon etter Toumlin er et viktig læringsmål. For oss ser det ut til at de didaktiske overveielsene som gjøres på møtet blir noe ensidig rettet mot faginnholdet, de andre didaktiske kategorien blir i liten grad berørt (Ulstrup Engelsen 2003).

4.2 Strategigruppe A

Denne gruppen er beskrevet på bakgrunn av observasjon under arbeidet, men også på bakgrunn av et videoopptak som startet litt ut i seminarets forløp (fra starten av spørsmål 3 i kadettene oppgavesett).

4.2.1 Setting

Kadetter og instruktør sitter rundt et stor firkantet bord. De sitter relativt tett. Instruktøren har plassert seg på enden av bordet, hvor han er den eneste. Det er ni kadetter og en instruktør.

Kadettene har med seg egne notater og permer. Instruktøren har med seg sitt instruktørnotat, men benytter dette lite. Denne gruppen har fremlegg og diskusjon på norsk.

Det er latter og morsomme kommentarer som går deltakerne i mellom. Det er øyekontakt mellom kadetter og instruktør. Kadetter og instruktører sitter delvis fremoverlent over bordet under seminaret. Ansiktene er vendt mot hverandre. De fleste noterer aktivt underveis i seminaret, både når kadetten som har fremlegg snakker og når instruktøren snakker. Språket flyter lett og samtalen går relativt raskt uten stopp og famling.

4.2.2 Instruktøren

Instruktøren innleder seminaret, gir tilbakemelding til kadettene som legger frem sin påstand med argumentasjon, inviterer andre kadetter inn i dialogen, klargjør viktige poenger og oppsummerer oppgaveløsningen til slutt.

Instruktøren gir tydelig beskjed til kadettene i forhold til hva han forventer at kadettene skal gjøre. Allerede i innledningen sin starter han med å si hva seminaret skal handle om og at han forventer at kadettene som skal presentere legger frem påstand med argumentasjon hvor både belegg og hjemmel fremgår.

Han sier også at deltakerne i gruppen skal være ressurser for hverandre. ”Jeg vil ha påstand, hjemmel og belegg. (...) så kan vi stoppe opp og hjelpe hverandre”. Tonen bærer preg av å være direkte mellom instruktør og kadett, forventninger kommuniseres tydelig, og ingenting ”pakkes inn”. Instruktøren lytter til det kadettene legger frem og fanger opp det som sies og gir en tilbakemelding på fremlegget. Tilbakemeldingen går både på innhold (fag) og form (argumentasjon). Når to-tre kadetter har hatt sitt fremlegg, går gruppeaktiviteten over i en slags dialog mellom instruktør og kadetter. Instruktøren stiller spørsmål ut i gruppen, mens kadettene svarer på disse. Samspillet er preget av en klassisk, utspørrende dialog mellom instruktør og kadetter og ikke debatt mellom kadettene.

4.2.3 Kadettene

Kadettene legger frem påstander og argumenterer for disse. Både de som presenterer og de andre bidrar i den pågående dialogen. Det er i mindre grad øyeblikk hvor kadettene åpent vurderer hverandres påstander og argumenter, men det er mulig de gjør det ”inni seg”. Vurdering av kadettens argumenter synes å gjøres av instruktøren.

I sine fremlegg er kadettene henvendt til instruktøren og ikke til de andre kadettene. I denne gruppen er mange av kadettene aktive gjennom seminarets gang, men det er noen som tar ordet mer enn andre. Ordet tas ved at man rekker opp hånda og får ”vær så god” fra instruktøren. Ikke alle kadetter får presentert sin oppgaveløsning, det er det ikke tid til, men alle inviteres til å være med og diskutere påstander som legges frem.

Svarene går ikke bare på det å komme med ”rett svar” til instruktøren, men kadettene kommer også med undringer og spørsmål tilbake til instruktøren. Det er de samme personene som går igjen i dialogen, instruktørene prøver ikke å trekke inn alle i gruppen ved å engasjere de som ikke er aktive. Det er noen som ”får lov” til å være passive.

4.2.4 Anvendelse av argumentasjonsmodell

Kadettene som presenterer sin oppgaveløsning viser til pensum i arbeidet med spørsmålene. Fra instruktøren får kadettene en tydelig forventning om at de skal bruke argumentasjonsmodellen de har lært. I fremlegget ser en at de bruker fagstoffet, de viser blant annet til kilder de har brukt. Siden vi ikke kjenner faget strategi, er det ikke enkelt å avdekke om de faktisk bruker argumentasjonsmodellen hvor belegg og hjemmel inngår, men det synes som om de gjør det siden instruktøren gir kadettene tilbakemelding på både påstand, hjemmel og belegg (han bruker disse begrepene i sin tilbakemelding).

4.2.5 Gruppespillet

Det synes å være en god aktivitet i gruppen. Likevel ser det ut til at det aller meste av dialogen skjer mellom instruktør og kadett. Det er lite diskusjon kadetter i mellom. Når den enkelte kadett har lagt frem sin påstand med belegg og hjemmel, får han tilbakemelding fra instruktøren, men i liten grad fra medkadetter. Medkadettene har mer oppmerksomhet mot å legge frem sitt eget syn på saken enn å ta tak i kadettens argumentasjon og vurdere denne. Det er til instruktøren de henvender seg når de legger frem sine synspunkter/motargumenter. Det føres ingen polemikk mellom kadetter. Det er instruktøren som er den personen som ”tar mest plass” i det at det er han som styrer dialogen i form av fremlegg, tilbakemelding, utdypende spørsmål, refleksjon i fagstoffet og oppsummeringer. Det er først etter at fremleggene og tilbakemeldingene fra instruktør er unnagjort, at kadettene deltar mer spontant i en generell dialog om problemstillingene, men siden det er instruktøren som stiller alle de utdypende og reflekterende spørsmålene, er det naturlig at kadettene henvender seg til han, og det utvikler seg da en dialog i formen ”spørsmål-og-svar” mellom instruktør og kadett. Særlig fem av ni kadetter er verbalt aktive, men så å si alle noterer. Alle er dermed aktive i en eller annen form. Aktørene viser ikke at det er konflikter eller store kontraster i fremlegg og synspunkter. Det er ikke slik at temperaturen stiger og debatten blir het mellom gruppens medlemmer.

Hovedtrekkene i hva prosessen og interaksjonen går ut på, knyttet til et av spørsmålene, er gjengitt under. Beskrivelsen søker å få frem hva slags handlinger instruktør og kadetter foretar seg. I=instruktør og K=kadett.

Hovedtrekk i dialogen knyttet til spørsmål 3: Sammenlign hvordan opprørere og befolkning skilles i Malaya og Dhofar?

I: Innleder og synliggjør klare forventninger om påstand med både belegg og hjemmel
K1: Legger frem sin påstand med argumentasjon, sier ikke hva som er belegg og hjemmel, men viser til teori/kilder
I: Gir tilbakemelding på påstand og argumentasjon, kommenterer både på belegg og hjemmel
K1: Tar i mot tilbakemeldingen og nikker
I: Fortsetter med en faglig klargjøring
I: Inviterer K2 til å legge frem sin påstand med argument
K2: Legger frem sin påstand med argument, synes å argumentere godt og faglig, men viser ikke til spesifikk kilde
(De andre kadettene i gruppen noterer flittig underveis i fremleggene og dialogen etterpå)
I: Spør ut i gruppen: ”Kjøper dere argumentet, er det et godt argument?”
(Kadettene er stille)
K1 (som har lagt frem først) spør om K2 kan gjenta argumentet en gang til da det er vanskelig å huske det han sa.
K2: Gjentar sitt argument.
K1: Svarer at hun kjøper argumentet til K2.
I: spør ut i gruppen om det er flere sider ved saken.
(Kadettene er stille)
I: Gir K2 tilbakemelding på påstanden og er spesifikk på både belegg og hjemmel. Roser kadetten.
I: Spør kadettgruppen om det er flere sider som bør belyses?
(Kadettene er stille, ser i notatene sine)
K1: Rekker opp handa og vil svare. Får ordet og legger frem hva hun mener kan være viktige sider ved saken.
I: Oppsummerer kjernen i spørsmålet
Dialogparti mellom flere: Deretter er det en lang sekvens med at instruktøren stiller utdypende og reflekterende spørsmål til gruppen og kadettene svarer etter å ha rakt opp handa. Her er det tilløp til undring og utspørring kadetter i mellom også, men det er i all hovedsak en dialog mellom instruktør og kadetter. Kadettene bruker kilder når de legger frem sine vinklinger og synspunkter i dialogen som pågår. Fem av ni kadetter er med aktivt i denne dialogen. Det ser ut til at de andre følger med på dialogen.
I: Gir en utfyllende oppsummering med henblikk på kjernen i spørsmålet som gruppen nå har gått igjennom vedrørende det å skille opprørere og befolkningen, samt prinsipper for praksis (henviser til påfølgende case). Viser til at det er vidt forskjellige tilnærminger i det to casene Malaya og Dhofar, samt knytter stoffet til tidligere oppgave om hearts and minds og annet relevant pensum. Avslutter med å stille et spørsmål ut i gruppen: ”Hvordan forholder det seg til dette innenfor de to casene (hearts and minds)?”
Det utvikler seg igjen et langt dialogparti mellom instruktør og kadetter. Kadettene rekker opp handa og kommer med svar på spørsmål som instruktør stiller ut i gruppen, kadettene kommer med faglige innspill og viser ofte til kilder. Kadettene noterer aktivt.

4.2.6 Tolkning

Det at man i denne gruppen ikke er for mange kadetter tror vi bidrar positivt i samspillet (Tiberius 1996). I denne gruppen virker det dessuten som det er etablert et godt gruppeklima. Kadettene virker forberedte ved at de bruker notater som grunnlag når de legger frem sin oppgaveløsning samt at de med kroppsspråket viser de at de engasjeres i det som pågår. De er henvendt mot det som skjer i gruppen, samt noterer aktivt. Noen er riktignok mer tilbaketrunkne, men utover i seminaret bidrar flere og flere inn i det som pågår.

Det virker som om kadettene som har fremlegg setter pris på tydelig og direkte tilbakemelding fra instruktøren. Vi tror de er forberedt på det og forventer det. Det er trolig skapt et klima i gruppen som gjør at dette er slik man vil ha det. Instruktøren virker fortrolig med fagstoffet fordi han snakker naturlig og ubesværet om temaene. Han synes å kunne trekke frem ulike sider ved fagstoffet og vet hvor han skal fokusere. Han bruker instruktørnotatet i liten grad. At instruktøren har plassert seg på enden av bordet, antar vi bidrar til at oppmerksomheten flyttes mot ham og ikke medkadetter (Jaques 2000). Det er han som innleder seminaret og synliggjør forventninger, det er også han som styrer ordet og det er kanskje en forventning om at det er han som skal gi tilbakemelding på presentasjonen. Åpenbart er han også den som har mest innsikt i fagstoffet, noe som trolig gjør at kadettene henvender seg til ham. Dialogen som utspiller seg mellom instruktør og kadetter, får mønsteret til et "hjulnav", hvor instruktøren er navet og dialogen går mellom ham og enkeltkadetter. Som tidligere nevnt er det ikke så mye interaksjon kadettene imellom. Når det gjelder gruppen og dennes betydning, oppfatter vi det slik at gruppen likevel er viktig for den enkelte kadett fordi stort sett alle kadetter noterer aktiv under de andre kadettens fremlegg og i dialogen som utspiller seg. (Dette får vi senere bekreftet i intervjuene våre).

Når kadettene har fremlegg synes det som om de bruker argumentasjonsmodellen. Vi tror det henger sammen med den klare forventningen til dette som instruktøren synliggjør innledningsvis på gruppeseminaret. Kadettene vet at de ikke bare skal lære seg et fagstoff og diskutere vinklinger på dette, de skal også lære seg argumentasjon. Oppmerksomheten er dermed rettet mot både form og innhold. Det kan virke som om det er krevende for kadettene å vurdere andre kadetters argumentasjon. Særlig fordi kadettene ikke påpeker hvilke bestanddeler i argumentasjonen som er belegg og hjemmel i argumentet. I følge Toulmin vil ikke hjemmelen være det som artikuleres, men det ligger "innbakt" i den logiske sammenhengen mellom påstand og belegg. Når hjemmelen ikke blir sagt eksplisitt, vil det på dette tidspunktet i læringa kanskje bli for krevende for medkadettene å vurdere holdbarheten i argumentet? Vi legger merke til at kadettene henviser til teori i belegget sitt, og ellers i den generelle diskusjonen. Kadettene virker å være mer opptatt av eget fremlegg enn medkadetters fremlegg. Har dette noe om hvordan oppdraget blir gitt kadettene, er det dette de får beskjed om å gjøre? Det vil si, legges det for mye vekt på å forberede egen argumentasjon fremfor å forberede seg på å vurdere andres? Kunne opplegget utvikles videre ved å bake inn "opponentrollen" i både forberedelser til og i gjennomføringen av gruppeseminaret?

4.3 Strategigruppe B

Denne gruppen er beskrevet på bakgrunn av et videoopptak. Forskeren har altså ikke vært fysisk til stede under gruppeseminaret.

4.3.1 Setting

Kadetter og instruktører sitter rundt et stort firkantet bord. Det er en stor gruppe på tolv kadetter og en instruktør. Instruktøren sitter alene på den ene kortenden av bordet. Kadettene har med seg notatark og permer.

Seminaret holdes på engelsk for denne gruppen. Kadettene har selv valg å delta i en engelskspråklig gruppe.

I gruppen sitter de fleste av kadett tilbakelent på stolen. Noen har armene i kors over brystet. De er stille. Instruktøren benytter tavle som hjelp, men den er bak ryggen til flere av kadettene slik at de må snu seg for å se på den når instruktøren forklarer, noe ingen av dem gjør. Bare noen få av kadettene noterer. Det er begrenset med blikk-kontakt mellom kadettene og mellom kadetter og instruktør.

4.3.2 Instruktøren

Instruktøren tar innledningsvis en forklarende rolle i det at han begynner med å gi kadettene en faglig setting. Under seminaret stiller han mange spørsmål og kadettene svarer. Når kadettene ikke svarer tilfredsstillende forklarer han selv hva han ønsker at de skal komme fram til. Instruktøren gir ikke direkte tilbakemeldinger til kadettene som har gitt et framlegg, men går direkte over til å spørre ut neste kadett. Tilbakemeldingene han gir i løpet av seminaret er henvendt til hele gruppen og går på at han opplever at de ikke har forstått konseptet COIN. Dette blir hovedfokuset i seminaret. Instruktøren viser flere ganger til hva som står i pensum. Han viser til eksempler og kommer med forklaringer og oppsummeringer. Han forsøker å få kadettene engasjerte og aktive, blant annet ved å be en av kadettene om å tegne og forklare på tavla. Kadetten gjør dette selv om han har et kroppsspråk som viser motvilje, han går sakte mot tavla med blikket ned. Vi legger merke til at begrepene påstand, belegg og hjemmel ikke blir brukt under seminaret (den delen av seminaret som ble videofilmet, ca en time).

4.3.3 Kadettene

Kadettene svarer på spørsmålene instruktøren stiller. Kadettene er passive og tar ikke selv initiativ til å presentere et argument/ holde framlegg. De henvender seg ikke til hverandre og inngår ikke i noen dialog eller diskusjon. Det er ikke argumenter som blir lagt fram, bare svar på hvordan de har forstått spørsmålet som instruktøren stiller.

4.3.4 Anvendelse av argumentasjonsmodell

Argumentasjonsmodellen er lite synlig under seminaret. Instruktøren ber ikke om at kadettene skal bruke påstand, belegg, hjemmel, slik som vi har sett i andre grupper. Det er ingen dialog kadettene imellom. Bare ved enkelte anledninger er det kadetter som benytter teori for å forklare essensen i COIN. Seminaret fikk altså en dreining mot å få kadettene til å forstå COIN, ikke til å bidra med argumentasjon og diskusjon.

4.3.5 Gruppespillet

Under seminaret ser vi at det er lite interaksjon mellom kadettene, og de har i liten grad øyekontakt med hverandre når noen snakker. Kadettene har også begrenset blikk-kontakt med instruktøren, men ser ut i luften, ned i pulten eller i arkene sine. Det er mange kadetter som ikke deltar i spillet i det hele tatt. De stiller ingen spørsmål til hverandre, eller utfordrer hverandre. De er for det meste passive. Enkelte tar notater. Mange lener seg tilbake, noen med armene i kors.

Hovedtrekk i dialogen knyttet til spørsmål 1: Hva kjennetegner klassisk opprørsbekjempning? (Oversatt fra engelsk)

I: Kan du gi en liten presentasjon på classic coin, på hva det, X (kadettens navn)? (Instruktøren velger hvem som skal svare på spørsmålet.)

K1: Ser på lærer og forklarer henvendt til lærer hva classic coin går ut på. Kadetten viser ikke til kilder.

I: Sier til K1: ”Prøv igjen, jeg fikk ikke helt grep på det, hva som er kjernen.”

K1: Forklarer det han mener er kjernen: ”Kjernen er det at du kombinerer ...”

I: Spør K1 ”Hvordan gjør du det?”

K1: Ser på lærer og svarer på spørsmålet henvendt mot lærer.

I: Svarer ”Vi nærmer oss” og henvender seg til en annen kadett (K2) og for videre utdypning.

K1 får ikke tilbakemelding på det han la frem, men det sonderes videre med andre kadetter om hva classic coin er.

K2: Legger frem en omfattende forklaring på hva han mener.

I: Svarer ”OK” til K2, og henvender seg til ny kadett (K3) vedrørende hans synspunkt

K3: Forklarer og viser også til kilden han bruker. Bruker argumentasjonsmodellen noe (påstand med belegg i form av kilde).

I: Går videre og gir ikke tilbakemelding til K1, K2 eller K3 på form eller innhold. Stiller spørsmålet ”Kan dere se forskjell på ...” og henvender seg til en i gruppen som bes om å svare.

K4: Svarer på spørsmålet, men famler med språket.

I: stiller spørsmål til K4 ”Så du ...”

