

GLU360 1 Pedagogikk og elevkunnskap 4, bacheloroppgave

## Kandidat 20

Oppgaver	Oppgavetype	Vurdering	Status
<b>i</b> Informasjon	Dokument	Automatisk poengsum	Lever
1 Opplasting av bacheloroppgave	Filopplasting	Manuell poengsum	Lever
2 Opplasting av samtykkeskjema	Filopplasting	Manuell poengsum	Lever

### GLU360 1 Pedagogikk og elevkunnskap 4, bacheloroppgave

Emnekode	GLU360	PDF opprettet	16.08.2016 12:25
Vurderingsform	GLU360	Opprettet av	Hilde Lyster
Starttidspunkt:	11.05.2016 08:45	Antall sider	33
Sluttidspunkt:	30.05.2016 13:45	Oppgaver inkludert	Ja
Sensurfrist	201606200000	Skriv ut automatisk rettede	Ja

# Seksjon 1



## Informasjon

**Eksamensinformasjon:**

[Eksamensinformasjon for innlevering](#)

**Forside:**

[Framsidedmal Bachelor-mal med Nord logo](#)

**Samtykkeskjema:**

[Samtykke til Nord universitets' bruk av prosjekt, kandidat bachelor og masteroppgaver](#)

# Opplasting av bacheloroppgave

Opplasting bacheloroppgave

*Last opp pdf.-filen her. Maks én fil.*

BESVARELSE

## Filopplasting

Filnavn	5225992_cand-6097780_5224938
Filtype	pdf
Filstørrelse	524.536 KB
Opplastingstid	30.05.2016 11:37:13



Neste side  
**Besvarelse**  
vedlagt

# BACHELOROPPGAVE

Emnekode: GLU360

Navn: Emma Elisabeth Kværnan

---

## Elevmedvirkningens betydning for lærelyst

Med fokus på skolens møte med formålsparagrafen

## Pupil participation and its impact of the desire to learn

---

Dato: 30.05.16

Totalt antall sider: 26

### **Forord**

Dette var en helt ny situasjon for meg, selv har jeg aldri forsket på noe slik man gjør i en bacheloroppgave. Jeg har derfor lært utrolig masse gjennom denne prosessen, både når det kommer til faglig kompetanse og utforske og undersøke etter egen nysgjerrighet.

Jeg vil takke min veileder, Endre Kanestrøm, for mange gode og reflekterende samtaler omkring arbeidet. Din måte å få meg til å reflektere på har hjulpet meg når jeg har stått fast i arbeidet, du har vært til stor hjelp når det kommer til det endelige produktet.

Jeg vil også rette en stor takk til lærerne som stilte opp på intervju og lot meg observere. Dere har vært til stor inspirasjon for meg personlig, og jeg lærte masse av dere. Denne informasjonen har også en sentral plass i min oppgave.

Mine medstudenter fortjener også en stor takk! Dere har vært hjelpsomme ved alle anledninger!

Til slutt vil jeg nevne at jeg har utviklet meg selv mye gjennom arbeidet med bacheloroppgaven. Jeg har blitt introdusert for en ny måte å tenke på, det har ført til at jeg har blitt mye mer reflektert og bevisst selv.

Levanger, mai 2016

Emma Elisabeth Kværnan

### **Sammendrag**

Denne oppgaven tar for seg to verdibestemte begreper i formålsparagrafen, elevmedvirkning og lærelyst. Gjennom intervju, observasjon og litteratur vil oppgaven prøve å finne en sammenheng mellom elevmedvirkning og hvordan dette påvirker elevenes lærelyst. Det juridiske fundamentet danner grunnlaget for oppgaven. Hovedfokuset vil derimot ligge på hvordan denne sammenhengen er og hvordan dette kan foregå i praksis. Samtidig vil lærerens personlige rolle knyttes opp mot dette, og hvordan læreren møter elevene.

**Innholdsfortegnelse**

1.0 Innledning .....	1
1.1 Min for forståelse.....	1
1.2 Problemstilling og avgrensning.....	2
1.3 Veien videre / Oppgavens oppbygging.....	3
2.0 Metode.....	3
2.1 Valg av metode .....	3
2.2 Utvalg.....	4
2.3 Gjennomføring og analyse.....	5
2.4 Etske betraktninger.....	5
3.0 Teori .....	6
3.1 Det juridiske fundamentet.....	6
3.2 Medvirkning som fenomen.....	7
3.3 Fireperspektivet .....	9
3.3.1 Læreratferd .....	11
4.0 Resultat .....	12
4.1 Resultat av observasjon.....	12
4.2 Resultat av fokusgruppesamtale .....	12
4.2.1 Kontekst i forhold til opplæringa.....	13
4.2.2 Relasjon .....	13
4.2.3 Elevmedvirkning .....	13
4.2.4 Klassemiljø.....	14
5.0 Drøfting .....	14
5.1 Elevmedvirkning og samfunnet .....	14
5.2 Grunnleggende faktorer for elevmedvirkning .....	15
5.3 Elevmedvirkning og dens følger.....	16
5.4 Elevmedvirkning i praksis.....	17
5.4.1 Eksempel med overførbarhet.....	19
5.5 Metodekritikk .....	19
6.0 Avslutning .....	20
6.1 Evaluering av arbeidet .....	20

## 1.0 Innledning

*”Også det å være lærer er en kunstart; det er kunsten å omgås barn i en bestemt alder, i den hensikt å lære dem bestemte ting, og vel å merke på en slik måte at det de lærer ikke blir liggende som en død, utenatlært ballast i sjelen, men som en styrkende og inspirerende næring.” (Bjørneboe, 1962 s.732).*

Som Bjørneboe skriver handler det å være lærer mye om hvordan man omgås sammen med elevene, hvordan man opptrer i forhold til dem. Samtidig er en av lærerens viktigste oppgaver å fremme lærelyst hos elevene. Lærelyst er ikke noe de får av seg selv. Mitt inntrykk er at i dagens samfunn oppleves skolen for mange som et sted hvor læreren bestemmer elevenes aktiviteter, og hvordan de skal tilegne seg kunnskap. Selvsagt bør læreren være en tydelig leder i klasserommet. Læreren skal hjelpe elevene til å tilegne seg styrkende og inspirerende kunnskap, men på en måte som vekker interesse og engasjement hos elevene. Hvordan en lærer skal undervise er et omdiskutert tema, med flere ulike synspunkt. Mitt inntrykk er at mange elever opplever deler av skolegang preget av kjedsomhet og manglende lærelyst. Med utgangspunkt i min forståelse vil oppgaven bli preget av hvordan man gjennom elevmedvirkning kan fremme lærelyst hos elevene, og ikke minst hvordan man kan beholde dette gjennom de mange årene med skolegang.

Formålsparagrafen i opplæringsloven peker på viktighetene av at skolen skal møte elevene med tillit og respekt, samtidig som den skal fremme danning og lærelyst hos elevene. Opplæringslovens §1-1 sier også at elevene skal ha medansvar og rett til medvirkning (Opplæringslova, 1998). Disse lovpålagte kravene til opplæringa er grunnlaget for resten av oppgaven. Hovedfokuset i oppgaven har utgangspunkt det juridiske fundamentet, hvordan man skal gi elevene den opplæringa de har krav på. Gjennom selve oppgaven ligger hovedfokuset på elevmedvirkning og lærelyst, disse begrepene vil bli avklart senere i innledningen.

### 1.1 Min forforståelse

Selv har jeg ikke mye mer erfaring på dette området enn det jeg har som elev i skolen. Videre vil oppgaven og problemstillingen bli preget av min forforståelse av det å være elev. Jeg velger her å dele noen av mine erfaringer fra egen skolegang, slik at dere som leser oppgaven skal ha et innblikk som danner et bedre forståelsesgrunnlag.

De første erfaringene om skolen skapes fra man skal begynne i første klasse. Noe som jeg tror mange kan kjenne seg igjen i, er spenningen til det å begynne i første klasse. Man skal begynne på skolen, lære seg nye ting – man har en viss iver etter å lære. Slik var det også for meg. Jeg husker at jeg trivdes godt i første klasse, der ble iveren etter å lære nye ting godt bevart. Mange kan sikkert også



kjenne seg igjen i at denne iveren etter å lære og gå på skole blir mindre med årene. For min del ble skoledagene mer og mer teoretiske og fritiden ble fylt med mer og mer lekser i tillegg til fritidsaktiviteter. Etter hvert følte jeg at skoledagene delvis ble preget av kjedsomhet. Gjennom egne refleksjoner har jeg kommet frem til at det for min del var mangel på lærelyst som var hovedårsaken til at jeg i perioder opplevde dette.

Hvorfor jeg gikk på skolen er noe jeg ikke var bevisst på som elev, men som jeg har blitt mer bevisst på under grunnskolelærerutdanningen. Som lærerstudent har jeg reflektert over egen skolegang utallige ganger. Et spørsmål jeg til stadighet spør meg selv er: hvordan kan man bevare denne iveren etter å lære, og hvorfor forsvinner den og blir erstattet med kjedsomhet hos noen elever? Denne oppgaven skrives i et håp om å kunne få flere svar på dette spørsmålet.