K4: Svarer på spørsmålet ”Ja, spesielt Galula (...) han gjør det enkelt å forstå classic coin.”

I: Svarer ”Ok, har du Y (kadettens navn), noe å tilføre – hvilke fremstillinger tror du på?” (ber K5 om å sammenligne)

(De andre kadettene i gruppen er fortsatt passive og tilbaketente, noen noterer).

K5: Vurderer de andre kadettens påstander og forteller om dette.

I: Gir tilbakemelding til en av kadettene som har lagt frem et synspunkt og det han la vekt på. Sammenligner det med hva en annen kadett la vekt på. Klargjør dette og oppsummerer hva de kadettene gjorde ulikt.

I: Forsetter ”Så hva er kjernen når vi holder på med ’classic coin’?”

K1: Melder seg inn i dialogen og svarer

I: Gjentar det K1 har sagt, og lurer på om han har forstått ham riktig. I fortsetter deretter med et faglig resonnement. Ber deretter kadettene om å forklare elementer ved classic coin ved å bruke en tegning som finnes i en av pensumbøkene, slik at man kommer til enighet om hva classic coin er.

(Kadettene tar opp pensumbøkene, finner frem til figuren de skal diskutere)

I: Ber en av kadettene (K6) om å tegne figuren på tavla.

K6: Går sakte opp mot tavla og forklarer deretter figuren samtidig som han ser på tavla.

(Medkadetter som sitter med ryggen til snur seg ikke mot tavla)

I: Spør K6 ”Hva betyr det?”

K6: Forklarer figuren på engelsk og leter etter ord/formuleringer på engelsk.

I: Spør K6 et nytt spørsmål om figuren han har tegnet opp

K6: Forklarer videre.

I: Henvender seg til gruppen og spør om de forstår dette

K2: Sier han ikke forstår det K6 sier og vil forklare det med egne ord.

I: Sier til K2 at han kan forsøke å forklare det enklere

K2: Forklarer igjen

I: Spør K2 om han forstår dette

K2: Ler og går tilbake til plassen sin.

I: Gir ikke tilbakemelding til K2, ”slipper ham” og henvender seg til ny kadett (K3).

K3: kadetten forklarer modellen slik han har forstått den.

I: Stopper K3 i fremlegget og går videre med å konkretisere og oppsummere. Går deretter til tavla for å forklare/konkretisere noe i figuren for kadettene.

(Ingen av kadettene snur seg for å følge med på forklaringen. De er passive og tilbakelente.)

Deretter følger en dialog mellom I og K3 hvor I forsøker å utdype ved å stille oppfølgings-spørsmål. Flere kadetter blir trukket inn i dialogen etter hvert.

4.3.6 Tolkning

Da vi observerte denne gruppen på videoopptaket, la vi merke til at deltakerne i denne gruppen var særlig inaktive i forhold til de andre gruppene. Denne gruppen består av 12 kadetter og en instruktør, noe vi vil si er en stor gruppe. Gruppemedlemmene satt langt fra hverandre og plasseringen av tavlen var uhensiktsmessig i forhold til plasseringen av kadettene. Størrelsen på gruppen antar vi gjør at det er enklere for noen å ”melde seg ut”. Utstrakt dialog mellom flere er enklere å få til med mindre grupper (Tiberius 1995, Jaques 2000). Vi opplever denne gruppen som passiv. De fleste av kadettene velger å ”trekke seg tilbake” og melde seg ut. Selv da det forklares på tavla (både ved instruktør og kadett), snur de seg ikke for å følge med. Det tas i liten grad notater også.

Vi opplever at instruktøren tar en sentral rolle, trolig fordi kadettene er så passive. Det ser ut til at han gjerne vil få dem på banen. Det gjør han ved å stille spørsmål ut i gruppen og peke på kadetter som skal svare. Han beveger seg inn i en form som består av spørsmål og svar, uten at fremlegg og argumentasjon er målet. Vi får inntrykk av at dette er fordi instruktøren opplever at kadettene ikke har forstått hva 'classic coin' er for noe og at han derfor velger å få dette på plass først gjennom delvis å forklare dette selv og delvis få kadettene til å forklare dette (vårt intervju av instruktørene etter gjennomføringen bekrefter dette).

At seminaret for denne gruppen holdes på engelsk, antar vi er mer krevende for kadetter og instruktør enn hva en gjennomføring på norsk ville vært. Grunnen til at vi tror det er at til forskjell fra de andre gruppene vi har observert, ser vi at gruppen som snakker engelsk har en dialog hvor det letes etter ord og formuleringer. Ikke bare skal kadettene tenke på hva som er løsningen på problemstillingene de jobber med, samt ideelt sett legge frem dette som et argument, men også tenke på hvordan de skal få sagt det (formulere seg). Vi opplever det som om at kadettene trenger lengre tid på å få sagt det de vil si, noe instruktøren ikke gir dem (tar over). Særlig blir dette vanskelig dersom kadettene ikke har forberedt seg til seminaret. Som observatører lurte vi på om det ekstra "læringsmomentet" som gjennomføring på engelsk er, kanskje er for krevende for mange av kadettene på dette tidspunktet? Bruk av Toulmin er i seg selv en avansert øvelse, i tillegg synes fagstoffet mangetydig og komplekst.

Av våre observasjoner ser det ut til at gruppen kommer inn i en "ond sirkel" hvor kadettene blir mer og mer passive og umotiverte, mens instruktøren prøver å få dem på banen. Slik vi ser det kan filmingen ha spilt en rolle her, men vi lurte også på om kadettene kan ha vært uforberedte, om det var for krevende med engelsk og om instruktøren for tidlig tok over slik at kadettene ikke fikk mulighet til å bruke tid på å formulere seg. Var det videoopptaket som gjorde kadettene passive? Var det at de var uforberedte? Var det for krevende med engelsk? Eller tok instruktøren for mye over slik at kadettene ikke fikk sagt det de ville? Etter gjennomføringen sa instruktøren selv at han kunne ønske at han hadde lent seg mer tilbake.

4.4 Strategigruppe C

Denne gruppen er beskrevet på bakgrunn av direkte observasjon i gruppeseminaret. Gjennomføringen ble ikke tatt opp på video og det har derfor ikke vært mulig å rekonstruere og fremstille hvordan dialogen har forløpt seg som i de to foregående gruppene hvor vi har hatt mulighet til å se på opptakene flere ganger. Beskrivelsen baserer seg på observasjonsnotater.

4.4.1 Setting

Kadetter og instruktør sitter rundt et stort firkantet bord. Instruktøren sitter alene på den ene kortsiden. Alle kadetter har med oppgavearket de har fått utdelt på starten av uken og jobbet med frem til nå. De har også med egne notater hvor de har skrevet ned sine svar på spørsmålene. Instruktøren har med seg sitt instruktørnotat.

4.4.2 Instruktøren

I starten av seminaret innleder instruktøren med å gå igjennom hva økta kommer til å innebære og inviterer deretter kadettene til å legge frem sitt svar på første oppgave. Det er ingen som ”pekes ut” for å presentere.

Når denne instruktøren ber kadetten om å presentere sitt svar på oppgave 1, presiserer han ikke at kadetten skal komme med en påstand som har belegg og hjemmel. Han snakker mer generelt om at han ønsker at de *legger frem en påstand og med argumenter*.

I de første fremleggene ser vi at medkadettene er tause og de er sene med å komme på banen, og det er instruktørene som må oppfordre de andre til å komme med tilslutning til argumentet eller fremme motargumenter. Først da deltar de andre kadettene og det utvikler seg en dialog også mellom kadettene.

Videre i seminaret melder kadetter seg frivillig til å legge frem svar på nye spørsmål. Flere av kadettene vil ”prøve seg” og tar selv initiativ til dette. Dette med påstand, hjemmel og belegg kommer fortsatt ikke så tydelig frem. Det er begrepene ”argument”, ”argumentasjon” og ”argumentasjonsteknikk” som brukes om oppgaveløsningen i seminaret.

Underveis i seminaret er det instruktøren som fordeler ordet etter som kadettene rekker opp hånda og vil delta i diskusjonen, dette ved å be om utdypninger av kadettene som har lagt frem noe, eller kommer med motargumenter. Selv om det tilsynelatende er god fordeling av ordet mellom kadettene, viste en opptelling at den som snakket oftest fikk ordet 17 ganger, de to som snakket minst fikk ordet en og to ganger. Instruktøren henvendte seg ved en anledning til en av de som var mest tilbaketrukket for å få kadetten inn i diskusjonen. Kadetten fikk så ved en senere anledning ros for selv å ha tatt initiativ til å komme med et motargument.

Vi legger merke til at denne instruktøren bruker instruktørnotatet som uttrykker hva instruktørene på forhånd har blitt enige om å fokusere på i seminaret (instruktørnotatet skal være et hjelpemiddel for å holde riktig fokus og for at instruktørene skal være noen lunde samkjørte i sin gjennomgang sammen med kadettene).

Instruktøren gjør noen grep underveis i seminaret. Han tar blant annet initiativ til å lede kadettene dypere inn i fagstoffet. Dette ved å stille oppfølgingsspørsmål i form av å be om utdypninger. Han får dem til å reflektere ved å be kadettene sammenligne fremlegg, eller gi nye vinklinger på stoffet. Det kan videre være at han ber kadettene om å komme til kjernen i problemstillingen, om å vurdere medkadettens argumenter og foreta oppsummeringer av det sentrale de sitter igjen med av fagstoffet.

Instruktørens tilbakemelding til kadettene som legger frem, handler om det faglige innholdet i argumentet, men instruktøren synliggjør ikke om belegget og hjemmelen er svak. Et eksempel på en tilbakemelding er ”ditt innlegg flyr ikke som argument”.

Som oftest er det instruktøren som tar ansvar for å oppsummere hva som er kjernen i problemet som behandles, hva som er sentralt i argumentasjonen som kadettene har brakt inn i diskusjonen, og hva man kan enes om etter at diskusjonen er over.

4.4.3 Kadettene

Når første kadett legger frem sitt svar på oppgaven, starter kadetten med å forklare hvordan han har forstått spørsmålet og hva som er kjernen i tematikken (Hva klassisk COIN innebærer). Fremlegget blir fremført som et sammenhengende faglig argument hvor kadetten ikke presiserer hva som er belegget i argumentet og hva som er hjemmelen (dette viser seg å være typisk også i andre kadetters fremlegg). I denne gruppen er kadettene aktive gjennom seminarets gang. Noen tar likevel ordet oftere enn andre. Ikke alle får presentert sin oppgaveløsning, men flere griper mulighet til å være med på å diskutere påstander som legges frem.

4.4.4 Anvendelse av argumentasjonsmodell

I denne gruppen legger kadettene frem sine påstander og argumenterer for denne i form av å vise til fagtekstene de har lest. I sine fremlegg viser kadettene til pensum som de har lest. Dette gjør de ved å knytte argumentet sitt til spesifikke teoretikere, og slik å synliggjøre kilden de henter argumentene sine fra. Hva som er elementene påstand, belegg og hjemmel i argumentasjonen, kommer som nevnt ikke tydelig frem. Istedenfor å avdekke svakheter i andres argumenter, legger man heller frem sitt eget. Det er instruktøren som er den som avdekker svakheter i kadettene argumentasjon, ikke medkadettene.

Tilbakemeldingene fra instruktøren handler om det faglige innholdet i argumentet, ikke belegg og hjemmel. Enkelte kadetter får også tilbakemelding på formen de har valgt å presentere på, for eksempel da en kadett har valgt å presentere flere forhold på en gang, noe som blir for krevende.

4.4.5 Gruppespillet

Kadettene som legger frem svar på spørsmål, henvender seg generelt til instruktøren. De forholdt seg til et manus og det ble sagt at pensum var vanskelig. De andre kadettene ventet med å gi et svar på andres innlegg til instruktøren gir signal om at de skal respondere ved å stille et oppfølgingsspørsmål. Til tider henvendte de seg også til instruktøren ved motargument. Det var først da kadettene selv stilte hverandre spørsmål at det ble en dialog mellom dem der de forsøkte å forstå hverandres argumenter og komme med sine egne syn og/eller motargumenter. På dette tidspunktet ga også instruktøren ros for at kadettene klarte å drive dialogen fremover uten hans hjelp. Til tross for ros for at de stilte hverandre spørsmål analyserer kadettene i liten grad hverandres argumenter for så å komme med motargumenter. *"Dere sliter med å komme under overflaten og ta tak i hverandres argumenter"* var en tilbakemelding instruktøren kom med til kadettgruppen..

4.4.6 Tolkning

Gruppens medlemmer fremstår som trygge på hverandre og det er åpent for å stille spørsmål rundt ting en eventuelt ikke har forstått i pensum. Instruktørens rolle opplever vi som gruppeleder. Det er instruktøren som innleder, inviterer til fremlegg, styrer diskusjonen underveis ved å stille spørsmål om utdyping, enighet og de andres aksept for argumentasjonen som er lagt frem, fordeler ordet hvis andre vil kommentere eller komme med motargumentasjon, samt er den som oppsummerer til slutt. Han inviterer også inn de mest passive. I denne gruppen får vi inntrykk av at de fleste av kadettene har forberedt seg.

Det synes å være en god aktivitet i gruppen. Vi lurer på om det kan være at kadettene finner det vanskelig å kombinere rollen som den som skal legge frem og det å være opponenter for hverandre. De griper ikke fatt i hva de andre kadettene presenterer, men er mest opptatt av hva de har forberedt og skal presentere selv.

Aktiviteten og samspillet i denne gruppen ligner på det som skjer i gruppe A. Kadettene virker usikre nå de skal legge frem påstand med argument, som inkluderer hjemmel og belegg. Da ser de på instruktøren på en spørrende måte, om hvor vidt han er ”fornøyd” med fremlegget. Men så fort kadettene glemmer argumentasjonsmodellen, og bare er opptatt av det de har lest, så utvikler det seg til en dialog mellom kadettene hvor de stiller hverandre spørsmål. Vår tolkning er at de da opplever at de er ”ferdige” med argumentasjonsmodellen og at de da blir mer frislupne. Vi får inntrykk av at modellen ikke er godt nok innarbeidet i denne gruppen fordi den kommer lite frem i dialogene.

4.5 Oppsummering

- Instruktørene er mest opptatt av å diskutere det faglige innholdet (pensum) i sitt planleggingsmøte, og samsnakker ikke om forventninger til kadettene angående argumentasjonsmodellen. Det er således fagkunnskapen i form av pensum som er det sentrale på møtet. Vi opplever at instruktørene med dette gjør en noe ensidig didaktisk planlegging hvis målet om å lære argumentasjon også er viktig.
- Hvor vidt kadettene legger frem argumenter etter Toulmin er ulikt mellom gruppene. Det er også forskjellig hvor vidt instruktørene kommuniserer forventninger til kadettene om dette innledningsvis i seminaret. Der slike forventninger uttales, ser vi at Toulmins modell trer mer frem under seminaret.
- Det ser ut til at det er vanskelig for kadettene å vurdere hverandres påstander og argumenter, og de er mest opptatt av å legge frem sitt eget.
- Et fellestrekk i observasjonene er at instruktøren blir sentral i gruppeseminaret og at dialogen i all hovedsak går mellom instruktør og kadett, og ikke mellom kadetter. Det er først i de partiene hvor kadettene selv stiller spørsmål at det ser ut til at det utvikler seg en dialog mellom dem, noe som er naturlig.
- Fordi mange av kadettene (særlig i to av gruppene) noterer aktivt under seminaret, antar vi at medkadettens innspill og synspunkter supplerer deres egen kunnskap og bidrar til læring. Gruppen synes med dette å være viktig for den enkelte kadett.

- Det ser ut til at gruppestørrelsen og måten man har arrangert smågruppeundervisningen på påvirker aktiviteten i gruppa. Særlig den ene strategigruppen er stor, noe som trolig påvirker dynamikken og det at mange av kadettene i denne gruppen er passive. Det er mer krevende for en instruktør å fasilitere en stor gruppe enn en liten gruppe. En stor gruppe kan også bidra til at noen av kadettene ”melder seg ut”. Siden alle instruktørene plasserer seg alene på kortsiden av bordet, antar vi fører til at kadettene retter oppmerksomheten mot instruktøren og ikke hverandre.

5 Analyse og tolkning av intervjudata

I dette kapittelet vil vi beskrive og analysere dataene vi har fremskaffet i gruppeintervjuene. Først vil vi se hva slags bilde som avtegner seg fra samtale med instruktørene, dernest vil vi se hva kadettene bringer frem i intervjuene vi har hatt med dem. Observasjonene trekkes inn der det er tematisk naturlig.

5.1 Instruktørgruppen

I intervjuene med instruktørene har vi vært opptatt av å få tak hva de anser som de underliggende verdiene til tiltaket ”60 Seconds” og hva som har vært hensikten med tiltaket. I denne sammenhengen er det naturlig å be instruktørene sammenligne og vurdere hva dette tiltaket bidrar til som er forskjellig fra andre undervisningsformer man er kjent med fra praksisen på Krigsskolen. Vi har også vært interessert i å få tak i hva instruktørene mener bør være instruktørens rolle i tiltaket, samt diskutere i hvilken grad man er samkjørte med hensyn til både form og innhold i gjennomføringen.

5.1.1 Rasjonale og intensjoner

Fra de første møtene med instruktørene, er det dette med *studentaktive arbeidsformer* som nevnes som det pedagogiske fundamentet for tiltaket. Man søker å oppnå et bedre læringsutbytte igjennom bruk av studentaktive metoder. Andre styrende verdier for tiltaket er det å stimulere til ansvar for egen læring, men også gruppens læring. Til sammen er dette det vi velger å kalle det pedagogiske rasjonalet for ”60 Seconds” (Franke-Wikberg og Lundgren 1981) og dette skal gjennomsyre praksisen til både instruktører og kadetter.