### **1.2 Problemstilling og avgrensning**

I kombinasjon av opplæringsloven og mine erfaringer med skolen ønsker jeg å finne ut mer om hvordan man som lærer kan gi en bedre tilpasset undervisning. En undervisning som passer til flere elever. Jeg vil i oppgaven prøve å finne ut om det er muligheter for å gi flere elever et læringsmiljø som passer dem, og hvordan. På grunn av omfanget til oppgaven er problemstillingen avgrenset til to verdibestemte begreper fra opplæringslovens §1-1. Min problemstilling er derfor formulert slik:

*På hvilken måte kan elevmedvirkning bidra til lærelyst?*

Jeg søker etter kunnskap om hvordan undervisningen og det som følger med påvirker elevenes lærelyst. Jeg søker denne kunnskapen for at det skal gi meg et bedre bilde av hva jeg som kommende lærer bør være bevisst på for å fremme lærelyst hos elever. Dette er et tema som engasjerer meg og jeg ser på som svært viktig.

Medvirkningsbegrepet blir i denne oppgaven begrenset til undervisningssammenheng, det vil si at det begrenser seg til klasseromssituasjoner. Altså vil formaliserte medvirkningsorganer slik som ungdomsråd, elevråd og lignende ikke bli kommentert i oppgaven. Elevmedvirkning blir definert som at elevene bidrar i form av deltagelse og beslutninger som gjelder eleven og elevgruppens læring.

Begrepet lærelyst kan sammenlignes med indre motivasjon. Det vil si at faktorer som påvirker indre motivasjon også påvirker lærelyst. Jeg valgte å benytte begrepet lærelyst på grunn av at begrepet motivasjon fort kan bli instrumentelt tolket. I begrepet lærelyst har også interesse en viktig betydning, interesse utdypes nærmere i drøftingskapitlet. Jeg velger å definere lærelyst som at man ønsker å lære noe fordi man har en interesse for det, man bryr seg om det og man opplever glede av å lære det. Når en person engasjerer seg i noe på grunn av interesse, betyr det at handlingen er utført av pur glede og lyst (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

### **1.3 Veien videre / Oppgavens oppbygging**

For å finne svar på problemstillingen vil jeg ta utgangspunkt i det juridiske fundamentet for opplæringa. Jeg velger å ta utgangspunkt i de lovene og rammene som ligger til grunn for opplæringa, jeg velger å se på helheten av rammene som er aktuelle for problemstillingen. Det juridiske fundamentet ligger til grunn for valg av problemstillingen, men hovedfokuset vil ligge på hvordan man kan gjennomføre dette på en god måte i praksis.

Videre inneholder oppgaven disse kapitlene:

- Kapittel 2: Valg av metode for å innhente primærdata utdypes i dette kapitlet. Samtidig vil metoden for gjennomføring og analyse bli nærmere beskrevet.
- Kapittel 3: Dette kapitlet inneholder grunnlagsteori som skal skape ett grunnlag for forståelse videre gjennom oppgaven og er relevant i forhold til drøftingen. Viktige emner er det juridiske fundamentet, medvirkning og intersubjektivitet.
- Kapittel 4: I dette kapitlet presenteres resultatene av datainnsamlingen, dette danner et viktig grunnlag for neste kapittel.
- Kapittel 5: Her foregår drøftingen. Det vil i hovedsak foregå en drøfting mellom ulike teori med utgangspunkt i resultatene.
- Kapittel 6: Dette er det avsluttende kapitlet, det vi ta for seg de ulike delene og sette dette sammen til en helhet. Her blir trådene samlet, og resultatet etter drøftingen vil bli satt i sammenheng med problemstillingen.

## **2.0 Metode**

Metoden man bruker sier noe om hvordan man går frem for å innhente, analysere og tolke den informasjonen man trenger for å belyse problemstillingen. Jeg har valgt å benytte meg av en kombinert metode. Metoden jeg har valgt å benytte meg av er en *fenomenologisk hermeneutisk kvalitativ metode*. I dette kapitlet skal valg av metode, gjennomføring og analyse av intervjuet utdypes nærmere.

### **2.1 Valg av metode**

Når man skal samle inn data finnes det mange metoder å velge i mellom. For å samle inn primærdata valgte jeg å benytte meg av intervju og observasjon. Primærdata vil si data som er samlet inn for første gang, datainnsamlingen vil da bli skreddersydd til det spørsmålet man selv ønsker å få svar på (Postholm & Jacobsen, 2011 s.45). Sekundærdata ble benyttet i litteraturen som er brukt i oppgaven. Sekundærdata vil si data som er samlet inn av andre (Postholm & Jacobsen, 2011 s.45). På grunn av

tidsbegrensningen i bacheloroppgaven velger jeg å benytte noen sekundærkilder til teoridelen, det vil si bøker som inneholder utdypning og fortolkninger av sekundærdata.

Når jeg skal samle inn data er jeg ute etter å få en dypere forståelse og finne kvalitativt innhold, dermed vil det være naturlig å velge en hermeneutisk retning. Hermeneutikken handler i korte trekk om å sette avgrensede deler inn i en større helhet (Postholm & Jacobsen, 2011 s.26). Motsetningen som ofte brukes til den hermeneutiske retningen innenfor samfunnsvitenskapelig forskning er den positivistiske retningen. Den positivistiske retningen hører til det som kalles kvantitativ metode, da den konsentrerer seg om fenomener som kan måles og telles opp uten at man selv deltar aktivt innenfor det området som skal studeres (Postholm & Jacobsen, 2011 s.27). Positivistisk retning føltes ikke relevant for min oppgave. Dette ligger til grunn for valget av den kvalitative og hermeneutiske delen av metoden. Den hermeneutiske retningen vil i store deler prege drøftingen av resultatet, der jeg har gjort et forsøk på å sette de avgrensede delene inn i en større sammenheng.

Med utgangspunkt i kvalitativ metode og hermeneutisk vitenskapssyn har jeg som tidligere nevnt valgt observasjon og intervju for å samle inn data til denne oppgaven. Det er her fenomenologisk vitenskapssyn kommer inn som en del av metoden. Fenomenologi som metode handler om at jeg, forskeren, tolker det jeg oppfatter gjennom min bevissthet og min forforståelse, noe som gir rom for misoppfatninger (Taraldsen, 2011). I følge Taraldsen (2011 s.69) er det mennesket som subjekt som tolker det han ser i et "førstepersonsperspektiv", og språket er den andre utfordringen vi må komme over for å prøve å komme til en felles forståelse. For at det skal bli en mest mulig felles forståelse mellom meg som forsker og lærerne som blir intervjuet har jeg både valgt å observere en dag med undervisning og gjennomføre en fokusgruppesamtale med klassens tre lærere. Med dette grunnlaget valgte jeg å observere først slik at jeg hadde et bedre utgangspunkt for å forstå beskrivelser og forklaringer i intervjuet, samt å se om mine observasjoner er noe de er bevisst på. Intervjuvalget falt på fokusgruppesamtale på grunn av at jeg ønsket å få frem ulike synspunkter, erfaringer og oppfatninger fra flere intervjuobjekter. Ved en slik metode har da muligheten til å diskutere og utdype hverandres innspill, slik at jeg kan få mer informasjon ut av intervjuet.

## **2.2 Utvalg**

Valg av intervjuobjekter var et bevisst valg. Jeg hadde ved en tidligere anledning gjennom min interesse for temaet blitt informert om noen lærere som hadde tatt tak i det med å motivere elevene og gjøre undervisningen mer meningsfylt. Jeg ønsket derfor å finne ut mer om deres tanker rundt undervisning, og hvordan de motiverer og engasjerer elevene til å få økt lærelyst samt deres tanker om elevmedvirkning. Dette gjelder tre lærere i en klasse på mellomtrinnet. Lærerne har ansvar for

hver sine fag, og har de samme fagene i parallellklassen slik at hver lærer får undervise om det samme i to ulike elevgrupper.

### **2.3 Gjennomføring og analyse**

Intervjuet og observasjon ble utført sammen med en medstudent med lignende fokus, vi samarbeidet i dannelsesprosessen av intervjuguiden. Derfor er noen av spørsmålene i intervjuguiden noe mindre relevant for denne oppgaven. Vi valgte som nevnt tidligere å observere skoledagen først, vi kom dit med et relativt åpent sinn. Så godt det lot seg gjøre hadde vi ingen forestillinger om hva som ventet oss. I fenomenologiens lys ønsket vi å være så subjektive som mulig, og videre ut ifra våre førforestillinger og erfaringer tolke de inntrykkene vi opplevde i klasserommet. Klassen vi observerte er vant med å ha studenter i praksis ofte, vi fikk ikke noe inntrykk av at klassen ble preget av vårt nærvær. Underveis i observasjonen noterte jeg både konkret hva som skjedde og ved siden av noterte jeg tanker og inntrykk som duket opp underveis. I tillegg brukte jeg de nærmeste dagene etterpå til å bearbeide inntrykkene og notere flere tanker som dukket opp i etterkant.