Den grunnleggende forskjellen mellom andre undervisnings- og læringsformer man bruker ved skolen, er for det første måten man planlegger på, sier en instruktør. Instruktørene som kommer fra ulike fag planlegger i fellesskap. Det er lagt opp til et læringsløp gjennom en hel uke som er tydelig for kadettene, og hvor varierte læringsmetoder inngår (selvstudium, problemløsning, forelesninger, kollokvier og smågruppeundervisning). Det er altså snakk om et sammensydd opplegg som skal støtte studentaktive læringsformer. Underveis får kadettene ulike former for støtte (jfr. begrepet ”stillas” som vi var inne på i avsnitt 2.6) som hjelper dem i læringsarbeidet, blant annet støtteforelesninger. ”60 Seconds” er en strategi som stimulerer til at kadetten er aktiv og ikke en passiv ”mottaker” av fagstoff. Videre bidrar seminarformen til at det blir tyde-

ligere for instruktøren hvor vidt kadetten har forstått temaet de studerer eller ikke, noe man ikke får tak i gjennom gjennomføre forelesninger.

I gruppeintervjuet med instruktørene la de frem flere oppfatninger om hva som var intensjonen (hensikten) med tiltaket. En instruktør fremhevet at en offiser må kunne forklare hva Forsvaret gjør på en trygg og sikker måte. *Trening i presentasjon og argumentasjon* skal bidra til dette. Men øvelse i presentasjon og argumentasjon skal også bidra til å *fremme verdier og holdninger* som er viktige ved en krigsskole:

(...) For det andre må de argumentere, forsvare, gå i forsvarsposisjon, det er ikke en passiv læringssituasjon, derfor passer det godt til verdiene og holdningene vi søker å skape på akademiet. Fordi de er tvunget til å konfrontere sin angst, de er tvunget til å konfrontere andre kadetter, andre individer, som er kjernen i hva det å være offiser handler om. (...) det er ikke noe rom for her på skolen å gå på en forelesning, sitte bakerst i rommet, ta notater og gå hjem (...).

Sitatet peker på at en offiser må ta ansvar, må være ”frepå”, må våge å la seg utfordre, samt våge å utfordre andre. Dette læres ikke ved å for eksempel lytte til forelesninger, man må velge undervisningsformer som stimulerer til en aktiv rolle da det dypest sett handler om å drive lederutvikling.

En annen instruktør peker på at metoden ikke bare skal fremme kadettens evne til å argumentere og diskutere, men å *lære seg et teoretisk grunnlag for sin profesjon*. Metoden skal gi kadettene et faglig begrepsapparat og forståelse av ulike konsepter. Dette skal hjelpe offiseren til å ”forstå verden”, ”forstå situasjoner”. Det er et fagstoff som skal læres, og ansatte i Forsvaret må kunne forklare hva ulike former for operasjoner innebærer og argumentere for valg av ulike fremgangsmåter. Casene som kadettene møter i litteraturen skal bidra til dette.

Som vi var inne på i kapittel 2.1 og 3.2 må de underliggende verdiene til tiltaket kjennes igjen i den enkelte instruktør og kadetts praksis for at verdiene skal være noe mer enn forfektete (Argyris og Schön 1989). På intensjonsnivået er det både lederutvikling, argumentasjon (form) og fag (innhold) som er i fokus når man har valgt å innføre ”60 Seconds” i strategiundervisningen. Ser vi tilbake på hva instruktørene fokuserte på i planleggingen og delvis i gjennomføringen står dette i et noe kontrastfullt forhold til hverandre. Som vist i kapittel 4.1.2 hadde instruktørene fokus på innholdet da de planla gruppeseminarene. Intervjuer med kadettene, som vi presenterer senere i dette kapitlet, viser at gjennomføringen i de ulike strategigruppene i varierende grad fokuserer på argumentasjon.

5.1.2 En ideell gjennomføring

Gjennom samtalene med instruktørene har vi blitt kjent med hva som vil være den ideelle gjennomføringen av ”60 Seconds”. Tiltaket innebærer en sammensatt prosess i flere faser for både kadetter og instruktører. Av intervjuene ser vi at en ideell fremgangsmåte er at kadettene arbeider selvstendig med de utdelte problemstillingene gjennom uken og at de forbereder seg på å

komme med påstander knyttet til problemstillingene. Argumentasjonen for påstanden skal inneholde belegg og hjemmel. Man ønsker at kadettene skal møte godt forberedt slik at de kan legge frem påstander av kvalitet og slik at de kan bidra faglig i diskusjonene i gruppen. Det skal være korte presentasjoner, hvor en eller to skal presentere per spørsmål, de andre kadettene skal vurdere argumentasjonen og delta i diskusjonen.

Det er denne ideen at du skal ha alt dette i mente, at du innen ett minutt skal klare å lage et argument som skal være forståelig for de andre og så har du andre som gjør det samme. Det vi gjør er å hjelpe dem til å gjøre det, hva er et argument: påstand, hjemmel ... belegg ... og hvordan introdusere det.

Som vist i gjennomgangen av observasjonene, synes dette å være en vanskelig ”øvelse”. Kadettene skal holde kvalitativt gode fremlegg og argumentere, men medkadettene skal ideelt sett også vurdere kadettens argumentasjon. Det er dette som skal drive seminaret fremover, ikke så mye instruktøren. For instruktørens del skal de gi tilbakemelding på presentasjonene, helst både på form og innhold, men her aner vi at det er delte meninger blant instruktørene. Av observasjonene ser vi at dette er vanskelig å gjennomføre i praksis. Instruktørene praktiserer krav om å synliggjøre påstand, hjemmel og belegg i ulik grad, og kadettene gjør dette i ulik grad. Det synes også krevende for kadettene å vurdere medkadettens argumenter, de i er i alle fall mer opptatt av å legge frem sine egne. Instruktørene forteller selv at de er klar over dette.

5.1.3 Instruktørens rolle

Av observasjonene ser vi at instruktørene får en sentral rolle som gruppeleder og han blir navet i dialogen. Han er ordstyrer og den som i all hovedsak er i dialog med kadettene, – det er i mindre grad dialog mellom kadettene. Når vi snakker med instruktørene oppfatter vi at de ikke ønsker at det skal være slik. En instruktør sier at ideelt sett bør instruktørens rolle handle om å:

- finne frem til nøkkeltemaene som skal studeres
- finne relevant pensum
- gi veiledning i studieteknikk
- gi rammer for opplegget (sette av nok studietid osv)
- søke å fremme holdninger om at lesing av teori vil gi dem noe
- få kadettene til å forstå at det er de som skal være aktive, lære å ta ansvar

Egentlig burde ikke instruktørene være så viktige i gjennomføringen av gruppeseminarene, hevdes det. Arbeidet og fremdriften i seminaret bør bli generert av kadettene selv, men i virkeligheten er det ikke slik. Det ser ut til at det blant instruktørene er en enighet om at instruktøren bør ta minst mulig plass i seminaret, men at dette er vanskelig å gjennomføre i praksis. At instruktøren blir sentral i gjennomføringen kommer også frem i våre observasjoner. Instruktøren er den som får (tar) rollen med å lede seminaret, styre ordet, er den som stiller oppfølgings-spørsmål og utdypende spørsmål, er den kadettene henvender seg til samt er den som vurderer og gir tilbakemelding. Kanskje er rollefordelingen mellom kadetter og instruktør for fiksert?

Kan kadettene få andre roller for å løse opp denne strukturen (Tiberius 1996, Jaques 2000)? Dette diskuterer vi nærmere i rapportens del 6.

En annen instruktør synliggjør at gruppens kapasitet har betydning for hvilken rolle instruktøren bør ta. En av instruktørene forteller at han opplever at gruppene modnes etter hvert og at et tegn på det er kadettene etter hvert styrer instruktøren om han går utenfor det som er kjernen i tematikken. Da kan kadettene også fagstoffet såpass godt, at de også sier ifra når instruktøren er på villspor. Et annet tegn på at gruppen har modnet er når kadettene ikke er enige i kritikken de får, når de ønsker å presentere igjen og klargjøre sin argumentasjon på nytt. Ser vi på kadettintervjuene er det flere utsagn som bekrefter at gruppene har utviklet seg fra den første gjennomføringen til denne fjerde gjennomføringen. Grupper med stor kapasitet og modenhet kan lede seg selv, for eksempel ved at en av kadettene leder diskusjonen (for eksempel har ulike roller under seminarets gang), mens andre grupper trenger mer styring fra instruktør. Denne instruktøren er inne på det flere teoretikere (Tiberius 1996, Jaques 2000) peker på når han sier at instruktøren må være bevisst på hvilken posisjon på skalaen studentsentrert – lærersentrert han skal ta, gitt gruppens modenhet, læringsmålene og oppgavene som skal løses. Et forhold som har betydning for om instruktøren får en sentral rolle eller ikke, er kompleksiteten i temaene som tas opp. Under intervjuet blir det nevnt at fagtekstene som skal leses er på et høyt nivå, noe som også bidrar til at kadettene trenger støtte fra instruktørene under seminaret. Uten instruktøren kan det hele ramle litt fra hverandre, men samtidig er det vesentlig at instruktøren ikke er for dominerende. Som vi skal se i et senere kapittel, hvor kadettens meninger behandles, fremkommer det at instruktøren oppleves som svært viktig for dem i deres læringsprosess, men at de samtidig ønsker at det er kadettene som skal ”få prøvd seg”.

I vårt datamateriale ser vi at det overordnede oppdraget kadettene skal løse som følge av tiltaket ”60 Seconds” som helhet, innebærer såpass mange krevende elementer, at det ikke er gitt at de får til alt med en gang. Det kan tenkes at instruktøren må bidra med ulike former for stillaser til kadettene mestrer de ulike oppgavene bedre. Det kan tenkes at kadettene trenger en skrittvis progresjon og en guide i dette relativt krevende opplegget. Dette behandler vi nærmere i del 6 av rapporten.

5.1.4 Forskjellighet i gjennomføringsmåte, et problem?

Vi har stilt instruktørene spørsmål om de synes det er et problem at de gjennomfører ”60 Seconds” med varierende fokus på argumentasjonen. Det virker som om alle har fokus på det faglige innholdet, men Toulmins modell er i noen grupper ikke et tema (jfr. kadettintervjuene). I observasjonene ser vi og variasjon i praksis, selv om det er vanskelig å si om dette er typisk for gjennomføringene, eller om det var forhold som gjorde at man denne gangen mistet fokus på dette i noen grupper. Det betyr at ikke alle er like nøye på om kadettene legger frem påstander med argumentasjon som synliggjør belegg og hjemmel. I noen seminarer utspiller det seg mer en faglig dialog. I datamaterialet vårt ser vi at kadettene vi har intervjuet opplever dette som uheldig siden de forbereder seg på det. Enkelte av instruktørene synes også dette er uheldig.

På alle disse spørsmålene vil vi være delt. For meg er det et stort problem, vi er veldig oppmerksomme på det, men vi har diskutert det i snart tre år nå og jeg har ikke klart å overbevise de andre om at de bør følge min måte. (...) jeg tror at i forberedelsene våre så fokuserer vi for mye på hva innholdet skal være, ikke på hvordan vi skal gjennomføre 60 sec.

Utsagnet ovenfor bekrefter vårt inntrykk fra observasjonen av lærernes planleggingsmøte. Det er det faglige innholdet, de sentrale temaene i pensumet som diskuteres og vektlegges på planleggingsmøtet. Dette er naturligvis helt sentralt da fagstoffet og kadettenes bearbeiding av det skal bidra til dybdekunnskap. Det kan virke som om hvor vidt argumentasjon er viktig, er det som instruktørene synes er vanskeligst å håndtere og som er ”stridens kjerne” dem imellom. I hvilken grad instruktørene er samkjørte i sin gjennomføring av seminarerne er også nevnt som et vurderingskriterium i denne evalueringen. Det vil si om de har fokus på både fagstoffet og argumentasjonstreningen. Vi kommer derfor tilbake til dette punktet i kapittel 6.

Det vil sikkert være mange årsaker til at det blir slik. For noen av instruktørene handler det om å selv bli kjent med fagstoffet fordi flere av dem ”tilhører” andre fag. Det er en krevende oppgave de har fått med hensyn til å lede seminarerne. Ikke bare skal de lære seg et nytt pensum på kort tid, men de skal også bli fortrolige med en krevende argumentasjonsmodell.

Intervjuet med instruktørene tyder på at man tidligere har hatt en prosess internt i gruppen hvor ulik praksis mellom instruktørene har blitt problematisert. Gruppen med de seks instruktørene som er involvert i ”60 Seconds” har individuelle ”stiler”. Dette går på både hvor aktiv den enkelte instruktøren er under seminaret sett i forhold til kadettene, men også i hvor stor grad han har fokus på argumentasjonsmodellen. Det viser seg å være vanskelig for alle de involverte instruktørene å ha en slags ”samkjørt” praksis.

Men, ja vi er veldig forskjellige, men jeg tror vi har funnet ut at det å forandre de individuelle instruktørene vil gjøre det enda vanskeligere å være enstemte som gruppe. Å tvinge folk til å oppføre seg på en viss måte er ikke naturlig. Jeg tror det er der vi er nå.

En annen utdyper:

(...) Og vi har hatt denne diskusjonen før og jeg har forsøkt å lære av dem alle, men jeg er meg og jeg må bare gjøre det på min måte. Selvfølgelig lære fra dem, men jeg kan ikke være NN, eller XX.

Det ser ut til at det er krevende å mestre ”60 Seconds” i den betydningen at ikke bare faginnholdet er i fokus, men at kadetter faktisk prøver seg på argumentasjon etter Toulmin. Observasjonene våre støtter dette, selv om vi må presisere at observasjonene kun er ”øyeblikksbilder” og at andre gjennomføringer av seminaret kan ha gitt andre inntrykk. Det er likevel grunn til å tro at instruktørene bør hjelpe hverandre i å bli gode til å mestre veiledning på formen, ikke bare innholdet, hvis argumentasjon skal være en del av opplegget i og læringsmålene i fremtiden. Det kan virke som om man nå har landet på en felles forståelse om at det i det minste skal være slik

at kadettene skal være mer aktive enn instruktørene, det er de som skal få prøvd seg, noe som er avgjørende gitt det pedagogiske rasjonalet til tiltaket.

Men det er en grunnleggende forståelse som bør være felles for alle instruktørene og det bør være mer studentaktivitet enn instruktøraktivitet og vi burde komme opp med noen gode argumenter og så er det individuelle forskjeller på hva vi legger vekt på ... Men jeg er enig i at vi på instruktørmøtet bør bruke mer tid på hvordan vi skal gjennomføre. En av hovedutfordringene er at vi har noen instruktører som ikke er helt oppdatert på pensum og det er viktig at vi fokuserer på det også. En balanse.

Under intervjuene kommer det også frem at instruktørene ikke kjenner så godt til i hvor stor grad og på hvilken måte de er forskjellige. De har ikke observert hverandre og kan slik vanskelig lære av hverandres gjennomføring. Etter seminaret pleier de å ha lunsj sammen og diskutere hvordan gjennomføringen har vært, lytte til hverandre og prøve å lære av hverandre, men det blir ikke det samme som å observere hverandre. Et slikt grunnlag gjør det vanskeligere å utvikle en form for felles praksis. Observasjon av hverandre og kollegaveiledning kan være måter å jobbe med utvikling av praksis på, slik vi var inne på i kapittel 2.2 (Lauvås og Handal 1994, og Handal 1999). Lærerens handlinger og praksisteori vil da være utgangspunktet for slike samtaler.

Individuelle vaner, idealer og oppfatninger om hva som er læringsfremmende er en del av praksisteorien. I intervjuene får vi indikasjoner på at det mellom noen av instruktørene finnes oppfatninger som kan bidra til forskjeller i praksis. Det ser ut til at det er noe uenighet mellom de enkelte instruktørene om hvor vidt de mister eller taper kontroll over hva kadettene lærer når de gjennomfører ”60 Seconds”. En instruktør sier at han er usikker på om man kanskje mister kontroll over hva som er det viktigste ved fagtekstene som leses.

Jeg mener at metoden har tatt vekk noe kontroll fra instruktørene over hva de lærer, fordi nå ser vi at i gruppene så hender det at de ikke argumenterer tydelig nok slik at bidragene deres ikke er så tydelige for de andre, slik at de til en viss grad deler uvitenhet. (...) jeg tror vi har mistet noe kontroll over hvordan og hvilke områder som er viktige i teksten.

Denne instruktøren sier at han tror forelesninger i større grad hadde guidet kadettene til de riktige emnene i fagstoffet. En annen instruktør sier at han er helt uenig i dette og begrunner dette med hvordan han mener at individer tar til seg fagstoff og husker fagstoff.

Jeg mener det motsatte fordi fra min erfaring, når jeg holder en forelesning der jeg har skissert alle de viktigste tingene og alt er med, når jeg diskuterer da med kadettene så har de ikke oppfattet mer enn 10 % av mine briljante ideer. Så for meg ...

Et viktig poeng for denne instruktøren er også at metoden fører til større grad av ”gjennomsiktighet”, han får i større grad innsikt i kadettens misforståelser og ”huller” gjennom denne metoden og en slik synliggjøring gjør det mulig å gi målrettet veiledning. At kadettene synlig-

gjør sine misforståelser (noe de ikke vil ha muligheten til under en forelesning) bidrar til kontroll, det blir avdekket og korrigert. Metoden gir også en arena for vurdering av kadetten, man får innsikt i fagkunnskapen, holdninger og verdier som kadettene uttrykker.

Det kan se ut til at det blant noen av instruktørene er ulike oppfatninger om hvilke undervisningsmetoder som fremmer læring hos kadettene. Noen har tro på forelesningen som metode, mens andre er opptatt av at det som skaper læring er at kadettene selv er aktive, utforsker og bearbeider lærestoffet. Da får det ikke hjelpe at de ”ikke lærer det samme”. Det vil si at noen av instruktørene kanskje er mer ”tradisjonister” og andre vil bevege seg i retning av det konstruktivistiske eller sosialkonstruktivistiske klasserommet (Ludvigsen og Østerud 2000). En naturlig følge av det er å kunne leve med at man ikke har like mye kontroll over hva den enkelte kadett fokuserer på i læringa. Hvor en forelesning ville satt alle kadetter på samme spor, gir ”60 Seconds” muligheten til at kadettene velger forskjellige perspektiver og forståelsesmåter.