Fokusgruppesamtalen kategoriseres som et halvstrukturert intervju, som ble utført ansikt-til-ansikt. Det vil si at jeg hadde forberedt spørsmål, samtidig som jeg var åpen for at samtalen tok opp tema som ikke var planlagt på forhånd (Postholm & Jacobsen, 2011). Under fokusgruppesamtalen hadde jeg støtte i en intervjuguide. Intervjuguiden inneholdt spørsmål på det jeg ønsket å få svar på, samt spørsmål som kunne vinkle lærerne inn på tema som jeg var nysgjerrig på. Ut ifra lærernes svar unnlot jeg spørsmålene som ble besvart i andre sammenhenger. Lærerne snakket fritt rundt spørsmålene, og kom med utfyllende kommentarer til hverandre. Det ble spilt inn lydopptak av fokusgruppesamtalen etter godkjenning fra lærerne, samtidig som jeg noterte ned tanker underveis. I tankeprosessen i etterkant hørte jeg på lydopptaket flere ganger slik at jeg over lenger tid kunne lytte og bearbeide lærernes tanker og meninger. Selve analysen av intervjuet er en deskriptiv analyse, det vil si at datamaterialet struktureres ved å sette sammen stikkord eller kategorier til deler av materialet som hører sammen (Postholm & Jacobsen, 2011). Denne analysedelen ble gjort etter at datamaterialet var samlet som skriftlig tekst, da delte jeg inn teksten i naturlige avsnitt som danner meningsenheter (Postholm & Jacobsen, 2011). Resultatet av intervjuet presenteres i disse overordnede meningsenhetene som kom tydelig fram i intervjuet.

### **2.4 Etske betraktninger**

En slik datainnsamling kan føre med seg etiske problemstillinger, det er viktig å ta stilling til disse. Det er da viktig å reflektere rundt etiske prinsipper underveis i forskningsarbeidet. Da vi tok kontakt med lærerne vi ønsket å intervju sendte vi ved et vedlegg fra UiNord med informasjon til skoler som deltar i intervju. Før jeg satte i gang med datainnsamlingen ble både lærere og elever som ble berørt

informert om formålet med datainnsamlingen. Før innsamlingen ble det også avklart at informasjonen som de deler blir anonymisert. Bakgrunnen for disse valgene var at jeg ønsket å vise respekt og pålitelighet for intervjuobjektene. For meg var det viktig å vise at jeg hadde en reel interesse for dem, og ønsket å lære av deres erfaringer. Samtidig var det viktig å vise min pålitelighet, slik at intervjuobjektene skulle føle at de kunne betro seg til meg uten at den informasjonen de delte skulle bli misbrukt.

### **3.0 Teori**

Noe av teorien er hentet fra lovverket rundt skolen som organisasjon, samt bøker som tar for seg relasjoner og kommunikasjon i arbeid med mennesker. Denne oppgaven tar for seg lærerperspektivet og bevisstgjøring i forhold til det å legge til rette for god læring og et godt læringsmiljø for elevene i form av elevmedvirkning, slik at man har et godt utgangspunkt for å ivareta lærelysten til elevene. Hovedteorien som blir fremstilt i dette kapitlet omhandler det juridiske fundamentet for opplæringen, elevmedvirkning og kommunikasjon. Teorien vil bli brukt i forhold til drøftingsdelen. Det som ikke nevnes direkte i drøftingen er med i teoridelen for å skape en god og helhetlig forståelse som ligger til grunn for oppgaven. Det vil videre i oppgaven bli nevnt ytterligere teori for å belyse emnet.

#### **3.1 Det juridiske fundamentet**

Det juridiske grunnlaget som ligger til grunn for opplæringa i norsk skole er lovfestet i opplæringsloven. Opplæringslovens § 1-1, formålsparagrafen, fastsetter hva som er formålet med opplæringa. Formålsparagrafen sier også noe om skolens plikter i forhold til elevenes opplæring, samt elevenes rettigheter. I formålsparagrafen står det følgende om lærelyst:

*”Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst.”* (Opplæringslova, 1998).

Når det gjelder medvirkning sier formålsparagrafen: *”Elevane og lærlingane... skal ha medansvar og rett til medverknad.”* (Opplæringslova, 1998).

Det vil si at det er nedfelt i loven, og dermed et krav til skolen og læreren at det legges til rette for å fremme lærelyst, samt at elevene har rett på medvirkning. Elevene har rett til å formidle sine meninger og påvirke egen læring. Det vil altså si at skolen er pålagt å tilpasse opplæringa slik at elevene opplever en iver etter å lære og en følelse av lærelyst.

En annen viktig komponent som ligger til grunn for opplæringa i norsk skole er læreplanen. Læreplanen er hovedsakelig delt inn i to deler, den ene delen tar for seg kompetansemål, den andre er den generelle delen av læreplanen. Den generelle delen av læreplanen utdyper formålsparagrafen

i opplæringsloven og angir overordnede mål for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2011). Den generelle delen av læreplanen inneholder grunnlaget for opplæringa med fokus på verdier, kultur og kunnskap (ibid.).

Prinsipper for opplæringen både utdyper og sammenfatter bestemmelser i opplæringsloven og læreplanverket, prinsipper for opplæringen må derfor ses i sammenheng med det samlede regelverket. Under prinsipper for opplæring finner vi blant annet læringsplakaten, den inneholder grunnleggende plikter som gjelder opplæring. Læringsplakaten sier at *”skolen og lærebedrifta skal stimulere lærelyst, evne til å halde ut og nyfikke blant elevane og lærlingane/lærekandidatane.”* (Utdanningsdirektoratet, 2012). Prinsipper for opplæring fremhever også at elever som er motiverte holder ut lenge, viser nysgjerrighet og evne til å arbeide målrettet (ibid.). Lærere som er faglig trygge, engasjerte og inspirerende ved bruk av varierte og tilpassede arbeidsmåter og gir rom for aktiv medvirkning kan være med på å gi elever lærelyst og en positiv og realistisk oppfatning av egne evner. Prinsipper for opplæring inneholder også et eget kapittel som omhandler elevmedvirkning (ibid.). Elevmedvirkning i opplæringa begrunnes med at elevene skal utvikle kunnskap om demokratiske prinsipp og institusjoner. Her omtales det hva som ligger i begrepet elevmedvirkning, det skal innebære deltakelse i avgjørelser om både egen læring og læring i gruppa. Når elever arbeider med fag bidrar elevmedvirkning til å bevisstgjøre elever om egne læringsprosesser, noe som igjen gir større innvirkning på elevens læring. Elevmedvirkning skal også ha positiv effekt på utviklingen av sosiale relasjoner og lærelyst. Elevmedvirkning forutsetter at elevene kjenner til ulike valgalternativer og mulig konsekvenser av valgene (ibid.).

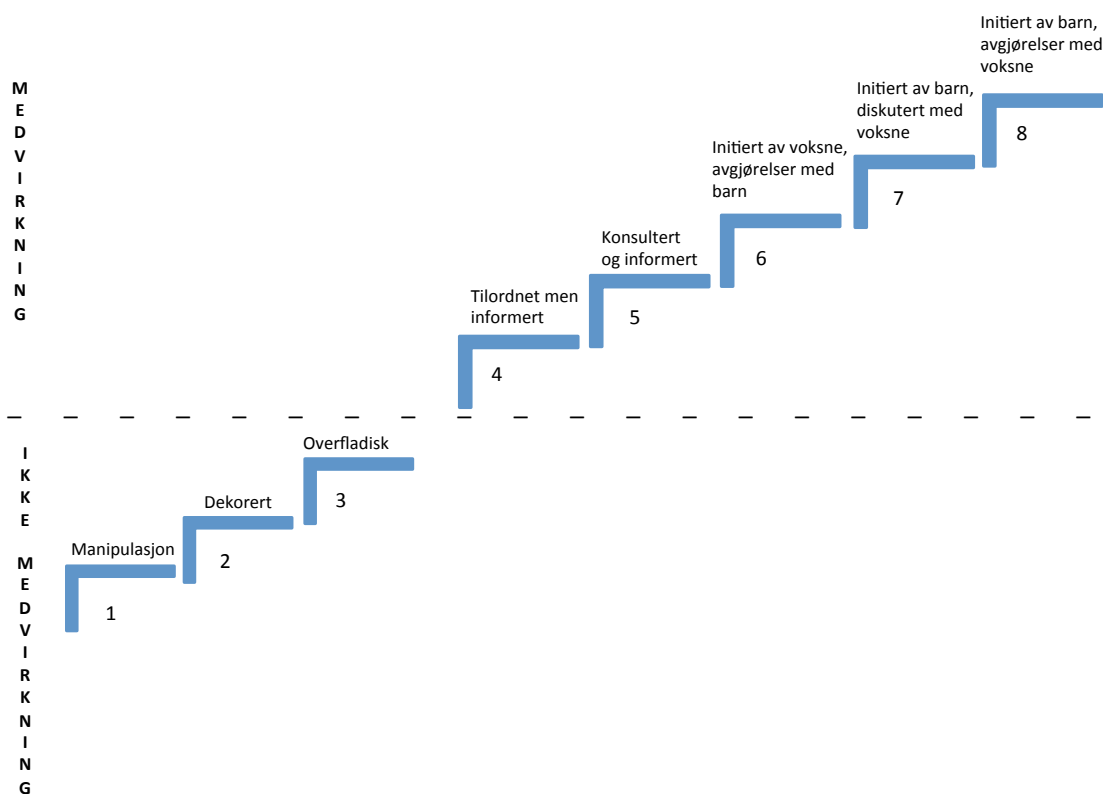
### **3.2 Medvirkning som fenomen**

Når man skal se på elevens medvirkning i klasserommet og betydningen av graden av dette vil det være interessant å se det i sammenheng med Roger A. Harts arbeid med barns medvirkning i *”Children’s participation”*, publisert av Unicef (Hart, 1992). Hart fokuserer i sitt arbeid på demokrati og medvirkning i samfunnet, og deriblant skolen.

For å begrunne viktigheten av medvirkning legger Hart først og fremst vekt på at medvirkning er en grunnleggende rettighet blant borgere. Samtidig hevder han at barn må involveres i meningsfulle prosjekter sammen med voksne. Han påstår at det er urealistisk å forvente at barn plutselig blir ansvarlige, medvirkende voksne når de blir myndige, uten at de tidligere har hatt trening i å ta ansvar og bidra til å påvirke egen situasjon. Viktigheten av medvirkning i skolen kan blant annet begrunnes med at det bidrar til at barn får økt motivasjon, motivasjon fører igjen til økt kompetanse, som igjen fører til videre motivasjon i kommende prosjekter (Hart, 1992). Da er sirkelen i gang. Det vil si at for å øke elevens motivasjon og engasjement bør elever involveres.

Hart rangerer graden av medvirkning i en stige med åtte trinn. Han legger mest vekt på større program og konferanser i skolen og samfunnet, men han har også noen gode eksempler på hvordan man kan ta tak i elevers initiativ og tilrettelegge opplæringen med dette som utgangspunkt. Figuren nedenfor er en egenkomponert og fornyet versjon av medvirkningsstigen. Den er utformet som en trapp, og hvert av trinnene av medvirkning ses i lys av den hverdagslige opplæringen. Det vil følge en forklaring av innholdet i hvert trinn, ettersom det nødvendigvis ikke er selvsagt hva de innebærer.

Figur 1 Nivå av medvirkning, Roger A. Hart:



(Hart, 1992) Egen oversettelse og fremstilling av medvirkningsstigen sett i lys av den hverdagslige opplæringen.

Hart kategoriserer de tre nederste trinnene som *ikke-medvirkende*, og de fem påfølgende trinnene som *medvirkende*. Det som kjennetegnes som ikke-medvirkende er at barna ikke har reel innflytelse, mens ved medvirkning har barna reel innflytelse på det som berører dem. Det laveste nivået på medvirkningsstigen er *manipulasjon*, det oppstår når elever ikke har noen form for forståelse av det de gjør eller grunnen til det de gjør. På dette nivået bruker lærerne elevene til å fremme sine egne avgjørelser, elevene har heller ingen anelse om hvordan deres bidrag blir brukt. Dette nivået har

ingen antydninger til medvirkning blant elevene. På nivå to, *dekorert*, fremstår elever som et resultat av lærernes ønsker, dette skiller seg fra manipulasjon ved at lærerne ikke later som at det er inspirert av barn. Elever blir med andre ord dekorert med voksnes meninger og satt på sidelinjen ved avgjørelser. På nivå tre, *overfladisk*, nærmer elevene seg medvirkning, det kan for eksempel foregå ved at lærere legger opp til valgalternativer som elevene må forholde seg til, men elevene har fortsatt ingen virkelig mulighet til å formidle egne meninger og medvirke på den måten. Skillet for ikke-medvirkning og medvirkning går her, nivå fire er det laveste nivået for reel medvirkning. Det er *tilordnet men informert*, da forstår elevene intensjonen med det som skal gjøres, de vet hvem som har det siste ordet og hvorfor, og elevene selv ønsker å bidra før avgjørelser skal tas. Alt dette må den hverdagslige opplæringen inneholde for å oppfylle det Hart legger i begrepet medvirkning. På nivå fem, *konsultert og informert*, kan elevene komme med innspill til lærerne om hva de skal gjøre, lærerne kan da legge til rette undervisningen med utgangspunkt i elevenes ønsker og meninger. Dette krever at elevene alltid blir hørt og tatt på alvor, og det viktigste vil nok være at de blir informert om følgene av tiltakene. Nivå seks, *initiert av voksne, avgjørelser med barn*, får elevene i enda større grad styre prosessen og ta avgjørelser sammen med lærerne i stedet for kun innspill etterfulgt av lærerens evaluering av tiltaket. På dette nivået er det viktig at alle elever som påvirkes blir involvert i prosessen. På nivå sju, *initiert av barn, diskutert med voksne*, derimot er det elevene selv som tar initiativ, men de diskuterer dette med lærerne som kan sette rammer som tar hensyn til for eksempel tid, ressurser eller læreplanen. På det åttende og siste nivået, *initiert av barn, avgjørelser med voksne*, er det elevene som styrer prosessen. Lærerne må gjerne blande seg, men da for å oppfordre elevene til å gå videre med sine tanker.

Ved medvirkning vil elevene få mulighet til utvikle sitt engasjement og sine evner, det handler om at læreren tar tak i elevenes egne intensjoner og gjør det til læring – ikke bare faglig, men på andre områder også. Hart legger også vekt på det ikke er nødvendig at elever bidrar på det høyeste nivået til enhver tid. Det optimale er at ulike elever fremtrer på ulike medvirkningsnivå til forskjellige tidspunkt. Det burde ha vært organisert slik at elever har mulighet til velge det medvirkningsnivået som er høyest mulig for den enkelte elev (Hart, 1992).

### **3.3 Fireperspektivet**

Når man som lærer arbeider i et klasserom er kommunikasjon et viktig redskap for å engasjere og skape mer lærelyst blant elevene. For å belyse dette vil det være interessant å vende blikket mot Røkenes og Hanssens modell for kommunikasjon, fire-perspektivmodellen, som står beskrevet i boka "Bære eller bryte" (Røkenes & Hanssen, 2012). Fireperspektivmodellen beskriver fire grunnleggende perspektiver som situasjonen kan oppleves fra. De legger vekt på at modellen skal ikke være en "sannhet", men gi et bilde på mellommenneskelig kommunikasjon og samhandling i en bestemt



yrkessammenheng. Modellen er basert på teori om intersubjektiv tenkning, fenomenologi, hermeneutikk og systemisk relasjonstenkning. Modellen tar for seg disse perspektivene:

1. Egenperspektivet  
(min verden)
2. Andreperspektivet  
(din verden)
3. Det intersubjektive  
opplevelses-  
fellesskapet  
(vår verden)
4. Samhandlings-  
perspektivet  
  
(om oss)



Figur 2 Fire-perspektivmodellen for kommunikasjon (Røkenes & Hanssen, 2012 s.39)

Figur 2 gir et bilde av at kommunikasjon og samhandling er sammensatt, disse fire komponentene er til stede i enhver samhandling og all kommunikasjon. Modellen viser at all form for kommunikasjon er avhengig av en kontekst, og at deltakerne må forholde seg til fysiske ting og hendelser, samt den sosiale situasjoner. Konteksten, som er den ytre rammen for kommunikasjonsprosessen, består altså av både den fysiske og sosiale omverdenen. En annen ting som det er viktig å være bevisst på er at omverdenen oppleves ulik for hver enkelt. Jeg opplever verden ut ifra min egen, subjektive virkelighetsforståelse, mitt egenperspektiv. Det samme gjelder deg, du opplever verden ut ifra din subjektive virkelighetsforståelse, dette er ditt egenperspektiv, for meg bli dette andreperspektivet fordi dette er din verden, din forståelse. Ved kommunikasjon og samhandling må jeg forholde meg til deg, og din verden – altså den andre og den andres opplevelse av verden. I samhandling med andre skaper vi et felles opplevelsesfellesskap, vår verden – dette er et intersubjektivt samhandlingsrom, et felles perspektiv. Samhandlingsperspektivet gjør det mulig å forstå hva som skjer i samhandlingen, og å kommunisere om kommunikasjonen mellom oss.