5.2 Kadettene

Når vi har henvendt oss til kadettene har vi blant annet vært opptatt av hvordan de har forstått hensikten med tiltaket, hvordan de erfarer det å lære på denne måten og hva de opplever at instruktørene er opptatt av i gruppeseminaret. Vi har også spurt kadettene om deres læringsutbytte og hva det å delta i en gruppe betyr for dem. Avslutningsvis forteller kadettene om forhold man kan ta med seg videre i utviklingen av ”60 Seconds”.

5.2.1 Kadetter og instruktører deler intensjonene

Når vi spør kadettene hva de opplever er intensjonen med 60 Seconds, får vi ganske samstemte svar. Slik kadettene ser det, er intensjonen todelt med fokus både på faglig innhold og argumentasjonsmetode. Det første kadettene nevner i intervjuene, er at de skal lære seg å bygge opp et argument og kunne formulere seg presist. Når det gjelder den faglige biten sier de at hensikten er at de skal få en oversikt over pensum og få en reell øvelse til eksamen. De skal kunne avgrense i pensum i henhold til gitt tematikk, finne en påstand som svarer på spørsmålet i spørsmålssettet og argumentere for dette.

Noen kadetter ser mer overordnet på metoden og peker på at dette er en form for lederutvikling. En kadett uttrykte dette:

(...) i tillegg er det kanskje også lederutvikling på et lavt nivå hvor du skal få en kunnskap og bygge karakter og holdninger som du vil ha nytte av som offiser – argumentere for en løsning – ha grunnleggende argumentasjonsteknikk i botn da.

En annen kadett peker på det å utvikle situasjonsforståelse som viktig. At de må lære seg å få et raskt overblikk over en situasjon og kunne argumentere for sitt syn og sine beslutninger innenfor en større kontekst, spesielt ved internasjonale oppdrag:

Og det tror jeg spesielt... kanskje spesielt i mediabildet og når vi samarbeider internasjonalt, å klare å komme med et argument som holder vann som de sier at; 'ja, den ser vi'. Det tror jeg er veldig viktig for oss senere. Spesielt nå når det er mye internasjonalt samarbeid rundt omkring. Når vi kommer ut herfra... for jeg tror at vi må belage oss på det de aller fleste å reise en tur til utlandet. Og jeg ser det nå når jeg har vært ute i Afghanistan før... og jeg ser det at hadde jeg visst det jeg vet i dag før, så kan det hende jeg selv hadde opptrådt på en annen måte enn jeg har gjort tidligere da. (...)en blir jo mer reflektert og klarer å se ting fra litt andre synspunkt. Ta bedre valg rett og slett og fremstå som mer... Få mer kredibilitet da.

Det viser seg at det er en sammenheng mellom instruktørene og kadettene opplevelse av intensjonene, noe som tyder på at dette har vært godt kommunisert til kadettene. Kadettene vi har snakket med vet hvorfor det pedagogiske tiltaket er lagt opp slik det er og hva det skal bidra til.

5.2.2 Om "60 Seconds" i lys av andre pedagogiske fremgangsmåter

Vi har vært interesserte i å få vite noe om hva kadettene opplever er forskjellen mellom "60 Seconds" som er et mangefasettert pedagogisk opplegg, og andre læringsformer de møter ved Krigsskolen.

Flere kadetter som sier at de med "60 Seconds" får mulighet til å *være mer aktive selv* og at det *stilles tydelige krav* til at de skal bidra med noe. Dette gjør at de bearbeider stoffet på en annen måte enn når de bare lytter til en forelesning og tar notater. På spørsmålet om hvordan det skiller seg fra for eksempel prosjekt eller problembasert læring svarte en kadett at *det er jo ikke gruppen som skal til pers, men personen*. Det går altså ikke an å gjemme seg bak en gruppe, det blir helt tydelig hva den enkelte bidrar med. Noen peker på at dette gir dem et større eierforhold til det de leser, mens andre sier at å bli "tvunget" til selv å ta en aktiv del i undervisningen gir dem en motivasjon til å lese:

Helt klart at jeg har fått et bedre utbytte i forhold til det faglige. Jeg føler at du sitter ikke bare og leser og har et foredrag, du er aktivt med i stoffet. Du får et eierforhold til det, du får en... en motivasjon for å lære deg stoffet på en helt annen måte. I tillegg så er jo de tekstene og sånne ting vi får utlevert... det er en hensikt bak det.

I følge intervjuene opplever kadettene at de i større grad fordyper seg i stoffet enn hva de ville ha gjort ellers. At det stilles krav til forberedelser bidrar til dette. Bruk av studentaktive læringsformer stiller krav til den enkelte, de må jobbe mye, men får også mer igjen for det og lærestoffet sitter bedre.

Andre undervisningsformer stimulerer heller ikke i like stor grad til at man lærer av hverandre. Det å bidra i en gruppe, utvider perspektivet til den enkelte.

Læringsutbyttet øker jo og betraktelig fordi at folk har forskjellige fortolkninger av ting. Man deler sine synspunkter og gjerne kommer til flere konklusjoner. Som egentlig er re-

lativt like, men man ser det på forskjellige måter. Man kan være fundamentalt uenige om en sak da, som man ser på med forskjellige sider i stedet for at man hele tiden får denne "skolens løsning", og så er det den man forholder seg til.

Her ser vi at kadetten peker på fordeler som gjenkjennes i argumentasjonen for "det sosialkonstruktivistiske klasserommet" (Ludvigsen og Østerud 2000). Det nevnes også at man blir presset til å jobbe hardere og at forståelsen øker vesentlig:

Jeg sitter igjen med en mye større forståelse for hva opprørsbekjempelse er nå enn hva jeg ... før det. Både på grunn av lesningen, men også på grunn av diskusjonene vi har der. Så man får flere innspill. I tillegg så blir du på en måte tvunget til å lese fordi hvis du ikke er forberedt, kan du bare gå hjem igjen. Da blir du kasta ut.

Vi har også snakket med kadettene om hva de opplever er særlig motiverende med "60 Seconds". Slik vi oppfatter kadettenes tilbakemeldinger, så dreier dette med motivasjon seg om minst to forhold. Det ene er dette med skam som dreier seg om frykten for å dumme seg ut overfor de andre, og flere kadetter er inne på dette. Det andre er at presentasjonen de skal holde gir dem noen kortsiktige mål på veien fram til eksamen. Slike kortsiktige mål er ikke like tydelige i andre opplegg ved skolen. Ved å holde disse framleggene får kadettene tilbakemelding på hva de har forstått og ikke, de får vite hvordan de har prestert og de får muligheten til å forbedre seg. En kadett sa:

(...) det at du jobber konkret med et mål... 'det her er det du skal prestere på'. Det er ikke bare eksamen som er et mål, du har delmål underveis og du lærer på en måte at du begynner et sted og så bygger du videre. Du får grunnkunnskapen om en ting og så bygger du videre. Som gjør at læringskurven... etter min mening blir mye bedre.

Det å ha "60 Seconds" framføringene som delmål gjør at det blir synliggjort for kadettene at de utvikler seg og at de, som kadetten sier i sitatet over, bygger opp kunnskap og erfaring. Dette kan også ses i sammenheng med det vi har vært inne på tidligere om at kadettene finner motivasjon i at de ser at pensumet de lærer vil ha betydning for dem i fremtiden. Det ligger altså motivasjon i at de ser at de utvikler seg i retning av å være forberedt til en rolle de skal fylle senere i sin karriere. Flere kadetter pekte nettopp på dette som en årsak til at de mente at metoden og faget fungerte så bra, fordi man hadde et helhetlig fokus, ikke bare på en fremtidig eksamen:

Jeg synes faget i sin helhet... altså det de har gjort i forhold til andre fag er at de har tatt på seg mye mer da. Alle andre fag de har fokus på eksamen, de skal få oss gjennom eksamen og så er det det da. Her så er det fokus både på det som skjer etter... og de tar for seg oppgaveskriving da, oppgaveskriving får vi bruk for i alle fag, alt egentlig, holdninger kan de ta tak i. Det er et mye mer helhetlig fag da, enn veldig mange andre fag som tenker på seg og sitt og ikke lyst til å prøve å samarbeide med andre fag.

Utsagn fra intervjuene tyder på at kadettene opplever at man i andre fag ved skolen har fokus rettet mot eksamen, og ikke delmål underveis i læringsløpet, noe man har i faget strategi. "60

Seconds” bidrar til dette. I tillegg til at man med opplegget jobber med delmål, er tilgangen til fleres perspektiver viktig.

For min del er det den beste studiemåte jeg har vært borti. Fordi at ikke bare fordi det stiller krav til at jeg er nødt til å gjøre ting, men også det med at jeg får en bekreftelse i slutten av uken om det jeg har gjort er innenfor eller ikke. Og i tillegg får jeg alle de andre sine synspunkter. Sånn at jeg lærer dobbelt så mye av det. Det er ikke bare en person sitt synspunkt, altså ikke bare læreren som kommer med sitt – så jeg får hans mening, hans mening, hans mening og min egen mening og så kan vi koke det sammen til en mening.

”60 Seconds” bidrar også til mer personlig tilbakemelding enn hva men ville ha fått i for eksempel PBL-opplegg og andre gruppebaserte arbeidsmåter. Hva disse tilbakemeldingene synes å handle om presenteres i neste kapittel.

5.2.3 Instruktørens styring og tilbakemeldinger

Kadettene forteller at instruktørene ser mye på om kadettene har forstått ”kjernen i spørsmålet” og at tilbakemeldinger handler mye om dette. En kadett sier det slik:

At de ser på spørsmålet, ... men de er veldig interessert i om vi skjønner det større bildet. At vi prater i essensen av spørsmålene. (...) det er mye om du har skjønt ”rota” til det, egentlig.

I noen av øktene har de opplevd at de klarer ”å dra” diskusjonen selv, og at instruktørene ikke trenger å veilede de så mye.

Vi er mye bedre på de emnene vi kan noe om, da flyter diskusjonen veldig lett uten hjelp. Men i starten så måtte instruktøren på en måte styre oss litt inn på den riktige veien da. Sånn at vi ikke ble helt ”abstrakte”.

For noen har det vært litt utfordrende å akseptere tilbakemeldingene og innse at man lærer av dem, dette særlig i begynnelsen.

I starten ble jeg helt ærlig litt frustrert. Fordi du legger så mye arbeid i det. Hvorfor skal du gjøre det gang på gang, og så får du ikke noe tilbake for det? Men det der har kommet seg da, når jeg nå har kommet meg litt mer ”på skiva” enn det jeg var. Så da har jeg følt at det har gått bedre, kan du si.

Kadettene vi intervjuet sier at man får tilbakemelding på argumentene som legges frem og at dette er læringsfremmende.

Ja. Jeg synes det. Du får det både på argument, oppbygginga di, og på tematikken da om du vil. Så jeg synes det er veldig gode tilbakemeldinger.

NN er jo veldig ... han er jo direkte da og konstruktiv ... så når man har noe man kommer med og så kommer det litt feil, så gir han deg jo konkrete råd. Da hjelper han deg på vei da ... fordi det og det og det. 'Hvordan kunne dette argumentet blitt bedre?', spør han de andre. Så han er veldig flink. Jeg vet ikke hvordan de andre instruktørene er der. Og det er veldig varierende på instruktørene ... hva de ... de kjører ut i fra ... de har noe samla de tar opp, men det er noen som er tunge på historieutdannelse, og noen som er tunge på strategi og det er noen som er tunge på ... så det blir veldig individuelt pr gruppe. Så vi er for så vidt vært veldig heldige, NN er veldig flink på å ta oss når vi bare sitter der og babler, så er det egentlig ingen mening med det.

Flere av kadettene opplever at det er mulig å be om spesifikk tilbakemelding fra instruktøren, slik at de lettere forstår hva de må gjøre for å prestere bedre. Det oppleves som avgjørende at tilbakemeldinger som gis er så tydelige at kadettene forstår hva de må endre. Generelle tilbakemeldinger oppleves som frustrerende:

Du var jo der når instruktøren sa sist at dette var ikke helt... 70 prosent hadde strykt, dette var ikke så bra som sist da. Og da føler jeg at vi har bomma på et eller annet da, og da er det, hva er det vi har bomma på da? For det er jeg ikke sikker på etter den økta der (...).

Av kadettene vi har snakket med er det tilsynelatende ok for flere av dem at instruktørene er relativt "tøffe" i sine tilbakemeldinger, selv om man har måttet "komme over en kneik" for å tåle dette. Aksept for harde tilbakemeldinger begrunner de med at de skal utdanne seg til å bli offiserer og må tåle en tøff hverdag ved avdeling.

Vi må på en måte tåle å få en tilbakemelding når vi har valgt den jobben vi har også.

Har man gjennom utdanningen ikke forberedt seg på dette, blir man "høvla ned", som en sier. Men noen synes at harde tilbakemeldinger kan være ufortjent, at det å være stille for eksempel ikke alltid handler om å være uforberedt, men at man bruker tid på å tenke seg om.

Ja. For jeg er en sånn person som ikke sier så veldig mye og jeg tenker veldig mye før jeg prater og jeg har fått strekk av han. Ikke fordi at jeg ikke var, eller jeg var forberedt, men jeg sa ikke så jævla mye og da... det er ikke noe problemer å prate, men...

Instruktøren må også kjenne gruppa si godt, før han velger å være "tøff".

Jeg forstår at folk synes at det her er ubehagelig, men jeg mener at, ja, det er greit. Det kan godt føles ubehagelig, men jeg mener at man skal tåle det da. Men det stilles krav til instruktøren. Han må jo kjenne de han prater med. Og hvis du skal ha noe ut av det så nytter det ikke sånn som NN sier da, at han ikke er noen fan av det, for det vil jo ikke, da brukes det jo ikke sånn man skal. Da må instruktøren faktisk være litt bevisst på hvem han sier hva til og kjenne folket sitt for å løfte, få folk til å faktisk synes dette er en

grei måte ... For jeg tror faktisk... jeg synes det er en grei måte, jeg tror hele det der opplegget der... jeg har aldri vært med på en så bra måte å lære ting på. Det sier kanskje litt om hvor lite skoling jeg har hatt (ler).

Slik vi tolker kadettene utsagn er det en viktig jobb instruktørene må gjøre med hensyn til å skape et godt gruppeklima. Instruktørene må skape trygghet innad i gruppa og i forhold til seg selv. Han må og kjenne kadetten godt for å vite hva han kan si og ikke si. Og kadettene må kjenne instruktøren. Hvis dette ligger til grunn, kan kadettene akseptere og ”tåle” tøffe tilbakemeldinger.

5.2.4 Instruktøren foretar viktige pedagogiske grep

Som vi har vært inne på tidligere i kapitlet uttrykker flere av instruktørene at instruktørene ideelt sett burde være tilbaketrasket, fordi det er kadettene som skal styre diskusjonen. Idealet er at instruktøren kun skal fungere som en fasilitator. Kadettene er enige i at det er de som skal ”få prøvd seg” under seminaret, men de ser på instruktøren som vesentlig for gjennomføringen av gruppeseminaret. Kadettene mener at instruktøren er viktig for å styre diskusjonen og rettlede kadettene slik at de kommer inn på *hva som er kjernen* i pensumet de har lest. De peker på at instruktørene har stor kunnskap innenfor fagfeltet, noe som er med på å gi dem en helhetsforståelse. Instruktørene kan gi dem gode eksempler og sette pensumet inn i en kontekst for dem. Samtidig er det en balansegang her som instruktøren må mestre, fordi han skal heller ikke ta for mye overhånd, men la kadettene føre ordet.

(...) men det som er viktig å få med seg er jo at dette blir jo da styrt fra instruktøren sin side. Det er derfor det er viktig med instruktører som virkelig kan det de prater om da. Og for å få styrt diskusjonen inn uten å blande seg for mye inn, uten at det skal bli for mye ovenfra og ned ikke sant, at nå forteller jeg hva som er det riktige, og at vi da skal diskutere oss fram til riktig svar med da (heller) veiledning og at instruktørene retter oss inn mot det svaret som vi bør komme fram til.

Det er veilederkompetansen som synes å være viktigst, å legge til rette for at kadettene skal finne svarene selv, ikke å ”dosere” eller ”forelese”. Flere av kadettene nevner at det er læringsfremmende for dem at instruktørene veileder dem mot ”kjernen” i tematikken de studerer. Flere kadetter fremholder at de opplever det som krevende å finne frem til hva som er ”kjernen”. Noen ganger er fagstoffet stort og mangetydig. Man kan også la seg besnære av medkadettens tilsynelatende gode argumentasjon, og da er det særlig viktig at læreren som er mer kompetent kan ”avsløre” dette og veilede kadettene inn på riktig spor.

Så hvis en er flink til å selge argumentet sitt da, så kan det høres ut som ’å ja, dette var en god vinkling’, men det er ikke sikkert at det hadde noe med kjernen å gjøre. Derfor så synes jeg at det er viktig at der det er rom for det, at man ”stater” det som er viktig.

Et annet viktig pedagogisk grep som noen av instruktørene gjør, er å oppsummere. Oppsummeringer gjøres både under veis og til slutt i seminaret, men også i plenum. Slike oppsummeringer

nevnes av flere og oppleves tydelig som viktig og læringsfremmende. Kadettene vender stadig tilbake til at instruktørene driver gruppeseminarene på ulike måter, og noen sier at svaret på dette er at de felles oppsummeringene i plenum blir særlig viktige for kadettene. Særlig i de tilfellene hvor gruppen får tilbakemelding fra instruktøren om at de "ikke har fått det til" i denne økten, sier de at de trenger oppsummeringer gitt av instruktøren som synliggjør hva det er de skulle ha kunnet.