Kort oppsummert i lærer-elev-sammenheng handler konteksten om de fysiske og sosiale omgivelsene rundt kommunikasjonen. Egenperspektivet handler om at man som lærer må kjenne seg selv og forholde seg til seg selv, dette er viktig i forhold til andreperspektivet. Det å kunne sette seg inn i elevens verden og dens opplevelser, og være bevisst på de utfordringer som ligger i å sette seg inn i og forholde seg til elevens verden. Det intersubjektive opplevelsesfellesskapet handler om at vi som lærere gjennom kommunikasjon og samhandling med elever kan dele meninger og opplevelser for å få flere deler av egenverdenen felles. Slik kan læreren sammen med elever utvide

opplevingsfelleskapet og dermed bedre forstå hvordan elever har det, hvordan de opplever ting, hvordan de tenker og hva de føler. Læreren som person kan ikke forlate sitt egenperspektiv, men gjennom kommunikasjon med elever kan læreren også utvide sin forståelse. Samhandlingsperspektivet handler om å forstå samhandlingen og kommunikasjonen mellom læreren og elevene, men for å kunne gjøre dette må man ha kunnskap om kommunikasjonsteoretiske begreper og trening i å reflektere rundt det som skjer i samhandlingen samt det å utvikle samhandlingsferdigheter.

### **3.3.1 Læreratferd**

Max van Manen utdyper i sin bok, *Pedagogisk takt*, viktigheten av pedagogisk omtenkksomhet, hvordan læreren opptrer i forhold til elevene (van Manen, 1993). Begrepet pedagogisk takt handler i bunn og grunn om lærerens opptreden overfor elever i undervisnings- og lærings situasjon. Lærere med pedagogisk takt gjør det som er riktig eller godt for eleven. Det består blant annet av å verne den enkeltes personlige rom, beskytte sårbare områder, gripe inn når noen har det vondt, reparere det som er gått i stykker, styrke det gode og fremme det unike og støtte den personlige vekst og utvikling (van Manen, 1993 s.145). van Manen hevder at en taktfull lærer har en rekke kvaliteter som ligger til grunn for å vite hva som godt eller riktig å gjøre for eleven. En taktfull lærer viser at den er trygg i situasjonen, at læreren har en taktfølelse som gjør læreren trygg på seg selv og elevene. Samtidig har en taktfull lærer evnen til å ta ting på sparket, læreren må hele tiden vite hva som er pedagogisk riktig i enhver situasjon. Kort oppsummert er takt noe som styrer vår praksis. Takt kan ikke reduseres til regler samtidig som det heller ikke er regelløst. Takt fungerer ikke etter tilfældigheter, men krever en hårfin disiplin. Det menes at en taktfull person kan "lese" eller tolke sosiale situasjoner og forstår hva som kreves av ord eller handlinger. Takt krever at vi vet hvordan en situasjon blir opplevd av den andre (van Manen, 1993 s.133). Takt kan ses på som en form for lydhør oppmerksomhet som gjør det mulig å handle med omtanke i forhold til barn og unge. I boken *Bære eller bryte* viser Røkenes og Hanssen til filosofen Martin Buber sine tanker om møtet mellom fagperson og klient, som i dette tilfellet vil være lærer og elev (Røkenes & Hanssen, 2012). Buber mener at man enten kan forholde seg til den andre som et subjekt, du, eller som et objekt, det. Dersom en lærer forholder seg til en elev som et objekt vil det si at læreren setter en merkelapp på eleven eller sette en definisjon på eleven. Buber hevder det er en fare ved å objektivere ved at fagfolk blir eksperter som vet hvordan *den andre* skal forstås, fortolkes og behandles. Det vil si at en lærer som ser på en elev som et objekt setter en merkelapp på eleven, og mener at alle med denne merkelappen bør forstås, fortolkes og behandles på en gitt måte. Målet til læreren kan da fort bli å "fikse" eleven, behandle den etter en spesiell metode – læreren blir fornøyd når målet er nådd. Hvis læreren derimot møter en elev som et subjekt går læreren inn for å forstå eleven sine opplevelser,

tanker og følelser. For at læreren skal kunne møte eleven som et subjekt må også eleven oppfatte læreren som et subjekt. Elevenes opplevelser, tanker og følelser er subjektivt, det vil si at det oppleves som en sannhet for eleven. Hvis vi ser dette i lys av van Manens tanker omkring pedagogisk takt, ser vi at en taktfull lærer må møte elevene som subjekter. Læreren må ha en genuin interesse for elevene og deres interesser, tanker og opplevelser.

#### **4.0 Resultat**

I dette kapittelet fremstilles et kort sammendrag av resultatet etter begge datainnsamlingene. Ettersom observasjon ble gjennomført før intervjuet vil disse resultatene bli fremstilt først. Resultatet av fokusgruppesamtalen vil bli presentert like etter resultatet av observasjon.

Resultatet av observasjonen er mine tanker og opplevelser gjennom skoledagen, disse er tolket ut ifra min forståelse og mine erfaringer, med andre ord – mitt egenperspektiv. Resultatet er et sammendrag av de delene som gjorde inntrykk på meg, det som særlig ble lagt merke til.

#### **4.1 Resultat av observasjon**

Under gjennomgang i skoletimene fikk jeg et inntrykk av at lærerne var opptatt av god struktur, samt å bevisstgjøre elevene på meningen av det som skulle gjøres. Det virker som at lærerne er særlig opptatt av at elevene skulle vite bakgrunnen og formålet med aktivitetene. Jeg fikk også et sterkt inntrykk av at lærerne møter alle elevene med respekt, og at de har en god relasjon til samtlige elever. Lærerne knytter også læringsaktiviteten opp imot dagsaktuelle tema, med god relevans til faget, dette ser ut til å gi elevene en forståelse av at det er meningsfullt, og at det er nyttig å lære. Undervisningen er også preget av mye dialog, læreren spør etter elevenes tanker og erfaringer. På den måten har mange noe å bidra med til fellesskapet, samtidig som faget relateres til elevenes egne erfaringer. Det gir også et godt faglig grunnlag for den kommende oppgaven. Oppgaven elevene får utdelt er relativt fri slik at elevene kan ta utgangspunkt i det nivået de ligger på, noe som gir god tilpasning. Lærerne stiller krav til elevene og forteller hva de forventer av dem, det blir da elevenes ansvar å innfri til forventningene. Som et helhetsinntrykk var undervisningen preget av tydelighet, struktur, forventninger og ansvar i form av klasseledelse. Samtidig var klassemiljøet preget av lærernes gode relasjoner til elevene, trygghet, respekt samt motiverte, engasjerte og ivrige elever. Lærerne utnytter sin autonomi godt, de har variert, meningsfull og motiverende undervisning, der de bruker kommunikasjon som et redskap for å utvide elevenes forståelse.

#### **4.2 Resultat av fokusgruppesamtale**

Resultatet av fokusgruppesamtalen blir fremstilt som flere korte sammendrag av de mest sentrale delene av samtalen. Resultatet er komprimert og satt sammen til korte og konkrete sammendrag av

lærernes meninger. Det ble gjort på grunn av at det var stor enighet blant lærerne, og ingen viste uenighet til noe av det som ble nevnt i samtalen.

#### **4.2.1 Kontekst i forhold til opplæringa**

Til grunn for denne endringen i undervisningen ligger et godt samarbeid blant de aktuelle lærerne. Grunnen til at de ønsket å endre undervisningen var på grunnlag av læreverket ikke strak til, for lite elevmedvirkning og de følte at tradisjonell undervisning ikke ga et godt nok bilde av elevenes kunnskap. Lærerne har valgt å frigjøre seg fra lærebøker, og i større grad la læreplanen få styre innhold og aktiviteter i undervisningen. De lar seg i stor grad styre av den generelle delen av læreplanen, det hele mennesket og det langsiktige løpet. De bryter ned kompetansemålene til mye mindre delmål som fører til at de tør å bruke mer tid på hvert emne. Av erfaring føler de at lærebøker går for fort frem, når mange elever holder på å knekke en kode begynner man med et nytt kapittel. Ved å bruke mer tid på vært emne mener de at elevene får en dypere forståelse og bedre læring. De legger også til rette for mer tverrfaglighet når de planlegger på denne måten i forhold til tidligere. Undervisningen er basert på mye dialog, de begrunner dette med at man får frem flere forklaringer, fremgangsmåter og at elevene skal føle mestring ved at alle kan bidra i dialog. De er opptatt av at elevene skal lære å lære. Elevene skal lære å bruke læringsstrategier, de skal finne den læringsstrategien som passer for dem. En sentral mening er at eleven aldri er problemet, og at alle elever har et potensiale som læreren skal prøve å dyrke frem gjennom undervisningen. De legger vekt på at alle har et krav om tilpasset opplæring, og at undervisningen skal tilpasses slik at alle får utviklet sitt potensiale.

#### **4.2.2 Relasjon**

Når det gjelder elevenes læring, vektlegger de relasjonen som det aller viktigste. De mener at relasjonen må være på plass for å motivere. Når man blir kjent med elevene og deres behov, kan man tilrettelegge undervisningen på grunnlag av det. De hevder at det er grunnleggende at lærere har en interesse for hva elevene mestrer og motiveres av. At elevene føler at lærerne bryr seg blir sett på som svært viktig, samtidig skal alle elevene føle at de er like mye verdt. De hevder at hvis det ikke er gode relasjoner tilstede skapes ikke engasjement, motivasjon og læring.

#### **4.2.3 Elevmedvirkning**

Lærerne legger til rette for elevmedvirkning ved at de dyrker elevengasjement. Dette vil da være med på å påvirke hva som gjøres og diskuteres i undervisningen. Samtidig er de tydelig på at lærerne styrer, bestemmer og har strukturen, men innenfor dette har elevene store muligheter for å bidra. Dette begrunner de med at *"ingen lærer bedre av at det er kaos i klasserommet"*. De vektlegger elevmedvirkning i undervisninga på grunn av å nå elevene på deres nivå, dyrke mestring og

motivasjon, og for at alle skal kunne bidra. Ved å la elevmedvirkning prege undervisningen kan man ikke planlegge alt på forhånd, da mener de man kveler engasjementet til elevene. Det området elevmedvirkningen har bidratt mest er klassemiljøet. Her har elevene selv diskutert og kartlagt problemer, rammer og konsekvenser dersom rammene ikke holdes.

#### **4.2.4 Klassemiljø**

De legger også stor vekt på at det skal være en tydelig klasseledelse, der det ikke er rom for tull. Samtidig skal man skape et godt miljø for læring og trygghet, noe som er viktig for klassemiljøet. Lærerne hevder at klassemiljøet har stor betydning for læringsmiljøet i klassen. Etter endringene som er blitt gjort i forhold til undervisningen ser de at elevene har blitt tryggere, mer muntlig aktive, betydelig roligere i klasserommet og mer selvstendige.

#### **5.0 Drøfting**

Drøftingskapitlet vil i store deler bestå av å drøfte elevmedvirkning og dens betydning, samt noen nærliggende tema. Resultatene vil bli drøftet opp imot teori som kvalitetssikring av dataene i resultatet. Dette gjør jeg fordi det er stor enighet i det lærerne forteller og det som skrives i litteratur. Samtidig vil begreper og handlinger bli drøftet.

#### **5.1 Elevmedvirkning og samfunnet**

Roger Hart mener at det er urealistisk å forvente at barn plutselig blir ansvarlige og deltagende voksne borgere når det fyller 18 år, uten at de har blitt kjent med de ferdighetene og det ansvaret som inngår (Hart, 1992). I Norge lever vi i et demokratisk land, der alle voksne har rett til å uttrykke seg. For at barn skal vokse opp til å bli ansvarlige og deltagende borgere bør de lære seg å uttrykke sine meninger og synspunkt, samtidig som de skal lære seg å respektere andre mennesker og deres meninger. Når demokratisk deltagelse skal undervises i skolen skjer det ifølge Hart ofte uten elevaktivitet. Lærere underviser elever om prinsippene om demokrati, samtidig som læreren selv fremstår som herskeren i klasserommet (ibid.). I dette tilfellet vil læreren motsi seg selv, og selv fremstå som hersker samtidig som han/hun skal gi elevene et bilde av at de har rett til å påvirke sin egen situasjon. I et slikt tilfelle vil sannsynligvis ikke elevene få noen dyp forståelse for demokratisk deltagelse, og heller ingen trening i dette før de selv blir voksne demokratiske borgere. Dette kan også tolkes ut i fra Bjørneboes (1962) utsagn som ble nevnt innledningsvis. Der han skriver at læreren ikke skal omgås små hoder og selv fremstå som et noe større hode, dette vil med stor sannsynlighet skje dersom læreren fremstår som hersker i klasserommet. Dersom det som Hart definerer som reel medvirkning blir praktisert vil læreren naturlig møte elevene som et helt og levende menneske, samt se elevene som hele levende barn.

Som tidligere nevnt peker opplæringsloven på elevenes rett til medvirkning. Det står altså skrevet i formålsparagrafen i opplæringsloven at elevene skal ha rett til å uttrykke sine meninger. Dersom dette kravet opprettholdes vil elevene få praktisert demokratisk deltagelse og være bedre rustet til de selv blir voksne og deltagende borgere.

### **5.2 Grunnleggende faktorer for elevmedvirkning**

Det er flere faktorer som må ligge til grunn for at det skal kunne foregå en god elevmedvirkning i opplæringen, kommunikasjon og relasjon er noen av disse. I intervjuet kom det frem at læreren først og fremst må kjenne elevene og deres behov. Læreren må kunne forstå det elevene uttrykker. For å få til det må det grunnleggende kommunikasjon til, læreren må ha en interesse for å møte andreperspektivet. Men før læreren kan gå inn for å møte andreperspektivet, må læreren kjenne seg selv og sitt eget egenperspektiv. Det er viktig når man som lærer arbeider med andre mennesker at man reflekterer over hva det har å si at man er den man er i yrkessammenheng (Røkenes & Hanssen, 2012). Det er viktig at læreren kjenner seg selv og er bevisst sine særegenheter. Dersom læreren ikke er bevisst dette kan man risikere å være for pågående og møte elevene på en krenkende måte. Læreren kan også risikere at man prøver å forstå elevene på bekostning av egne behov, slik at man kan bli utbrent. Når man skal kommunisere med elevene er det viktig at det skjer på en slik måte at eleven alltid blir ivaretatt i samhandlingen (ibid.). Dette legger også Max van Manen vekt på, han mener at taktbegrepet også vil si at man er orientert mot andre (van Manen, 1992). En taktfull lærer vil sette elevene i sentrum. van Manen mener at det er naturlig for alle mennesker at man setter seg selv i sentrum, at mennesker opplever seg selv som subjektet for talen eller handlingen. For at læreren skal kunne ta andreperspektivet, er det nødvendig at man setter elevene i sentrum. van Manen mener at det er mulig å oppleve den andres subjektivitet når man overvinne opplevelsen av seg selv som sentrum, og at dette kan gjøres når man opplever den andres sårbarhet (ibid.). Dette tolker jeg slik at det er viktig at man som lærer møter elevene med ydmykhet og som et helt menneske, dermed vil man kunne oppleve elevene som subjekt og ta andreperspektivet bedre.

I intervjuet kom det frem at relasjonen var viktig i forhold til elevmedvirkning. Disse lærerne hevdet at når man kjenner elevene og deres behov kan man lettere tilpasse opplæringen. I følge Røkenes og Hanssen er en av lærerens viktigste oppgaver å forholde seg slik at han/hun fremmer blant annet læring, utvikling, mestring eller bevisstgjøring hos elevene (Røkenes & Hanssen, 2012 s.19). De hevder også at det er viktig for elevene at lærerne forstår dem, tar dem alvorlig og møter dem som et medmenneske. Dette støtter lærerne i intervjuet sine påstander. I boken *Bære eller breste* skriver Røkenes og Hanssen at det å be om hjelp innebærer å signalisere sårbarhet, og hvor åpen man er når det gjelder å be om hjelp avhenger av relasjonen (ibid.). Slik van Manen mener vi opplever den andre som subjekt, kan sammen med Røkenes og Hanssens påstand, å be om hjelp signaliserer sårbarhet,

tolkes til at relasjonen er svært viktig for å ha en god tone og kommunikasjon med elevene. Ut ifra dette tolker jeg at hvis eleven opplever relasjonen til læreren som støttende og eleven føler seg trygg vil terskelen for å spørre om hjelp være betydelig lavere. Det samme kan også tenkes å gjelde hvis elevene ønsker å ytre sine meninger. Dersom elevene ønsker å fremme sine synspunkt vil kanskje terskelen for dette også være lavere dersom relasjonen er god. Altså vil det sannsynligvis være et bedre utgangspunkt for elevmedvirkning dersom lærer og elev har en god relasjon og kommuniserer godt.

### **5.3 Elevmedvirkning og dens følger**

I intervjuet kom det frem at lærerne opplever at det jevnt over i klassen har blitt et bedre læringsmiljø og elevene er mer motiverte for å lære. I boken *Feedback i skolen* skriver Hartberg, Dobson og Gran om eleven som medvirker i vurdering og sin egen læring (Hartberg, Dobson & Gran, 2012 s.51). De hevder at elevene vil ha en bedre forutsetning for å medvirke i læreprosessene når de skjønner hvor de skal, på en måte som fremmer læring. Dette støtter mine resultater i intervjuet. Lærerne mente også at når elevene får medvirke i læreprosessen selv vil det føre et større eierskap til arbeidet, som igjen fører til at elevene får økt sjans for mestring og vil føle at arbeidet gir mening. Mestring og mening er også to sentrale verdibestemte begreper i opplæringsloven som har sterk sammenheng med elevmedvirkning og lærelyst. Dette er også beskrevet i stortingsmelding nr. 30 fra 2003–2004 som omhandler *Kultur for læring*. Med grunnlag fra forskning påstår den at elevmedvirkning kan virke positivt for både læringsmiljø og læringsresultatene (St.meld. nr. 30 (2003-2004), s. 54). Stortingsmelding nr. 30 nevner også at økt elevmedvirkning kan bidra til økt motivasjon som igjen fører til bedre læringsresultater. Dette bestyrker resultatene fra intervjuet om at elevmedvirkning kan føre til bedre læring hos elevene. Det kan også tyde på at det er en sammenheng mellom elevmedvirkning og lærelyst. Stortingsmelding nr. 30 sier at det er påvist en sammenheng mellom motivasjon og lærelyst hos elevene og deres kjennskap til mål for opplæringen (St.meld. nr. 30 (2003-2004), s.55). Denne sammenhengen kan tenkes å overføres til elevmedvirkning på grunn av at når elevene medvirker i undervisningen vil det være naturlig at de kjenner til målene som skal nås.