Det settes pris på at det i senere tid er gjennomført *forelesninger* underveis i "60 Seconds"-uken. Dette er fruktbart fordi man da kommer litt "på forskudd" i lesearbeidet og kan gå dypere inn i det fagstoffet som faktisk er sentralt. Slike forelesninger gir "en rød tråd". Hvis slike forelesninger ikke gis, er det enda viktigere med de felles oppsummeringene. Slike oppsummeringer fremheves av flere som viktig. Ikke alle instruktørene gjør dette og plenumsforelesningene er dessuten noe man har startet med i det senere, sies det (metoden har tydeligvis utviklet seg over tid, men justeringer og forbedringer).

Det er videre viktig at instruktørene forholder seg til et "felles referansepunkt", sier en av kadettene. På seminaret må instruktør og kadetter snakke om det kadettene har lest, og ikke trekke inn for mye av annet fagstoff da det oppleves som for krevende for kadetter som ikke kjenner historiefaget like godt.

Oppsummert kan vi si at i følge intervjuene mener kadettene at instruktørens rolle er å veilede dem mot kjernen i pensum. Videre er han en gruppeleder og må kjenne sin kadettgruppe for å skape trygghet slik at kadettene kan utvikle seg. Instruktøren skal også gi tydelige og læringsfremmende tilbakemeldinger og hjelpe til med å trekke trådene sammen ved å foreta oppsummeringer.

5.2.5 Opplæring i og bruk av Toulmin

Selv om kadettene ser ut til å ha en oppfattelse av intensjonen med metoden som er overens med det instruktørene ønsker å oppnå, er de mer usikre på hvordan de to elementene fag og argumentasjonsmetode vektlegges i praksis. Det kan synes som om de ulike gruppene i ulik grad har fått opplæring i argumentasjonsteknikken, samt om det blir fokusert på argumentasjonsmodellen i gruppeseminaret.

Nei, og det varierer og litt på instruktørene. Jeg har hørt at i en gruppe har de kjørt på det veldig hardt. Der har instruktøren malt på det. Mens i andre grupper har det vært mer løssluppet.

Flere kadetter har fortalt at det var mer fokus på argumentasjonsteknikk i starten, men at dette i senere tid har fått mindre fokus:

Det er vel egentlig sagt at argumentasjon er viktig, men jeg føler ikke at det er så... det er mer innholdet nå.

Noen mente at i stedet for å presentere en påstand med belegg og hjemmel, så er det slik at de svarer på et spørsmål og prøver å begrunne svaret sitt. En kadett sa:

(...) men jeg har ikke inntrykk av at det blir gjennomført helt som etter planen og jeg har mer inntrykk av at vi fikk fem-seks spørsmål og så var det en som ble plukket ut, eller en som rakk opp hånden, til å svare på det ene spørsmålet, og det ble ikke alltid slik at man kom med et argument, og satt hele tiden og argumenterte for det, man svarte som regel bare på det spørsmålet, og så ble det heller en stor diskusjon ut av det.

Flere kadetter mener at hvor mye vekt som blir lagt på argumentasjonsteknikken varierer fra gruppe til gruppe. Noen instruktører synes å fokusere på både strategifaget og argumentasjonsbygging, mens andre har en mer forelesende stil og er mest opptatt av at de skal forstå fagstoffet. Blant de kadettene som sier at de jobber mye med argumentasjonsteknikk i sin gruppe, fortelles det at dette er en metode som krever mye av dem:

Jeg opplever at "60 Seconds" er en veldig krevende form for læring. (...) du må ha kommet veldig langt i forhold til å binde forskjellige ting sammen ut fra det du har lest (...) jeg har valgt å se på seansen du var vitne til som sammendrag av det jeg har lest og når jeg har forlatt den delen av det, så skal jeg egentlig forstå det her. Hvis jeg legger det til grunn i stedet for å møte ved å forstå alt, så er det mindre krevende. Men fortsatt er det veldig krevende som form fordi at du må være veldig bevisst når du lager argumentasjonen din, altså argumentet og belegget, så må du ha tenkt igjennom veldig mye kontra det å bare ha lest og skapt deg selv en viss forståelse.

En annen fremholder:

(...) det blir ikke bare å lese ... alle kan lese og så reprodusere det du har lest, men du må ta en stilling og vurdering og du må forstå og trekke slutninger selv underveis og det får du hjelp til underveis eller med spørsmåla da. Du får mye hjelp, hvis du forstår de da (spørsmålene).

Kadettene fra denne gruppen forteller at instruktøren deres er konsekvent på at de skal bruke argumentasjonsteknikken riktig og "tvinger" dem til å gjøre det ved å stoppe opp hvis de ikke har lagt opp argumentet skikkelig og de blir bedt om å prøve igjen og igjen til de får det rett. De sier at de sakte men sikkert har lært seg metoden fordi instruktøren i starten var flink til å synliggjøre for dem hva som var belegg og hjemmel i påstanden deres ved å skrive det opp på tavla.

På spørsmålet om kadettene har fått særskilt undervisning i argumentasjonsteknikk, sier noen at de ikke har fått noe teoretisk rundt det, men de tror heller ikke at dette er noe man kan lese seg til, det er noe man må lære ved å bruke det i praksis.

Men jeg tror ikke det er noe du kan lese deg til, det er også noe du må ta praktisk sånn som han har gjort underveis i gruppen. Vi legger oss på en middelvei, vi er jo ikke sånn sinnsykt gode i gruppen, på å argumentere, men vi legger oss på en middelvei som er

akseptabel for han og for gruppa, så det går sånn høvelig greit. Og det er jo også noe som kommer etter hvert, det er jo ikke noe som stanser, men det kommer utover skoleåret.

Andre peker på at de har fått en leksjon i argumentasjonsteknikk med påfølgende oppgaveløsning.

Og så har vi hatt en leksjon i argumentasjonsteknikk med oppgaver som vi skulle levere inn.

Selv om disse kadettene synes at metoden er krevende, og at de har brukt mye tid på å lære seg argumentasjonsteknikken når de har forberedt seg til gruppeseminaret, forteller de at de er fornøyd med denne læringsmetoden og at de får mye ut av den (mer om dette i senere avsnitt). Fra observasjonen kunne vi se at kadettene i gruppe A var blant de som virket mest trygge på metoden og brukte den i fremføringen. Instruktøren ga hele veien tilbakemelding i forhold til argumentasjonsteknikken og bruker dessuten begrepene påstand, belegg og hjemmel aktivt, noe som synliggjør forventninger om kvalitativ god argumentasjon.

Kadettene som tilhører den ene gruppen vi har observert (gruppe C), hvor de i følge kadettene i senere tid har gått noe bort fra å fokusere på argumentasjonen, fortalte at de ikke hadde hatt noen spesiell opplæring i argumentasjonsteknikken i starten. De hadde fått utdelt noe materiale som beskrev hva påstand, belegg og hjemmel var, men de hadde ikke gått like grundig igjennom det i praksis. Under intervjuet viste de også usikkerhet når de skulle forklare begrepene påstand, hjemmel og belegg, og de var spesielt usikre på hva en hjemmel er.

Hjemmel er vel kilden, som du sier. Du tar det fra en bok eller 'Thomson mener dette her' ... og 'Det støtter jeg meg på ved Thomson bla bla bla'.

En annen sier om belegg:

Altså, belegget er vel egentlig det at du presenterer argumentet ditt veldig enkelt, så utdyper du det og sånt noe ... og gjør det klarere med belegget ditt, er det ikke det da?

Basert intervjuene kan det synes som om at kadettene blir frustrerte når metoden kun gjennomføres ”halvveis”.

Jeg føler at når du legger ned såpass mye arbeid i det da, som man kan legge i det, så synes jeg at du skal få en tilbakemelding på prestasjonen. Det er motivasjon for min del, så enkelt er det.

Siden de legger ned arbeid i forkant av seminaret, hvor de skal fokusere på påstand, hjemmel og belegg, har de trolig forventninger om at det er dette de også skal gjøre på seminaret og at det er innsatsen deres knyttet til dette de skal få tilbakemelding og veiledning på. Da oppleves det ikke som greit at instruktøren holder en ”forelesning” i stedet for. Det har hendt at instruktører ”flyter

ut” og tar over med å forelese. Da mister kadettene det felles referansepunktet de har forberedt seg på mht fagstoffet, og får heller ikke trent på argumentasjon.

Likevel så vi i gruppe C at dialogen mellom kadettene fløt best når de glemte å tenke på formen, men bare diskuterte seg imellom. Kadettene i denne gruppen fikk tilbakemelding hvis instruktøren ikke syntes at det var hold i argumentet, men det ble ikke påpekt om dette var i forhold til påstand, belegg eller hjemmel. Disse begrepene ble ikke aktivt benyttet.

5.2.6 Gruppen gir tilgang til modeller og perspektiver

Når det gjelder hvilken påvirkning selve gruppen har på læringsprosessen og om kadettene føler et ansvar for hverandres læring er det flere meninger om det, men det kommer tydelig fram at gruppeprosesser og det som skjer mellom kadettene har betydning både for innsatsen kadettene legger i arbeidet med pensumet og for læringseffekten av metoden. Noen kadetter peker på at det at det er et krav til at de skal bidra med noe inn i gruppen gjør at de jobber mer med det de skal lære enn de ellers ville gjort. Dette, sier de, handler om en samvittighetsfølelse overfor de andre på gruppen:

(...) For det blir jo fort sånn i en skolesituasjon da at hvis du ikke blir stilt krav til, så gjør du ikke så mye av deg selv, med mindre du må. Og i dette faget har jeg i alle fall følt ... vet jeg at jeg i alle fall må gjøre noe. Om ikke for min del, så i alle fall for deres del. Og hvis jeg ikke gjør noe så får jeg dårlig samvittighet og da kan jeg ikke møte opp fordi at da er jeg ikke forberedt. Hvis det hadde vært sånn i flere fag så tror jeg flere hadde stukket seg fram og villet mer enn...

Noen kadetter snakker om gruppen på en måte som at den også representerer en trygghet, at vi er alle i samme båt og at de hjelper hverandre med forberedelser til presentasjonen ved å møtes for å diskutere og sammen prøve å finne fram til kjernen i pensumet de har lest. Andre ser det på en litt annen måte og sier at de ikke nødvendigvis tenker på at de andre skal lære noe, men at ved at de føler et ansvar for egen læring så kommer de andres læring som en konsekvens av det, som en av kadettene sa:

Ja, i hvert fall for egen læring. Og igjennom det så blir det et underliggende ansvar å lære bort også, hvis det er noen som lurer på noe eller har misforstått noe. Å diskutere igjennom hvorfor ting er eller ikke er sånn.

Uansett om kadettene mener at de tenker på de andre kadettenes læringsutbytte eller ikke, så er de fleste enige om at det å sitte sammen og diskutere og legge frem ulike påstander gjør at de får en mye bredere forståelse for det de har lest og klarer å se nyanser og andre måter å forstå det de har lest på:

Det er jo den diskusjonen da som vi har. Ofte er jo den veldig lik selvfølgelig, men så får vi med oss forskjellige ting. Andre har kanskje andre utgangspunkt, har vært med på operasjoner og sånne ting. Og det er det vi diskuterer. Du får synspunkt fra en helt an-

nen side da, kontra det å ha en skriftlig prøve på det du har lest hvor du sitter igjen med det du har lest og kanskje ikke får en skikkelig tilbakemelding på det en gang. Her så spiller vi hverandre mer gode da. Og kommer med innspill, men jeg fikk med meg det og jeg fikk med meg det... Du får med deg mer etter 60 sec... i alle fall for min del, enn det jeg kunne ha lært ved å ha lest sjøl.

At gruppen består av mennesker med ulike bakgrunn bidrar til tilgang til mangfoldige erfaringer og perspektiver, noe som gjør at den enkelte kan ”strekke seg lenger” og forstå mer enn hva han studerte og ”kom fram til” på egenhånd. En annen forsterker dette og sier:

Ja, for den læringa vi kan få av hverandre, den betyr nesten alt!

(...) men jeg skjønner jo hva han mener når jeg får et bilde på hvordan det kan gjøres og jeg ser hvordan jeg har gjort det og jeg skjønner ... ja 'jeg kunne ha gjort det og'. Og neste gang så prøvde jeg den approachen og da syntes jeg det funka bedre for min del. Og da spurte jeg NN (instruktøren) om det var bedre nå, og ja det var mye bedre.

Ved å sammenligne egen prestasjon med andre kadetters prestasjoner får man en rollemodell som synliggjør ”bedre praksis”. Man oppdager og lærer hva som er kvalitet i argumentasjon, man får et bilde på hvordan det kan gjøres. Man lærer like mye av dette som av å få tilbakemelding.

5.2.7 Fra gruppejustis til selvjustis

Kadettene opplever det som viktig for motivasjonen at alle som deltar er forberedt og har noe å bidra med. Å møte forberedt er en naturlig del av å ta ansvar for egen læring. Kadettene ser nytteverdien av å dele kunnskapen de har tilegnet seg med hverandre, samtidig er det et element av kostnad/nytte- vurdering som gjør at det er en viss form for gruppekontroll også. Når de først har lagt ned en viss mengde arbeid med å lese pensum og formulere påstander med argumentasjon, så krever de at de andre også skal ha gjort det. ”Frisurfere” er ikke akseptert blant de vi har snakket med. Det synes å eksistere en norm om at hvis du ikke har lest, så får du heller ikke delta i gruppen. Som en kadett sa: *(...) jeg gidder ikke å fortelle folk om hva vi skulle ha lest og legge ned mange, mange timer med arbeid for folk som ikke gidder å lese.* Kadettene vi snakket med var derfor fornøyde med at instruktørene hadde satt en ramme for dette og, som de sa, kastet ut folk som ikke hadde noe å bidra med. Det at de bruker så sterke ord som ”å kaste dem ut” sier kanskje mest om hvor sterkt rettferdighetssansen deres rundt dette er. Det kom fram at det sjelden foregår slik at kadetter blir kastet ut av timen fordi det føres en sterk selvkontroll rundt dette. På spørsmålet om hvordan de håndterer frisurfere svarte en kadett:

Det har ikke vært noe problem, folk har skjønt det selv at nå har jeg ikke fått lest nok og sier at da setter jeg meg heller og leser og ...

Kadetter som av ulike årsaker ikke har fått tid til å forberede seg godt nok sier selv i fra at de ikke har forberedt seg til enkelte spørsmål, så blir det opp til instruktøren å vurdere om kadetten

kan bli i gruppen og bidra på de spørsmålene han eller hun har rukket å forberede, eller om kadetten må gå på lesesalen. Det viktigste er at man er real og forteller grunnen til at man ikke har lest, slik en kadett fortalte:

Du kan også ta det opp selv i timen og si at du kun har hatt tid til å forberede noen spørsmål da, og be om å få være der for det. Gruppen kan bestemme – ja du kan være med på de spørsmålene og gå og lese eller du kan være med hele veien. Vi har ikke vært sånn kjempestreng innad i gruppa. Men du må på en måte blottlegge deg litt da og innrømme det. (...) Men det er gjerne gode grunner til at folk ikke har lest. Jeg velger å tro det.

I følge kadettene så har denne gruppekontrollen, som vi kaller det, den effekten at man blir presset til å jobbe hardere fordi det er kjedelig og ikke kunne bidra.

5.2.8 Kadettene læringsutbytte

I følge kadettene vi har intervjuet er de svært fornøyde med å bruke metoden. På spørsmål om hva de lærer ved å bruke denne metoden fremheves flere forhold.

Kadettene opplever at de får trening i å diskutere, men også trening i å lytte til andre, noe som er krevende. Det er vanskelig å lytte godt og få tak i essensen i det den andre sier. Man får med andres bidrag en mer helhetlig forståelse av temaet som diskuteres. Det nevnes også at det oppleves som moro å prestere etter å ha forberedt seg godt. Det er motiverende når det blir mye diskusjon i gruppen, at flest mulig blir engasjerte.

En av kadettene fremhever at metoden gjør han mer reflektert og at den bidrar til at man ser flere sider ved en sak. Man trenger ikke å være enige i dem, men det bidrar til at man får et mer reflektert forhold til det hele.

For du begynner å argumentere på en helt annen måte ... enn det jeg gjorde før. For da var det litt mer hodeløst det du sier ...

En kadett forteller at metoden og ikke minst pensum har bidratt til at man kan diskutere mer nyansert og viser til konflikter andre steder i verden som Libya, Afghanistan og andre steder. Gjennom "60 Seconds" har han nå en dypere forståelse av hva som spiller inn i en konflikt. Dette har med faglig forståelse å gjøre. Han sier:

Og det synes jeg er interessant da fordi det går rett inn i det jeg har drevet med før og det jeg skal drive med i framtida. Ergo i framtida så skjønner jeg mer av det og det skulle jeg ønske jeg gjorde tidligere og, at jeg hadde hatt et større og klarere bilde av hva jeg faktisk har drevet med nede i Afghanistan, som soldat og. Ikke bare som offiser, men som soldat og. Og det er min motivasjon altså. At jeg skal ut igjen, men da på et høyere nivå og med en større forståelse. Det blir ikke så svart hvitt. Det er motiverende. Jeg vet ikke om det er det de legger i "kunnskap er makt" men ... ja.

Det nevnes også at metoden har bidratt til at man nå i større grad tenker på at man må argumentere for sine påstander, ikke bare fremsette dem. Det er også lettere å avsløre svak argumentasjon. I fremtidige arbeidssituasjoner hvor det vil være flere med kompetanse innen samme felt og hvor det er ulike meninger, vil det å kunne legge frem solide argumenter, og avsløre svake, være viktig.

Et annet forhold som nevnes er utvikling av egne læringsstrategier. Flere nevner at de med bruk av metoden, over flere ganger, blant annet har lært seg å lese mer strategisk. De er mer selektive og finner lettere frem til det viktige fagstoffet snarere enn å lese alt (som noen gjorde i begynnelsen).

Jeg har fått en sånn videreutvikling ved å se på overskrifter og danne meg et ... bare skumme veldig fort og se om 'det her er direkte linka til det', så det må jeg lese nøye. Men først få en oversikt over hva det er og hvis det er noe som ... greit her, ikke noe vits i å lese det her.