Under observasjon av skoledagen la jeg spesielt merke til at lærerne involverte elevene i undervisningen ved at de trakk inn elevenes erfaringer, muntlig aktivitet preget store deler av gjennomgangen i fagene. I intervjuet la lærerne også vekt på at nettopp denne involveringen og dialogbaserte undervisningen var en viktig del for å oppnå god læring. Disse inntrykkene og påstandene støttes i stortingsmelding nr. 30. Der utdypes det ved at lærere som drar nytte av elevenes erfaringer, trekker elevene mest mulig aktivt med og involverer dem i planer og

arbeidsmåter oppnår også gode resultater (ibid.). Dette kan underbygge lærernes teorier om hvorfor de har oppnådd bedre læringsresultater etter å ha inkludert elevene mer i læringsprosessene.

### **5.3.1 Hvis elevmedvirkning ikke dyrkes**

Dersom det ikke blir tilrettelagt for elevmedvirkning på et nivå som kategoriseres som reel medvirkning kan man ut i fra det som er nevnt over tenke seg til at læringsresultatene blir lavere. Mangel på elevmedvirkning velger jeg å tolke i en retning av at når elevene ikke har mulighet til å påvirke sin egen lærings situasjon kan det føre til manglende interesse. van Manen definerer det å være interessert i noe som å stå midt i det, å ta del i det, bry seg om det (van Manen, 1993 s.174). Dette tyder på at interesse og medvirkning har en sammenheng. Elevmedvirkning innebærer at elevene er i situasjonen, tar del i den og bryr seg om den, i form av at de ønsker å bidra til en god opplæring. van Manen skriver at interesse mangel, kjedsomhet og likegyldighet kan være fremtredende tilstander hos skoleelever, særlig i høyere årstrinn (van Manen, 1993 s.175). Dette stemmer med min forståelse som er nevnt innledningsvis i oppgaven. Han skriver også interesse, glød og begeistring er grunnleggende og vesentlig for elevens grunnlag for læring (van Manen, 1993). Dette kan tyde på at mangel på elevmedvirkning kan føre til blant annet interesse mangel, kjedsomhet og likegyldighet hos elevene.

### **5.4 Elevmedvirkning i praksis**

Dersom vi tar utgangspunkt i delkapitlet over fremstår begrepet elevmedvirkning svært positivt, og man kan ikke se noen grunner til å ikke la det prege store deler av undervisningen. Mine erfaringer er at flesteparten av lærere har en positiv holdning til elevmedvirkning, og at minoriteten anvender det på en god måte i den daglige opplæringen. Elevmedvirkning betyr ikke at elevene selv skal bestemme, men ta del i planlegging, gjennomføring og vurdering av egen læring (St.meld. nr. 30 (2003-2004), s. 55). Gjennom egne praksiserfaringer har jeg fått inntrykk av at elevmedvirkning praktiseres i begge ender av skalaen. Enkelte lærere er veldig bevisst på å involvere elevene i læreprosessene, og andre er mindre bevisst på dette. Elevmedvirkning kan noen ganger fremstå som et spill for galleriet, det vil si at man kan innlede til medvirkning uten hensikt. Det vil jeg kategorisere som ikke-medvirkende i Harts medvirkningsstige. Dersom man skal invitere til medvirkning må man ha en oppriktig hensikt, slik at elevene virkelig har mulighet til å påvirke egen lærings situasjon.

Når man skal legge til rette for elevmedvirkning i praksis innebærer det blant annet å ikke gi elevene mer medansvar enn de er i stand til å ta (ibid.). Lærerne i intervjuet fortalte at de dyrker medvirkning ved elevengasjement. Dette støttes av van Manen, han peker på at læreren vet at noe skaper interesse når det tiltrekker elevene, og fanger deres oppmerksomhet og engasjerer dem (van Manen, 1993). Som det blir beskrevet i boken *Feedback i skolen* vil det være naturlig at graden av



medvirkning varierer ut i fra elevenes alder, og at de laveste trinnene vil preges av ikke reel medvirkning og at reel medvirkning øker i takt med elevenes alder (Hartberg et al., 2012 s. 53). Ettersom dette intervjuet består av lærere på 6.årstrinn mener jeg at dette er et naturlig nivå av elevmedvirkning for lærerne. Jeg fikk et inntrykk av at lærerne bidrar til en progresjon innen elevmedvirkning, og at elevene involveres i stadig større grad. Relasjon og kommunikasjon til elevene vil spille en viktig rolle for dette. Det er viktig at elevene føler seg trygge slik at de våger å vise sin sårbarhet å spørre om hjelp eller dele egne meninger, samtidig som at læreren oppfatter det riktig.

Et annet viktig punkt i følge intervjuet er dialog for å fremme læring. Ordet dialog blir definert som i boken *Dialog* av Hannevig og Parker. Dialog handler om å nyttiggjøre seg gruppens samlede kraft og innsikt (Hannevig & Parker, 2012 s. 18). Det vil være viktig å skille dialog fra debatt og diskusjon. Ved debatt og diskusjon vil argumentasjon stå sentralt, i motsetning til dialog der målet er å fremme læring (Hannevig & Parker, 2012). I intervjuet kom det frem at lærerne var svært opptatt av å involvere elevene i undervisningen gjennom dialog, dette hadde de flere argumenter på, blant annet å knytte stoffet til elevenes erfaringer og interesser, samt at alle kunne delta og føle mestring. van Manen (1993) peker også på at metoden man velger for å undervise har betydning for hvordan stoffet blir lært på, i tillegg til at det dreier seg mye om forholdet mellom lærer og elev. Han hevder at en mer dialogbasert undervisning ofte drives av at læreren tar hensyn til at stoffet skal ha relevans for elevene (van Manen, 1993 s. 154). Dette stemmer godt med resultatene i intervjuet.

Flere av de nevnte temaene ovenfor påvirkes av lærerens personlige kompetanse. Personlig kompetanse handler om hvem vi er, både ovenfor oss selv og andre, hvem vi lar andre være i møtet med oss og hva vi har å gi på et mellommenneskelig plan (Skau, 2011 s.60). Det vil si lærerens personlige verdier, personlighet, interesse for fag og elever. Det er altså viktig at en lærer er engasjert i faget han/hun underviser, viser et oppriktig ønske for å skape en god relasjon med elevene og et ønske om å utvikle seg selv til å bli en bedre lærer for elevene. Bjørneboe (1962) sier også at lærerpersonligheten har en avgjørende betydning for elevenes utvikling, og at man skal sette pris på lærernes forskjellighet. Sosiokulturell læringsteori og den proksimale utviklingssonen sier at elever har ulikt potensiale ut i fra hvilken lærer som hjelper til med læringsprosessen (Imsen, 2014). Det kan ha en sammenheng med lærerens personlige kompetanse, ulike lærere har forskjellige erfaringer, verdier, kunnskap og forhold til elevene. Det kan tyde på at ønsket personlig kompetanse kan ha en sammenheng med pedagogisk takt. van Manen viser at lærere med pedagogisk tak støtter elevene til å ta et personlig ansvar for sin egen læring (van Manen, 1993 s. 154).

#### **5.4.1 Eksempel med overførbarhet**

En skole som har tatt tak i elevmedvirkningens positive holdning og gjort det om til handling er Hegra barneskole i Stjørdal kommune som tar kunnskapen ned til det praktiske og konkrete i bygda. Skolen har tatt utgangspunkt i en bekk som ligger like ved skolen, og bruker den nå aktivt i undervisning i alle fag (Korstad, 2016 s. 20). Som tidligere nevnt reguleres elevmedvirkningen etter elevenes alder, kompetanse og utvikling. Forskere legger vekt på at også elevmedvirkning må være lærerstyrt (St.meld. nr. 30 (2003-2004), s. 55). I dette eksemplet er undervisningen ganske lærerstyrt, men lærerne tar utgangspunkt i elevenes erfaringer, opplevelser og interesser samtidig som de får bidra i form av praktisk arbeid. Elevene får anvende kunnskapen i dets naturlige miljø, bidra til utvikling og selv undersøke å bidra til forslag til forbedring. Dette vil sannsynligvis føre til at elevene opplever flere verdibestemte begreper i opplæringsloven blant annet mestring, mening, lærelyst. Elevene vil også kunne utvikle respekt for menneskeverdet og naturen, forståelse og kunnskap om den nasjonale kulturarven og de lærer å handle miljøbevisst. Dette eksemplet har overførbarhet til andre skoler, det handler om å utnytte de ressursene som ligger i umiddelbar nærhet til skolene. Ved å knytte teoretisk kunnskap opp mot noe nært, kjent og konkret vil det kunne bli lettere for elever å anvende teoretisk kunnskap i det daglige livet. Det kan tenkes at undervisningen vil bli preget av elever med lærelyst, engasjement og interesse for faget, på grunnlag av at undervisningen er meningsfull og elevene opplever mestring.