Metoden ansporer også til at "delmål" blir tydeligere for kadettene, slik at ikke bare eksamen er målet. Dette synes å i større grad å fremme selvregulering, det vil si at kadettene vet hvor de skal, men de legger selv opp til hvordan de skal komme dit.

Mange nevner at de husker mer av fagstoffet i ettertid gjennom å arbeide med det på denne måten. En kadett er mer kritisk og lurer på om gruppen ikke "glorifiserer" noe, da han mener han ikke husker mer ved å jobbe slik, og han er usikker på den egentlige effekten av "60 Seconds".

Da stiller jeg meg jo spørsmålet om hva jeg sitter igjen med i forhold til det vi har gått igjennom. Så hadde jeg da kanskje sittet igjen med mer for min egen del, hvis det hadde vært gjort på en annen måte, hvis det hadde vært, disse kontrollene av standpunktene hadde vært en skriftlig innlevering kanskje, eller om det hadde vært en forelesning eller gjennomgang av de forskjellige tingene annet enn å gå igjennom det selv. Det kan ikke jeg svare på. Men jeg stiller spørsmålet til meg selv, er dette nødvendigvis så bra som vi gjør det til når jeg ikke husker så veldig mye av det vi gikk igjennom i løpet av forrige semester. Og det er det jo kanskje viktig å gjøre noen refleksjoner om.

Det er altså enkelte som ikke er like sikre på hva "60 Seconds" bidrar til sett i lys av andre undervisningsformer, og at man bør reflektere over dette. Likevel er kadettene vi har intervjuet i all hovedsak svært fornøyde med "60 Seconds".

5.2.9 God tilrettelegging en viktig forutsetning

Generelt er kadettene svært fornøyde med "60 Seconds" slik det blir gjennomført i faget strategi. En av årsakene til dette, er at man har skapt gode forutsetninger for selvstendig arbeid og prestasjoner. Men det handler også om at de opplever at opplegget er godt tilrettelagt. Kadette-

ne uttrykker at de har fått god nok tid til å lese fagstoffet og arbeide med spørsmålene gjennom uken, og at det ikke er krav om mange ekstra oppgaver den uken opplegget pågår. Dette er vesentlig for å lykkes, sier de. Det er også satt av nok ressurser i form av instruktører som kan veilede.

Flere kadetter forteller at man har forsøkt å benytte metoden i andre fag, men at dette ikke lyktes særlig bra. Kadettene har klare formeninger om årsaken. Slik vi ser det, er det interessant å ta med dette fordi det også sier noe om hva man har gjort riktig i strategifaget i forhold til etablering og organisering av metoden. Da metoden ble prøvd ut i faget ledelse, hadde det ikke fungert blant annet fordi det hadde vært for få instruktører, kadettene hadde ikke fått satt av tid til forberedelse, og de hadde vært alt for mange kadetter per gruppe. De påpeker at ideen om å benytte metoden i ledelse er god, men at det kreves en del tilretteleggelse og forberedelse. De innser at strategifaget har flere instruktører som kan gå inn som veiledere enn hva som er tilfelle i andre fag.

Det de trekker frem som viktig i forhold til organiseringen, slik det er blitt gjort i strategifaget, er at det er mange nok instruktører som kan veilede slik at gruppene ikke blir for store. Dette ser de på som viktig i forhold til å skape trygghet i gruppen og gi rom for at alle får mulighet til å snakke og få tilbakemelding av instruktøren. En kadett sa om dette:

Det som er fint med strategien er at de er så mange instruktører på avdelingen. (Vi er en gruppe på) 8-12 med en instruktør. Men sånn som det var i ledelsen, så ble vi satt for oss sjøl, var det ikke det? Du får gått igjennom spørsmålene, men får ikke den samme spissingen.

En annen viktig faktor kadettene peker på, er at det blir satt av nok tid til forberedelse, blant annet ved at i perioden "60 Seconds" pågår har de færre andre plikter, noe som gjør det enklere for dem å fokusere på pensum og spørsmålene. Kadettene trekker også frem at de ser at instruktørene har jobbet med valg av pensum til hver økt og at det er en hensikt bak dette valget, noe som øker motivasjonen. De ser at dette er noe de får bruk for i fremtiden.

I tillegg viser noen av kadettene til at det er lagt ned et forarbeid med å lære hvordan man skal utvikle gode læringsstrategier:

... Og i tillegg så har du da i strategi, de har jo virkelig gått inn for å bruke dette her som en undervisningsmetode, så det første de... noe av det første de gjør er å undervise i hvordan er det man bruker dette her, hvordan er det man får mest ut av denne metoden, hvordan burde man lese. Ikke lesekurs, men vi fikk ut noe sånn pensum på hvordan lese, eller hurtiglesning, hvordan få studieteknikk. Altså legger til rette i forhold til hva de gjorde i ledelse.

Det nevnes også at når pensumet som legges opp ikke er for stort, klarer kadettene å snakke om det samme under seminaret, slik får diskusjonene bedre kvalitet og gruppeprosessen blir bedre. Blant de kadettene vi har snakket med, pekes det også på at det er et høyt nivå på instruktørene.

De vet hva de prater om. De kan utfylle og utdype og forklare alt. Arbeidet de selv skal gjøre og det kadettene skal gjøre, er godt strukturert, det ”henger sammen”. Når kadettene fremhever den gode strukturen er det oppgavesettet, pensumlisten med støttelitteratur, at de får en uke til å lese (godt med tid), samt støtteforelesningene som nevnes.

5.2.10 Kadettene forslag til forbedringer

Et tilbakevendende tema i intervjuene er at kadettene opplever instruktørene som sentrale for metodens ”suksess”. Forbedringer av metoden knytter kadettene til fagressurser og ikke til kadettene eget arbeid.

Det eksisterer en oppfattelse om at det å ha militær bakgrunn er av betydning. Samtidig viser mange kadetter forståelse for at det vil være en idealsituasjon, og at det er vanskelig å få tilstrekkelig med instruktører som alle har militær bakgrunn. Det fremheves av flere at alle lærerne er gode, men at de kanskje er gode på forskjellige måter? Kadettene vet at instruktørene bruker et ”veilederark” som støtte, og at det bidrar til det de kaller ”en rød tråd”. Idealet er at instruktøren kan faget godt og utover det som står på ”veilederarket”. At instruktøren har et ønske om at kadettene ”skal bli gode”, nevnes også i intervjuene. En av instruktørene blir trukket frem i så måte, han viser en særlig interesse for at kadettene skal strekke seg og mestre ”60 Seconds”.

Enkelte sier at det er litt for mye påpekninger på hva man gjør dårlig, fremfor å få ros for hva man faktisk får til.

Det er litt sånn tendens til at det er kun ... ippetsett hvis du ikke gjør det bra, men aldri ros hvis du gjør det bra, og det kan fungere det, men det finnes andre pedagogiske måter man kan bringe folk frem på som det går an å vurdere (...)

Flere nevner at gruppestørrelsen er av stor betydning. I dag er det litt for store grupper og det bør være maksimalt 6-8 kadetter i en gruppe for at alle skal kunne bidra, presiserer noen av kadettene. Blir gruppene for store, blir det ikke diskusjon blant alle. Da blir det til at noen dominerer og diskusjonene blir heller ikke så gode.

Kadettene trenger instruktører som er sensitive og våkne på prosessene de skal lede, slik at de ser hva den enkelte trenger. Det handler både om å skape et godt gruppeklime, tillitt og trygghet, men og om ”å fylle kunnskapshullene” når kadetten ”står fast”. Noen av kadettene påpeker at de har hørt at ikke alle instruktører er flinke til å gjøre oppsummeringer, og oppsummeringer er noe kadettene har stort utbytte av.

Noen instruktører har en tøff og konfronterende stil, mens andre ikke har det. De kadettene vi har intervjuet synes at en konfronterende stil er OK (som en innføring i militær kultur og forventninger), men at instruktøren må ”se an” hvem av kadettene som tåler det, hvis ikke blir det bare læringshemmende. Likevel er harde tilbakemeldinger noe man bør tåle i den arbeidskulturen man har valgt i Forsvaret. Slike tilbakemeldinger oppfatter vi som tilbakemeldinger der du

får høre at du ikke har forberedt deg godt nok, eller at det du presterer ikke duger. Det er forbedelser til en krevende hverdag ved avdeling hvor det å takle direkte tilbakemeldinger er viktig. Vi stiller likevel spørsmål ved om disse tilbakemeldingene er konstruktive med hensyn til å formidle hva som forventes for å mestre, det vil si om de beskrivende nok slik at kadettene kan lære av dem (Bjørngen 2006)?

Kadettene vi har intervjuet gjennomfører ikke seminaret på engelsk selv, men har hørt at medkadetter synes det er vanskelig å bidra på et fremmed språk og at de gruer seg for å møte til seminaret og dermed unnlater å møte. En av våre informanter har selv opplevd å være med i en engelskspråklig gruppe. Det å bidra på engelsk blir en ekstra ”byrde” når man vil prestere, det krever at man må holde mange fokus samtidig: kjernen i fagstoffet, argumentasjonsmodellen og språket.

Ja det la begrensninger ja. Du fikk kanskje ikke så mye ut av det heller da. Hvis du ikke var god i engelsk. Det ble ikke et samtaleemne da, det ble mer at sånn at du prøvde å si noe og så skjønnte du det ikke helt sjøl omtrent. Og så misforsto du kanskje noen. Så det var veldig vanskelig da. Det hemmer deg litt fra å prøve når du vet at du ikke får frem det du egentlig vil. Så blir det veldig at du hemmer deg selv. Det er mye bedre å ha det på norsk.

Stillaser i form av begrepsavklaringer og faglige innledninger i form av forelesninger, settes det pris på. En av kadettene presiserer at det er først i de siste gjennomføringene at man har fått optimalisert opplegget. En side av dette er forlesningene.

Ja, jeg er ... nå har jeg vært med på fire gjennomganger. Og da mener jeg at den siste perioden som vi har gjennomført nå er mer optimalisering av 60 seconds. Og grunnen til det er at da starter dem uka med å gå igjennom begrepsavklaringer, sette litt ... ”hva innebærer det begrepet?” ... og så de forskjellige typer begreper vi kommer innom det vi skal lese. Altså du gir noen knagger til oss da før vi skal begynne med egenstudier.

Dette bidrar til at man har noen ”knagger” man kan bruke under perioden med selvstudier. Dette skaper en bedre læringsprosess, hevdes det. Tidligere har støtteleksjonene kommet litt sent ut i uka.

Til slutt i hvert av intervjuene spurte vi kadettene om de kunne beskrive hva ”60 Seconds” hadde betydd for dem. Da fikk vi positivt ladede ord som: utfordrende, effektivt, revolusjonerende, motiverende.

5.3 Oppsummering

- Instruktører og kadetter deler oppfatninger om intensjonen med "60 Seconds".
- Instruktører har i ulik grad fokus på argumentasjonsmodellen og argumentasjonsferdigheter under gruppeseminaret, noe som noen av instruktørene og kadettene opplever som problematisk.
- Instruktørene som er involvert i "60 Seconds" kommer fra ulike fag, noe som er både en styrke og en svakhet. At flere fag er inkludert i det pedagogiske opplegget bidrar til integrasjon mellom fagene. Svakheten kan være at instruktørene som ikke "tilhører" faget strategi, må lære seg fagstoffet som kadettene har på pensum fordi de ikke underviser i dette selv. Å måtte lære seg Toulmins argumentasjonsmodell og fokusere på denne under seminaret i tillegg, kan bli for omfattende for de "innleide" instruktørene.
- Instruktørene vil ideelt sett at kadettene skal være mest aktive under seminaret og at de diskuterer seg i mellom. Av observasjonene ser vi at instruktørene får en sentral rolle og at dialogen i hovedsak går mellom instruktør og enkeltkadetter. Kadettene problematiserer ikke dette, men forteller snarere at instruktørene er viktige for kadettene med hensyn til å veilede dem mot kjernen i spørsmålene, presisere og gjøre oppsummeringer.
- Av intervjuene får vi inntrykk av at kadettene ikke kjenner Toulmins argumentasjonsmodell godt nok da det blant annet finner det vanskelig å forklare modellens bestanddeler. Vi stiller spørsmål ved om kadettene har fått en skrittvis progresjon i bruk av modellen.
- Kadettene opplever "60 Seconds" som læringsfremmende. Det er flere forhold som trekkes frem i denne sammenhengen. Det er positivt at "60 Seconds" bidrar til at man jobber med delmål i faget, samt at tilknytningen til praksis er tydelig. Kunnskapen oppleves som relevant for deres fremtidige yrke. Man blir stilt krav til og man må være aktive. At man jobber i gruppe fører til at den enkelte får tilgang til flere perspektiver på fagstoffet, samt modeller mht argumentasjonsferdigheter.
- Kadettene har noen innspill til utvikling av "60 Seconds". De uttrykker at noen av tiltakene man bør vurdere er å gjøre gruppene mindre slik at flere deltar i gruppediskusjonene, samt å tenke igjennom om gjennomføring på engelsk er for krevende på dette tidspunktet.

6 Vurderinger og anbefalinger

I dette kapitlet vil vi gjøre våre vurderinger, løfte frem noen problemstillinger og råd for fremtidig arbeid.

6.1 *Et sammensydd opplegg*

Som vi ser av intervjuene med kadettene opplever de tiltaket ”60 Seconds” som svært motiverende og læringsfremmende. Kadettene bruker positivt ladede ord som revolusjonerende, utfordrende, effektivt og motiverende når de skal beskrive tiltaket. Vårt overordnede inntrykk av ”60 Seconds” er også positivt. Kadettene får mange og varierte måter å tilnærme seg lærestoffet på som hver på sin måte bidrar til at kadettene får bearbeidet det. Lærstoffet ”knas” i flere runder, gjennom egenstudier, forberedelse av presentasjoner, smågruppeundervisning og forelesninger. Det er etablert gode forutsetninger for at kadettene tar i bruk dybdestrategier (Ramsden 1988). Tilretteleggingen oppleves som gjennomtenkt og god. Det er gitt kadettene gode tidsrammer til å drive selvstudium gjennom uken, kadettene har lært studiestrategier, man har utviklet støtteforelesninger som kadettene kan ha nytte av i arbeidet, samt samlet lærerkrefter som kan veilede kadettene gjennom gruppeseminaret i slutten av uken. Alt dette synes det som om at også kadettene har lagt merke til og verdsetter. Vi vil nå rette fokus mot det vi anbefaler Krigsskolen å vurdere nærmere når de skal videreutvikle ”60 Seconds”. Videreutviklingen er knyttet til både *planleggingen* og *gjennomføringen* av smågruppeundervisningen, som er det elementet i ”60 Seconds” vi har sett mest på i evalueringen.

6.2 *Didaktiske overveielser*

Av datamaterialet vårt får vi et inntrykk av at instruktørene gjennomfører gruppeseminarene på ulike måter. Alle instruktørene synes å være opptatt av det faglige innholdet, men formen (argumentasjonsmodellen) vektlegges i ulik grad. At instruktørene ikke fokuserer på argumentasjonsmodellen i sitt felles planleggingsmøte, mener vi bidrar trolig til dette. Instruktørnotatet inneholder det man har blitt enige om er kjernen i problemstillingene kadettene jobber med samt hvilken teori og hvilke case som er sentrale for problemløsningen, men det sier ingenting om forventninger til kadettens argumentasjon.

I intervjuet med kadettene kommer det frem at også de har oppfattet at instruktørene er ulike med hensyn til vektlegging av argumentasjon på seminaret. Kadettene vi har intervjuet oppfatter imidlertid at deres instruktør forholder seg til modellen, den ene instruktøren mye, den andre noe mindre. De samme kadettene forteller at de har hørt av andre kadetter som tilhører andre grupper, at noen av instruktørene ikke vektlegger argumentasjonsmodellen. Dette formidles som et problem siden kadettene bruker tid på å forberede seg med modellen som utgangspunkt.³

I kapittel 2.8 var vi inne på betydningen av at seminargruppene har et læringsmål å forholde seg til, slik at aktiviteten blir målrettet og kadettene engasjerer seg mot samme mål. Siden læringsmålene for tiltaket kun inneholder faglige kunnskap, og ikke ferdigheter i argumentasjon, antar vi at det fort blir for lite forpliktende for både instruktører og kadetter å fokusere på dette.

En av forskjellene vi ser mellom instruktørene vi har observert er at de i ulik grad kommuniserer forventninger til kadettene. En av instruktørene sier innledningsvis i sitt seminar, at han forventer at kadettene presenterer påstand med belegg og hjemmel. Det gjør ikke de andre instruktørene vi har observert. I gruppene fremstår heller ikke begrepene som sentrale i gjennomføringen. Kan det være slik at instruktørene som er involvert ikke har samsnakk nok om læringsmålene? Og, – har man betonet kunnskapsmålene mer enn ferdighetsmålene, slik at ferdigheter i argumentasjon også blir underkommunisert i gruppeseminaret? Blir det på denne måten slik at instruktørene ikke kommuniserer felles forventninger til kadettene, men styrer mot de målene som den enkelte instruktør opplever som viktig? Til forskjell fra hva litteraturen anbefaler (Exley & Dennick 2004, Tiberius 1995 og Jaques 2000), virker det ikke som om seminargruppene har noen læringsmål utover at kunnskapsmålene som er gjengitt på spørsmålsarket kadettene får utdelt i forkant av ”60 Seconds” (se vedlegg D). Da fremstår de didaktiske overveielserne som er nødvendig i forbindelse med planlegging av undervisning ufullstendige (Ulstrup Engelsen 2003). Instruktørene må foreta en helhetlig didaktisk vurdering og forsøke å komme til enighet om blant annet dette (se didaktisk relasjonsmodell i rapportens teoridel):

- Hva er læringsmålene med tiltaket ”60 seconds”? Hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger søker man å fremme?
- Hvordan skal smågruppeundervisningen (seminaret) gjennomføres for at målene skal nås?
- Hva skal vurderes mht kadettene prestasjoner og bidrag under seminaret (og hvem skal vurdere)? Det vil være vanskelig for instruktørene å vurdere etter de samme kriteriene dersom de ikke er enige om læringsmålene.
- Hva sier deltakerforutsetningene om nivået man bør legge seg på i ”60 Seconds”? Vil for eksempel gjennomføring på engelsk være for krevende på nåværende tidspunkt?
- Hvilke rammefaktorer har vi å forholde oss til? Vil for eksempel de involverte instruktørens kompetanse påvirke på hvilket ambisjonsnivå vi kan legge læringsmålene og hvilket fagstoff som kan velges?

³ Det er viktig å bemerke at dette er andre hånds informasjon som kadettene presenterer i intervjuene. De er selv medlemmer i grupper hvor instruktørene forholder seg til modellen (i litt ulik grad), men sier de har hørt fra andre kadetter at andre instruktører ikke fokuserer på dette og at dette oppleves som frustrerende.

- Passer formen diskusjonsgruppe med deltakerforutsetningene? Som nevnt i avsnitt 2.8.1 viser litteraturen til at gjennomføring av vellykkede diskusjonsgrupper gjerne krever erfarne studenter (Jaques 2000). Smågruppeundervisning i form av diskusjonsseminar, krever at studentene gjør faglige vurderinger og forholder seg kritisk til fagstoffet. Jaques anbefaler at det kan være fordelaktig å starte med tutorials før man går over til formen diskusjonsgruppe.

6.3 Praksisteori

En annen side av det å praktisere gruppeseminarene forskjellig, er forbundet med de involverte instruktørens personlige teorier om undervisning og læring. I kapittel 2.2 viser vi til at læreres praksis styres av det vi kaller ”praktisk yrkesteori” som er en sammenveving av erfaringer, vaner, verdier og kunnskaper. Den praktiske yrkesteorien er ofte ubevisst og uttalt. Det er ikke alltid så lett for en instruktør å sette ord på ”hvorfør han gjør som han gjør”, man er gjerne drevet av vanene sine og det man opplever at man mestrer. Kan det være slik at noen av instruktørene ”kjører sin stil”, for eksempel foreleser fordi dette er den undervisningsformen de er mest fortrolig med? Å skifte perspektiv fra undervisning til læring vil være krevende for mange (Bjørke 2006) og påvirke fokuset i gruppeseminaret. Møter instruktøren ”krav” om å gjøre ting på en annen måte, vil dette kunne vekke motstand og forsvar. Instruktørene vil kunne ha ulike oppfatninger om hva som er ”god praksis” i møte med kadettene. Det å enes om noen felles målsetninger med ”60 Seconds”, og om både form og innhold vil være viktig i læringsmålene, vil kunne bidra til diskusjon om hva som er hensiktsmessig praksis et skritt videre. Dersom man ikke kommer til enighet om at både fag og argumentasjon er viktig, kan man mer akseptere at ikke alle instruktører har forventninger til kadettene om at de skal rette innsatsen mot begge deler.

Vi tror at ulikhet i kompetanse også kan bidra til at det for noen av instruktørene blir særlig vanskelig å fokusere på både form og innhold. Siden ikke alle instruktører ”tilhører” faget strategi, er det trolig krevende nok å sette seg inn i fagstoffet som kadettene skal jobbe med. Hvis disse instruktørene skal fokusere mer på argumentasjonsmodellen under gruppeseminaret, trenger også disse grundigere opplæring eller støtte i hvordan man kan drive gruppeundervisning med dette som utgangspunkt.

6.4 Kadettene kjenner ikke argumentasjonsmodellen godt nok

Heller ikke kadettene synes å ha fått helt ”tak på” Toulmins argumentasjonsmodell. Flere av kadettene synes å ha problemer med å forklare elementene i modellen under intervjuene, særlig blander de belegg og hjemmel. Av observasjonene legger vi merke til at kadettene finner det vanskelig å ta tak i medkadettens argumentasjon og er mest opptatt av å legge frem sin egen, enn å delta i en utveksling av argumenter/motargumenter. Vi ser at kadettene har mer interaksjon seg i mellom når seminaret går over i en løsere form for diskusjon av fagstoffet, og hvor de er frigjort fra argumentasjonsmodellen. Vi stiller derfor spørsmål ved om modellen er internali-

sert? Vi tror ikke det siden det virker for krevende for dem å måtte tenke på modellen samtidig som de lytter til andres fremlegg.

Kan det være at introduksjonen og opplæringen i selve argumentasjonsmodellen, ikke har vært vektlagt nok i forkant av ”60 Seconds”? Kadettene gir uklare svar når vi spør dem om de har fått opplæring i bruk av argumentasjonsmodellen. Vi stiller også spørsmål ved om hvor vidt kadettene har fått en skrittvis innføring i modellen, i form av en planlagt progresjon, eller om de har startet å bruke modellen på krevende fagstoff med en gang? Vi lurer på om ikke modellen burde vært ”drillet inn” først gjennom gjentagende bruk på enklere stoff, slik at man i større grad sikrer at den forstås av alle.

Vi antar at kadettene ville hatt nytte av flere ”stillaser” knyttet til argumentasjonsmodellen i det pedagogiske opplegget (Vygotsky 1978, Løkensgård Hol 2000). Et av disse stillasene foreslår vi kan være et ”argumentasjonsskjema”⁴. Siden kadettene tilsynelatende fortsatt strever med å forstå bestanddelene i et argument, kan en form for analyseskjema være til støtte (se vedlegg D). I sine forberedelser må kadettene da forholde seg aktivt til både hva som er påstanden, belegget og hjemmelen, og formulere dette i skjemaet. Da trenes kadetten i å bruke modellen systematisk. Et slikt stillas retter oppmerksomheten mot det instruktørene anser som viktig at kadettene skal mestre. Etter hvert vil dette stillaset miste sin verdi fordi kadettene frigjør seg fra det og har internalisert metoden. For å stimulere til at kadettene tar tak i hverandres argumenter kan slike argumentasjonsskjemaer leveres inn i *Its Learning* i forkant av seminaret, slik at gruppens medlemmer kan lese disse før man møtes. Etter hvert vil denne iterasjonen være unødvendig da kadettene vil ha modellen mer ”under huden” og slik kunne delta mer spontant. At kadettene forbereder seg på denne måten vil og kunne være til støtte for instruktørene som da kan forberede seg bedre på kadettens argumenter. Av intervjuene ser vi at noen av kadettene bruker medkadetter som stillas i det de opplever dem som gode ”modeller” for ønskede prestasjoner. Da er det viktig at det kadettene gjør bra blir lagt merke til og kommunisert, slik at andre kadetter kan lære av dette.

6.5 Fasilitering av smågruppeundervisning

Vi har blitt bedt om å se på noen særskilte forhold i evalueringen, blant annet formidler mange av instruktørene at det er et mål at instruktørene skal være en fasilitator og ikke en instruktør under gjennomføringen av gruppeseminarene. Med dette menes det at kadettene skal være særlig aktive under seminaret og at instruktørene skal stimulere til dette. Av observasjoner ser vi at kadettene i noen av gruppene er aktive, men ikke på den måten flere av instruktørene forventer, da aktiviteten deres er rettet mot instruktøren og ikke medkadettene. Vi vil derfor gi noen

⁴ Torlaug Løkensgård Hoel som forsker på studenters skriveprosesser, skriver om bruk av responsgrupper som læringsfellesskap (Løkensgård Hol 2000). Her bruker hun ulike stillaser i form av ”responsregler” og ”responsark” for at studentene skal lære seg å gi faglig respons på medstudenters tekster. Bruk av slike former for stillaser synes vi er kan være nyttige å bringe inn i ”60 Seconds”. Kadettene lærer seg metoden eksemplarisk og skritt for skritt slik at det etter hvert kan frigjøre seg fra stillasene.

råd som instruktørene kan vurdere å ta hensyn til når de skal videreutvikle smågruppeundervisningen.

At kadettene henvender seg til instruktøren, kan skyldes flere forhold. Det kan handle om instruktørens væremåte og stil, men også hvordan oppgaven kadettene skal løse er formidlet til kadettene. Det kan også handle om hvor vidt kadetten er bevisst på å henvende seg til medkadetter under seminaret og deres kunnskap om mangelen på slik "henvendthet" kan påvirker gruppesamspillet. Men det kan også skyldes hvordan man rent fysisk har arrangert gruppeseminaret med hensyn til plassering av instruktører, kadetter og hjelpemidler.

Ideelt sett burde seminaret vært mer kadettdrevet, hevdes det. Vi tolker det slik som at instruktørene mener kadettene skal drive gruppen mer fremover ved å stille hverandre spørsmål og svare på disse, ikke bare henvende seg til instruktørene. Kadettene derimot, problematiserer ikke dette. De opplever at instruktørene gjør viktige grep underveis i gruppeseminaret som har betydning for deres læring, det å lede de til kjernen i stoffet, gi tilbakemeldinger, samt foreta oppsummeringer nevnes som særlig viktig. Det virker som om de synes fagstoffet er såpass krevende at de trenger instruktøren til å gjøre dette. Slik vi ser det er ikke dette uhensiktsmessig frem til gruppen mestrer dette selv. Det betyr at dette er noe instruktørene kan justere etter hvert som kadettene blir mer fortrolig med opplegget og kan gjøre disse oppgavene selv, ved at de *får ulike roller* under seminaret (Jaques 2000).

I alle tre grupper er det instruktøren som styrer dialogen i gruppa. Praten går i all hovedsak mellom instruktør og kadetter i et mønster hvor instruktøren blir navet i dialogen. Men også kadettene er med på å gjøre instruktørene sentrale da det er til han de henvender seg når de legger frem påstandene og argumentene sine, og også ellers i dialogen. Vi lurer på om dette har noe med kulturelle forventninger å gjøre, at det i kulturen eksisterer en norm og en forventning om at noen (overordnet) skal gi deg tilbakemelding på hva som er bra/dårlig, rett/galt osv. Når diskusjonene flyter mer fritt, noe den gjør i etter at kadettene har hatt sine fremlegg, henvender de seg i større grad til hverandre og man nærmer seg et mer ideelt mønster, hvor deltakerne henvender seg til hverandre.

Under våre observasjoner la vi merke til at særlig en av gruppene hadde medlemmer som var lite aktive. Som vi har vært inne på i avsnitt 2.8 er det ikke uvanlig at instruktøren gjør deltakerne passive på en ufrivillig måte. Når instruktøren blir dominerende, påvirker dette kadettens deltakelse. Dette er et vanlig problem i smågruppeundervisning (Jaques 2003). Direkte instruksjon viser seg å føre til at studenter deltar og kommuniserer mindre. At instruktører minimerer sin dominans, synes å være en viktig nøkkel i smågruppeundervisning. Under observasjonene så vi i mindre grad oppmuntring til at kadettene skulle snakke til gruppen. Kadettene henvendte seg til læreren, i all hovedsak. Vi antar at skal de andre kadettene stimuleres til å bidra til diskusjon med kadetten, må de oppleve at det er dem kadetten snakker til og ikke læreren. Slik sett bør kadettene gjøres oppmerksomme på at de skal henvende seg til gruppa. Dette kan bidra til at de andre deltar mer. Likefullt tror vi det kan være vanskelig for kadetten som presenterer å gjøre dette, i det det virker som om han har forventninger om at han skal få tilbakemelding fra instruktøren på sitt fremlegg snarere enn at medkadetter skal argumentere mot ham.

Denne gruppen hadde også mange deltakere (13 stk inkl instruktør). Dette mener vi kan ha påvirket deltakernes engasjement. En gruppestørrelse på 5-7 personer, viser seg å være det ideelle, selv om praksis ofte er 10-12 deltakere (Exley & Dennick 2004). Biggs (2000, 2003 ref. etter Pettersen 2005) sier at det er en systematisk sammenheng mellom effektivitet og gruppestørrelse da effektiviteten synker med økning i gruppestørrelse. Når gruppene blir store, blir det vanskeligere for alle medlemmene å delta, særlig for de som av natur er litt tilbaketrukne. Man får til større grad av samhandling i mindre grupper og instruktørene som er involvert i "60 Seconds" bør vurdere om det er mulig å gjøre gruppene mindre. Mindre grupper er greiere å fasilitere for læreren, og man får større grad av spontan deltakelse (Jaques 2000). Små grupper gir også instruktøren bedre forutsetninger for å "overvåke" gruppen og få innsikt i hva den enkelte kan. Instruktøren vil også lettere oppdage hvem av kadettene det er som strever med fagstoffet og argumentasjonsformen.

I to av gruppene vi observerte, var det tidvis god aktivitet, men det var likevel en "hard kjerne" som var mest aktiv. Ser vi på erfaringer fra forskning, er det ikke uvanlig at ca halvparten av gruppen er aktiv gjennom et gruppeseminar og det betyr ikke at deltakerne som er stille, ikke lærer (vikarierende læring). Men deltakere som er stille og tilbaketrukne kan påvirke resten av gruppa slik at de også blir mer passive (Myers 1997). En viktig del av fasiliteringen er derfor at instruktøren må hjelpe dem som er stille, til å få mer selvtillit, blir mer aktive, til å delta mer.

I kapittel 2.8 var vi også inne på at konteksten og gruppemiljøet er av betydning. Mange som driver undervisning undervurderer betydningen av dette og vektlegger i stedet for karakteristika ved studentene (ibid). Fysisk miljø, gruppestørrelse, klima, oppgaver som skal løses og det fysiske arrangementet vil påvirke kadettens deltakelse. Jacques sier at dette ofte er et neglisjert problem fordi lærerne har mer fokus på faginnholdet i sin planlegging (Jaques 2000). Læreren må derfor ta med seg dette inn i planleggingen sin.

I særlig den ene gruppen vi observerte, hvor deltakelsen var lav, lurer vi på om gruppen er sammensveiset nok til at kadettene våger å utfolde seg? En særlig utfordring for kadettene i denne gruppen var at seminaret gjennomføres på engelsk. Av kadettintervjuet fremkommer det at noen synes dette er ekstra vanskelig og at det påvirker deltakelse. Kjenner kadettene hverandre godt nok? Er de utrygge på hverandre eller instruktøren? I teorien fremheves det også at deltakerne i smågruppeundervisningen, inkludert læreren, må forholde seg til det man kaller "et felles forståelsesrom" (Dysthe 1996, ref etter Pettersen 2005:254). Lærerne må legge til rette for en felles (teoretisk, pensummessig) referanseramme som gruppen forholder seg til. Hvis man går utover dette forståelsesrommet kan man bidra til passivisering av kadettene.

Vi har også vurdert hvordan deltakerne er plassert, rent fysisk, under seminaret. Gruppene vi observerte satt alle rundt et relativt stort bord, med instruktøren på enden av bordet. Det er ikke urimelig å anta at dette har påvirket grad av aktivitet mellom kadettene og det at de stadig henvender seg til instruktøren. Plassering påvirker roller, vi tror at en plassering ved bordenden gir et signal om ledelse. Vi anbefaler instruktørene om å prøve ut nye måter å arrangere gruppen

på i kommende gjennomføringer av ”60 Seconds”, for eksempel sirkler eller halvsirkler uten bord. Inspirasjon til slik utprøving finnes i kapittel 2.8.

I intervjuene snakker kadettene om at noen av instruktørene er relativt tøffe i sin væremåte og tilbakemelding til kadettene. Mange av kadettene sier at dette er slik det bør være, gitt en militær utdanning. Det er dette man kan forvente seg ved avdeling, sies det, så tøffe tilbakemelding er egentlig en god trening på den kommende hverdagen. Enkelte kadetter uttrykker imidlertid at det er viktig at instruktøren kjenner gruppa si godt, før man ”tillater seg” å være tøff, man må vite for hvem dette er læringsfremmende og ikke. Ikke alle ser på dette om ”god pedagogikk”. Ser vi på erfaringer fra smågruppeundervisning, er lærerens sensitivitet noe som fremheves som viktig (Exley & Dennick 2004).

Facilitators responding to student comments, questions and suggestions should always demonstrate respect, understanding and empathy (ibid:38)

Også Bjørke (2006) peker på at tilbakemeldinger må være beskrivende og ikke dømmende slik at kadetten forstår hva han må endre på. I intervjuene forteller kadettene at generelle tilbakemeldinger bidrar til usikkerhet.

I den ene gruppen så vi også at kadettene fikk liten tid til å tenke seg om når instruktøren hadde stilt et spørsmål ut i gruppen. Noen ganger var spørsmålene slik at det var flere spørsmål formulert i et, noe som kan føre til at ingen svarer. Vi mener at kadettene må få god nok tid til å tenke seg om, særlig når de skal svare/snakke på engelsk. En mulig fremgangsmåte kan være å stille spørsmål, men la dem tenke og notere stikkord og deretter svare. Da oppnår man at flere våger å svare/engasjere seg i argumentasjonen.

Et annet forhold ved det pedagogiske opplegget som vi ønsker å diskutere er hvor vidt spørsmålene som stilles i ”spørsmålsarket”, samt fagstoffet kadettene skal lese er av en slik art at det er mulig for kadettene å ta en posisjon? Det vil si gir spørsmålene et grunnlag for argumentasjon eller en presentasjon av fagstoffet? Et forhold Krigsskolen kan vurdere er å *formulere påstander* i stedet for spørsmål og se om dette ”grepet” skaper mer diskusjon og argumentasjon mellom kadettene.