#### **5.5 Metodekritikk**

Underveis i arbeidet med oppgaven har det dukket opp flere spørsmål og tanker som det kunne ha vært interessant å undersøkt. Dersom det hadde vært bedre tid ville jeg kanskje ha kontakten lærerne i intervjuet og bedt de om å utdype enkelte ting litt grundigere. Jeg har også tilegnet meg erfaringer om å intervjuer, slik at hadde blitt gjort tilpasninger dersom jeg skulle ha gjort flere intervjuer. Det kunne også ha blitt en mer fullstendig informasjonskilde dersom jeg hadde intervjuet elever i klassen. På den måten kunne man ha funnet ut om lærernes tanker og opplevelser samsvarer med elevenes tanker og opplevelser. På grunn av tid og omfang valgte jeg å avgrense oppgaven til lærerperspektivet. Det kunne også vært relevant og intervjuet lærere og elever på en eller flere tilfeldige skoler og sett om de har de samme tankene og hva som eventuelt skiller disse skolene.

## 6.0 Avslutning

I avslutningen er det viktig å merke seg at det ikke er en konkret undervisningsmodell for å øke medvirkning og lærelyst som et resultat av arbeidet. Avslutningen vil bestå av en sammenfatning der trådene samles og problemstillingen besvares.

Det juridiske fundamentet legger grunnlaget og pålegger skolene at det legges til rette for elevmedvirkning og dyrkes lærelyst. Det er viktig at elevene får øvelse i å påvirke egen situasjon, før de skal bli voksne demokratiske borgere. Ut i fra drøftingen kan det kort oppsummeres ved at elevene opplever at undervisningen blir mer meningsfull ved at de selv involveres i læreprosessene. Når elevene føler at undervisningen er meningsfull vil dette kunne vekke en interesse som igjen fører til økt lærelyst. Jeg vil legge vekt på at det ikke finnes en undervisningsmetode som er riktig for alle lærere. Som lærer bør man ta utgangspunkt i seg selv, sin personlige kompetanse, og møte elevene med respekt og som hele og likeverdige mennesker. Slik får man et bedre grunnlag for å bli kjent med elevene og deres interesser, som senere kan brukes som et grunnlag for elevmedvirkning. For å legge til rette for elevmedvirkning og lærelyst vil jeg tro at det er viktig å knytte kunnskapen til noe praktisk og konkret som interesserer og engasjerer elevene samt oppleves som meningsfullt.

For å prøve på en kort besvare problemstillingen vil jeg se sammenhengen og helheten begrenset til disse to verdibestemte begrepene, problemstillingen er:

*På hvilken måte kan elevmedvirkning bidra til lærelyst?*

Elevene må få bidra på en slik måte at læringen oppleves mer meningsfull for dem. I forhold til lærelyst vil elevmedvirkning bidra til at elevene ser meningen med læringen som dermed fører til at elevene opplever lærelyst!

## 6.1 Evaluering av arbeidet

Dette arbeidet har vært en enorm læringsprosess, jeg tror jeg kommer til å ha mye nytte av disse refleksjonene i min fremtidige lærerkarriere. Jeg tror at det er viktig at man som lærer er bevisst på disse verdiene som utdypes i opplæringslovens §1-1, da disse handler mye om verdibestemte faktorer som påvirker undervisningen i positiv retning. Underveis i arbeidet oppdaget jeg flere interessante områder det kunne vært interessant å utforske nærmere. Det kunne vært lærerikt å undersøke flere av disse punktene i opplæringslovens §1-1 og se på hvordan de henger sammen og påvirker hverandre, og eventuelt drøfte litt omkring lærebokas betydning i undervisning.

### Litteraturliste

- Bjørneboe, J. (1962). *Essay: "Læreren og eleven"* i boken *Grunnskolen, bind 1, i serien "Veien til fremtiden"*. Oslo: Norske Oppslagsverk
- Hannevig, L. & Parker, M. (2012). *Dialog: en praktisk veileder*. Oslo: Flux Forlag
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Hentet 2. mai 2016 fra [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens\\_participation.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf)
- Hartberg, E. W., Dobson, S. & Gran, L. (2012). *Feedback i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. (5.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Korstad, P. (2016). Elva som pedagogisk ressurs. *Villaksnytt*, (2), 20-23.
- Opplæringsloven. (1998). (2015, 1. August). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. Hentet 30. april 2016 fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1)
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P-H. (2012). *Bære eller bryte: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skau, G. M. (2011). *Gode fagfolk vokser: Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. (4.utg.). Oslo: Cappelen Damm
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Hentet 26. mars 2016 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?q=&ch=5>
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Generell del av læreplanen*. Hentet 30. april 2016 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/?depth=0>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Prinsipp for opplæringa*. Hentet 30. april 2016 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/?depth=0>
- van Manen, M. (1993). *Pedagogisk takt: betydningen av pedagogisk omtenksomhet*. Bergen: Caspar Forlag.

Vedlegg 1

Intervjuguide:

**Tema: Bakgrunn**

1. Hvilken utdanning har dere?
2. Hvor lenge har dere jobbet som lærere?
3. Hva fikk dere til å endre undervisningen og involvere elevene i større grad?
  - Kjennetegn? Langsiktig plan/strukturer?
4. Kan dere beskrive deres undervisningsmetode, og hva den innebærer?
5. Hva tar dere utgangspunkt i når dere planlegger organisering av undervisning
  - Opplæringslovens §1-1 betydning
  - Tilpasset opplæring

**Tema: Undervisninga**

1. Fordeler og utfordringer ved deres organisering av undervisningen, i forhold til tradisjonell undervisning?
2. Hvordan ble dere møtt av skolens ledelse når dere endret organisering av undervisning?
3. I hvilken grad handler denne organiseringen om å ivareta den oppdragende funksjonene skolen har, på hvilken måte?

**Tema: Elevene**

1. Hvordan går dere fram for å inkludere elevene i organisering av undervisning?
  - I hvilken grad involveres elevene?
2. Hvorfor har dere valgt å involvere elevene i organisering av undervisning?
3. I hvilken grad synes dere elevmedvirkning påvirker elevenes læring og utvikling?
  - Bevisst på egenperspektiv, andreperspektiv?
4. Hvordan tror dere elevene opplever undervisningen?
5. Er det noen tiltak som dere har satt i verk som synes å være spesielt verdifulle for elevene?
6. Hvilken effekt tenker dere at bevisstgjøring rundt læringsstrategier og selvregulert læring har på elevene?
7. Hvordan vektlegger dere relasjonene til elevene, og hva har det å si for deres arbeidsmåte/undervisning?

**Tema: Deres oppfatninger**

1. Hva mener dere ligger i begrepet tilpasset opplæring?



# Opplasting av samtykkeskjema

Opplasting samtykkeskjema

*Last opp pdf.-filen her. Maks én fil.*

BESVARELSE

## Filopplasting

Filnavn	5225992_cand-6097780_5224941
Filtype	pdf
Filstørrelse	65.791 KB
Opplastingstid	30.05.2016 11:43:47



Neste side  
**Besvarelse**  
vedlagt



**SAMTYKKE TIL BRUK AV PROSJEKT, KANDIDAT-, BACHELOR-  
OG MASTEROPPGAVER**

**Forfatter(e):**  
Emma Elisabeth Kværnan

**Norsk tittel:**  
Elevmedvirkningens betydning for lærelyst

**Engelsk tittel:**  
Pupil participation and its impact of the desire to learn

**Studieprogram:**  
Grunnskolelærerutdanningen 5.-10.

**Emnekode og navn:**  
GLU 360 Pedagogikk og elevkunnskap 4, bacheloroppgave

Vi/jeg samtykker i at oppgaven kan publiseres på internett i fulltekst i Brage, Nords' åpne arkiv

Vår/min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre

**Kan frigis fra: 31.05.2016**

**Dato: 30.05.2016**

Emma Elisabeth Kværnan

\_\_\_\_\_  
**underskrift**

\_\_\_\_\_  
**underskrift**

\_\_\_\_\_  
**underskrift**

\_\_\_\_\_  
**underskrift**