6.6 Læringsutbytte og læringsfellesskap

Flere av kadettene opplever at ”60 Seconds” stiller krav til at de skal være aktive i egen læreprosess. Arbeidet de legger ned fører også til at de får et ”eierskap” til fagstoffet, noe som kan forbindes med dybdelæring (Ramsden 1988). Det å delta i seminargruppene fører til at den enkelte kadett får et utvidet perspektiv på fagstoffet og problemstillingene (Ludvigsen og Østerud 2000). Kadettene bringer med seg ulike tolkninger av tekstene som skal leses og spørsmålene som de skal ta stilling til. Kadettene har ulike bakgrunner og erfaringer, noen har lengre erfaring enn andre, og noen har vært i utenlandstjeneste. Slike forskjeller fører til at de får tilgang til et mangfold av erfaringer og perspektiver, noe de vurderer som svært positivt. Det

faglige bildet kompletteres i møtet med de andre, noe som kan føre til at man selv får mer nyansert kunnskap, meninger og holdninger. Medkadettens innspill fører til at den enkelte kadett må sammenholde og avveie egen forståelse med andres ("forhandling om mening" i ytre og indre dialoger). Vi ser her verdier som fremmes i det sosialkonstruktivistiske klasserommet som er omtalt i avsnitt 2.5. Vi ser også at gruppen gir kadettene tilgang til modeller som viser kadettene i hvilken retning bør strekke seg hvis de vil prestere godt. Man lærer med andre ord av å observere hverandre. Videre fortelles det om at det å delta i gruppeseminarene gjør at man lærer seg å lytte til andre, samt diskutere med andre. Kadettene vi har snakket med synes og å ha blitt mer bevisste på at det å fremsette påstander må følges av argumentasjon. Vi ser at det pedagogiske opplegget har bidratt til at kadettene har utviklet sine læringsstrategier, blant annet nevner flere kadetter at de i dag leser mer strategisk og målrettet, enn hva de gjorde før de startet med "60 Seconds".

6.7 Avslutning

Det har vært en spennende prosess å få lov til å observere og intervju de involverte instruktørene og kadettene som er en del av tiltaket "60 Seconds". Som evaluator opplever vi at det er gjort mye godt arbeid knyttet til "60 Seconds". Av det som er nevnt ovenfor mener vi at det er mange gode grunner til å fortsette med "60 Seconds", men at man nå bør ta nærmere stilling til målene med tiltaket og hvordan gruppeseminarene bør gjennomføres i lys av dette. Hvis det å lære seg argumentasjon etter Toulmin skal være en del av læringsmålene, mener vi det er behov for justeringer. Vi håper rapporten som foreligger kan bidra til dette.

7 Referanser

Argyris, C., og Schön, D. (1989). *Theory In Practice. Increasing Professional Effectiveness*. London: Jossey-Bass Publishers

Argyris, C. (1992). *On Organizational Learning*. Oxford: Blackwell Business

Bjørke, G. (2006). *Aktive læringsformer. Handbok for studentar og lærarar i høgre utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget

Exley, K. & Dennick, R. (2004). *Small group teaching: tutorials, seminars and beyond*. London: Routledge

Francke Wikberg, S. og Lundgren, U. (1981). *Att värdera utbildning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand

Handal, G. (1999). Kristiske venner. Bruk av interkollegial kritikk innen universiteten. *NyIng Rapport nr 9, 1999*. Lastet ned fra: <http://www.ts.mah.se/org/Ledning/Arkiv/Rapporter/NyIngrapp09.pdf> (nedlastet august 2011)

Hofgaard Lycke, K., Lauvås, P., og Handal, G. (2003). Reflekterende veiledning og veiledning i et lærende fellesskap – en grenseoppgang. I: Skagen, K. 2003. *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Oslo: fagbokforlaget.

Jacques D. (2000). *Learning in Groups*. 3rd edn. London: Kogan Page

Jørgensen, C. og Onsberg, M. 2004. *Praktisk argumentasjon*. København: Nyt teknisk forlag

Kvale, S. (1984). Om tolkning av kvalitative forskningsinterviews. I: *Tidsskrift för Nordisk Förening för Pedagogisk Forskning*. Nr. 3-4, 1984. side 55-65.

Krigsskolen. (2005). *Konsept for læring og utvikling*. Lastet ned fra: <http://krigsskolen.no/utdanning/konsept.html> (nedlastet juni 2011)

Lauvås, P. og Handal, G. (1994). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen akademisk forlag

- Lindhom, M. mfl. (2001). *Pedagogiska grunder*. Stockholm: Försvarsmakten
- Ludvigsen, S. og Østerud, S. (red.). (2000). *Ny teknologi – nye praksisformer. Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning*. Universitetet i Oslo.
- Løkengård Hoel, T. (2000). *Skrive og samtale. Responsgrupper som læringsfellesskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Mc Kimm, Judy. (2009). Small Group Teaching. *British Journal of Hospital Medicine*. Vol 70, No 11. (p. 654-657)
- Meeuwisse, A., Swärd, H., Eliasson-Lappalainen, R. og Jacobsson, K. (red.). (2010). *Forskningsmetodikk for sosialvitere*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research And Evaluation Methods*. London: Sage Publication
- Myers, K.K. (1992). Increasing student participation and productivity in small group activities for psychology classes. *Teaching of psychology*. No 24 (p. 105-115)
- Pettersen, R. (2005). *Kvalitetslæring i høyere utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ramsden, P. (1988). *Improving learning: New perspectives*. London: Kogan Page.
- Repstad, 2007. *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sverdrup, Sidsel. (2002). *Evaluering. Faser, design og gjennomføring*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Tiberius, R.G.(1995). *Small Group Teaching: A Trouble-Shooting Guide*. London: Routledge
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Ulstrup-Engelsen, B. (2003). *Kan læring planlegges?* Oslo: Gyldendal Akademisk
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in Society: The developmet of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Weinstein, E.C., Bråten, I. og Andreassen, R. (2008). Læringsstrategier og selvregulert læring : teoretisk beskrivelse, kartlegging og undervisning. I: *Læringsstrategier: søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget

Wibeck, V. (2001). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur

8 Vedlegg

8.1 Vedlegg A: Intervjuguide gruppeintervju kadetter

Presentere meg og evalueringsprosjektet. Kort innledning om hvorfor vi har samlet de til intervju. Si litt om gruppeintervju som metode – vi ønsker at alle snakker, det er ikke noe svar som er mer riktig enn noe annet, alle får være anonyme i den forstand at vi ikke navngir informanter om vi bruker sitater. Intervjuet blir skrevet ut, men opptaket blir sletta.

En runde rundt bordet hvor hver enkelt presenterer seg (kun navn).

Bakgrunn

1. Jeg ønsker først å høre litt generelt om den utdannelsen dere går på. Hva er målet med utdannelsen? Hva skal dere bli?
2. Kan dere si litt om hva slags fag dere har?
3. I hvilke fag benyttes ”60 Seconds” metoden?
4. Er dette første gangen dere har gjennomført et slikt opplegg eller har dere hatt det tidligere også?

”60 Seconds” innhold

5. Kan dere i korte trekk beskrive hva ”60 Seconds” metoden innebærer, slik dere ser det?
6. Hva forstår dere som intensjonen med metoden, sett fra;
 - deres side?
 - instruktørens side?
7. Hvordan har dere blitt introdusert til metoden fra instruktørens side?
8. Hva vil dere i hovedtrekk si skiller denne metoden fra annen pedagogisk undervisning som dere har?

”60 Seconds” – erfaringer

9. Hva opplever dere at dere lærer rent konkret 60-seconds uken? (fortelle om faktiske forhold, ikke intensjoner)
10. Hvordan opplever dere det å lære på denne måten fremfor andre undervisningsmetoder?

Gruppearbeidet

11. Har dere fått veiledning i hvordan dere skal jobbe i gruppe? Hvis ja, hva har dere lært?

12. Føler dere ansvar for å bidra til hverandres læring, eller er det noe dere ikke tenker over? Hvis ja, på hvilken måte?
13. Påvirker det at dere jobber i en gruppe måten dere jobber på? Innsatsen dere legger i arbeidet?

Framlegget

14. Hva innebærer det at dere skal legge frem oppgaveløsningen i strategigruppa?
15. Hvilke strategier og metoder tar dere i bruk for å lære det dere skal før fremlegg for strategigruppen? (fortelle om faktiske forhold, ikke intensjoner)
16. Hvordan oppleves det å være den som presenterer et argument for gruppa?
17. Hva vil dere si om rammene dere har fått i oppgaveløsningen (tid til forberedelse med mer)? Er det forhold man bør se på i fremtiden som kan optimalisere læringa deres?

Veilederne/instruktørene

18. Hva gjør instruktørene underveis i gruppearbeidet? Hva er det veileder pleier å fokusere på?
19. Hvordan gis tilbakemeldingene fra veilederne? Opplever dere disse tilbakemeldingene som læringsfremmende?
20. Er det noe dere savner tilbakemelding/veiledning på?
21. Er det forskjell på de ulike veiledernes praksis? Hvis ja, på hvilken måte kommer dette til uttrykk?

Læring og overføringsverdi

22. Fører denne formen for læring til at dere opplever mestring? Opplever dere å lykkes?
23. Opplever dere at dere står bedre rustet til praksis gjennom å ha deltatt i 60 sec?
24. Hvordan kan metoden utvikles og forbedres?
25. Kan metoden "60 Seconds" egne seg i andre fag? (begrunnelser)
26. Hvis dere skal oppsummere betydningen av denne metoden i tre stikkord, hva vil dere da si?

8.2 Vedlegg B: Intervjuguide gruppeintervju instruktører

Bakgrunn

1. Hva er intensjonen med metoden?
2. Hvem har utviklet metoden?
3. Hva er hensikten med at de skal argumentere på 60 sec.
4. Hvorfor er argumentasjonsmetoden så viktig? (hvem er målgruppa for argumentasjonen?)
5. Hva er styrken med denne pedagogiske metoden i forhold til andre metoder?

Instruktørens rolle

6. Hvor viktig er instruktørens rolle for metodens suksess?
7. Hva er den største utfordringa i det å være instruktør i 60 sec?
8. Hvilke forutsetninger må til for at instruktøren skal få oppfylt sin rolle?
9. Gjennom intervjuene har vi fått en forståelse av at det er stor variasjon mellom instruktørene i forhold til hvordan de utøver rollen, hva tenker dere om dette?
 - Ser dere dette som en utfordring, eller er det greit?

Erfaringer med metoden

10. La oss gå tilbake til 60 sec. Presentasjonen på tirsdag. Hvordan opplevde dere denne seansen? Opplevde dere at seansen var vellykket ut i fra intensjonene?
11. Hva legger dere i det å gi en god tilbakemelding?
12. Hva er vurderingskriteriene som ligger til grunn for tilbakemeldingene?

8.3 Vedlegg C: Evalueringsmatrise for fokuspunkter i evalueringen

Nedenfor er evalueringsmatrisen som deler av instruktørgruppen har utarbeidet. Matrisen sammenfatter viktige opplysninger om tiltaket og skal bidra til å skape en felles forståelse av antatte sammenhenger i tiltaket som evalueres (programteori) og evalueringsoppdragets fokus (kriterier).

	Intensjoner	Observasjoner		Kriterier	Vurderinger
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tid (20 timer) - Skal være tilstrekkelig for å kunne forberede seg på 5 spm og lese 100 sider. 2. Veiledere - Skal ha like mye fokus på fag og pedagogikk 3. Argumentasjon - Det skal legges til rette for at kadetter skal utvikle argumentasjonsteknikken sin. 		Bakgrunnsinformasjon	<ol style="list-style-type: none"> 1. Er kadettene tilstrekkelig forberedt (Kan gi et fornuftig argument til hvert av de fem spm, samt delta i aktivt i diskusjonen) 2. Klarer instruktøren å veilede på argument og fag. Instruktøren skal være fasilitator, ikke instruktør. 3. Kadettene skal argumentere, ikke gjengi pensum. 	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Oppnå et bedre læringsutbytte igjennom bruk av SAU. 2. Ansvar for egen og gruppens læring gjennom forpliktelsene til gruppen. 3. Diskutere problemer som ligger i fagfeltet snarere enn detaljkunnskap 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Skape forutsetning for kadettene egenstudium gjennom å presenter ukens temaet (faglige valg og prioriteringer). 2. Utforme spørsmål som gir krav til å prioritere lesing av pensum. 3. Utdype og problematisere rundt faget gjennom leksjoner 4. Tilegne seg kunnskap igjennom egenstudium og forberede argumentene sine knyttet til spørsmålene. 5. Anvende tilegnet kunnskap i gruppediskusjon 6. Instruktørene skal ha samme utgangspunkt før gjennomføring av 60 seconds som igjen bidrar til felles måloppnåelse. 		Prosessinformasjon	<ol style="list-style-type: none"> 4. Ønsket læring har funnet sted ved bruk av prosessen 5. Kadettene opplever at metoden legger til rette for at de utvikler både kunnskap, holdninger og ferdigheter. 6. Instruktørene har et felles faglig og pedagogisk utgangspunkt som anvendes i møte med kadettene. 	
Rasjonale	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kunnskap - Forstå hvordan påvirkningen av og kampen om folkets vilje er det sentrale i og former mil.ops i COIN. 2. Holdninger - Kadettene skal selv ta ansvar for gruppens læring. 3. Ferdigheter - Kadettene skal utvikle evnen til å argumentere og løse åpne problemstillinger innenfor fagfeltet 		Resultatinformasjon	<ol style="list-style-type: none"> 7. Svaret på spørsmål 6 skal vise kunnskapen omsatt til praksis 8. Alle i gruppen bidrar konstruktivt gjennom spørsmål og motargumenter. 9. Kadettene bruker modellen (Påstand - Belegg - Hjemmel) under presenatsjonen og knytter argumentet til relevante faglige tekster. 	
		Beskrivelse		Vurdering	

8.4 Vedlegg D: Spørsmålene kadettene har jobbet med i "60 Seconds"

Klassisk opprørsbekjempelse

Uke 12-13

28 timer

Mål

Gi kadettene en grunnleggende forståelse av klassisk opprørsbekjempelse som en reaksjon til revolusjonær krig. Uken fokuserer i særlig grad på å forstå de muligheter og begrensninger som militærmakten har i møte med opprør.

Videre er målet å gi kadettene muligheten til å forstå den opprinnelsen til dagens doktriner og dermed de muligheter og begrensninger disse har i møtet med dagens konflikter.

Struktur

60 seconds. Se ukeprogram (its learning) for detaljer

Foredrag:

Klassisk opprørsbekjempelse, opprinnelse og utvikling

Sigbjørn Halsne og Tor-Erik Hanssen

60 seconds spørsmål

1. Hva kjennetegner klassisk opprørsbekjempning?
2. Hvilken rolle spiller *'hearts and minds'* i klassisk opprørsbekjempelse?
3. Sammenlign hvordan opprørere og befolkning skilles i Malaya og Dhofar?
4. Hva er militære styrkers rolle i opprørsbekjempning?
5. Hvordan skiller klassisk COIN seg fra FSO?
6. Se vedlagt TDG. Vær forberedt på å presentere din løsning i maks 3 min med en begrunnelse for denne. (TDG legges ut på its learning)

Pensum

Galula, D. (1964). *Counterinsurgency Warfare; Theory and Practice*. New York: Praeger s. 43–74

Hughes, G. (2009). 'A 'Model Campaign' Reappraised: The Counter-Insurgency War in Dhofar, Oman, 1965-1975'. I: *The Journal of Strategic Studies*, årgang 14, nr. 2, April 2009. s. 271–305

Mockaitis, T. (2003). Winning Hearts and Minds in the 'War on Terrorism'. I: *Small Wars and Insurgencies*, årgang 14, nr. 1, 2003. s. 21–38

Strachan, H (2007). British Counter- Insurgency from Malaya to Iraq. I: *The Rusi Journal*, 152:6, s. 8–11

Thompson, R. (1981). Emergency in Malaya. I: Thompson, R og Keegan, J. *War in Peace*. London: Orbis Publishing. s. 81–89

Thompson, R. (1966). *Defeating communist insurgency*. London: Chatto & Windus. s. 50–58

USMC, Small Wars. (Ikke publisert utkast). Washington: Department of the Navy, HQ USMC. s. 1–7

Sum: 100

Anbefalt støttelitteratur (kan fås på bibliotek eller hos Halsne)

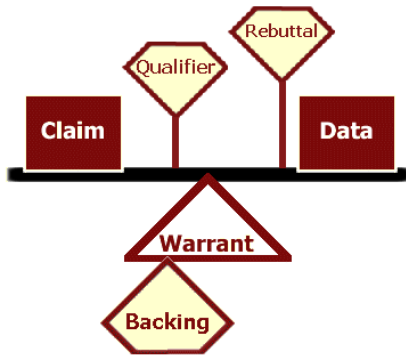
Thompson, R. (1966). *Defeating communist insurgency*. London: Chatto & Windus. s. 50-120.

Nye, J. (2004). *Soft Power: The Means to Success in World Politics*. New York: Public Affairs. s. 1–11, 25–32.

Short, A. (1975). *The Communist Insurrection in Malaya 1948-1960*. Edinburgh: Hunter & Foulis Ltd. s. 34-61, 65-94.

8.5 Vedlegg E: Eksempel på skjema for analyse av argument

Toulmin's Model of Argument



How to use this worksheet:

Toulmin's model is an effective tool to help you question your sources and the essential elements of your own argument.

Use a separate copy of this worksheet to evaluate each of your sources. Once you've identified the specific parts of each argument, compare the claims, the data, the warrants (along with any qualifiers, rebuttals, or backing). Note where arguments are similar or different, weaker or stronger, supported by more or less (or by convincing or unconvincing) data.

Use another copy of the worksheet to plan your own argument. Decide on a claim that is supported by the data and the warrants

you have discovered through your research. Knowing the elemental structure of your argument is an essential step toward producing an effective argument.

Source: (Record the full source citation here) _____

List each claim made in the argument. _____

Record the data used to support each claim. _____

Identify the warrants. (What assumptions make the data support the claims?) Are these warrants implicit (implied) or explicit (clearly stated)? _____

Record any backing given for the warrant(s). _____

List any qualifiers. _____

List any rebuttals. _____

What is your overall evaluation of the strength or weakness of this argument? What reasons can you give to support your evaluation? _____

Form eller innhold?

En evaluering av tiltaket "60 Seconds" i strategiundervisningen ved Krigsskolen

Denne rapporten er skrevet på oppdrag fra Krigsskolen. Formålet med evalueringen er kunnskapsbygging knyttet til det pedagogiske opplegget ved skolen. Det som er gjenstand for evaluering er tiltaket "60 Seconds", en strategi for studentaktive læringsmåter, problemløsning, argumentasjon og dybdelæring.

Rapport nr.: 13/2011

ISBN nr: 978-82-7356-689-8