

**“A teacher is one who makes
himself progressively
unnecessary.”**

Elevmedvirkning som et verktøy for læring

Kristine Ødegård



Høgskolen i Hedmark

Bacheloroppgave – Avdeling LUNA

HØGSKOLEN I HEDMARK

Vår 2013

Norsk sammendrag

Tittel: «A teacher is one who makes himself progressively unnecessary» - Elevmedvirkning som et verktøy for læring

Forfatter: Kristine Ødegård

År: 2013

Antall sider: 34

Emneord: Elevmedvirkning, motivasjon, sosialisering, demokrati, klasseledelse, tilpasset opplæring

Det står spesifisert i både Opplæringslovens formålsparagraf (2008) og læreplanens generelle del (1993) at elevmedvirkning skal vektlegges i skolen. I 2012 ble det også fastsatt en bestemmelse av tid som skal brukes til dette. Mange elever sliter med å finne mening i det arbeidet de gjør på skolen, og i denne oppgaven undersøkes det hvordan elevmedvirkning kan bidra til faglig og personlig utvikling hos eleven. Det vil gjennom observasjoner, gjennomføring av et undervisningsopplegg og kartlegging bli drøftet positive konsekvenser av elevmedvirkning opp mot relevant teori om klasseledelse, motivasjon og sosialisering. Klassene som blir undersøkt er to 10. klasser på til sammen 41 representanter over en periode på fire uker. Oppgaven og dens resultater vil forhåpentligvis bidra til en økt forståelse for elevmedvirkning som en metode for å øke læringsutbytte hos elevene og som en metode for å bidra til motivasjon og følelsen av mestring hos elevene.

Engelsk sammendrag (abstract)

Title: «A teacher is one who makes himself progressively unnecessary» - Pupil participation as a tool for learning

Author: Kristine Ødegård

Year: 2013

Number of pages: 34

Subject matter: Pupil participation, motivation, democracy, socialization, classroom management, adapted education

The Education Act's objects clause (2008), as well as the core curriculum (1993), specifies that pupil participation shall be emphasized. In 2012 it was also fixed how much time a teacher should use on pupil participation. A lot of pupils struggle with finding meaning in the work they do at school, and this bachelor thesis examines how pupil participation can contribute to both professional and personal development. Through observation, by planning a lecture and by conducting a survey, positive consequences will be discussed against relevant theory about motivation, classroom management and socialization. The representatives consist of 41 pupils from 10th grade, and the time period is 4 weeks. The thesis and its results will hopefully contribute to a better understanding of pupil participation as a method for increased learning outcome and as a method to contribute to motivation and a feeling of success.

Innholdsfortegnelse

Norsk sammendrag.....	2
Engelsk sammendrag (abstract)	3
Innholdsfortegnelse	4
Forord	6
1. Innledning.....	7
1.1 Problemstilling.....	7
1.2 Disposisjon.....	8
1.3 Avgrensninger.....	8
2. Teori	9
2.1 Elevmedvirkning.....	9
2.2 Motivasjon.....	10
2.3 Klasseledelse.....	13
3. Metode	15
3.1 Kvalitativ og kvantitativ metode	15
3.2 Gjennomføring.....	15
3.3 Validitet og reliabilitet.....	18
4. Presentasjon av resultater.....	20
4.1 Observasjonsresultater	20
4.2 Resultater fra gjennomført undervisningsopplegg.....	20
4.3 Kartleggingsresultater	21
5. Drøfting	25
5.1 Observasjon.....	25
5.2 Undervisningsopplegg	26
5.3 Kartlegging.....	27
5.4 En sammenfatning	30

6. Oppsummering.....	31
Litteraturliste.....	33
Vedlegg.....	35
Vedlegg 1: Spørreskjema 10. Trinn	35

Forord

Da jeg begynte på lærerutdanningen i 2010 fant jeg fort ut av at pedagogikk var det faget, eller skal jeg si læren, som kom til å ligge mitt hjerte nærmest. Mye av grunnen til dette var at jeg hadde en grunnleggende forståelse for faget, men den største grunnen var at pedagogikken representerte meg som person.

Oppgaven ble til ganske tidlig i studiet. Jeg fant fort ut av hvilke sider ved pedagogikken jeg ønsket å lære mer om, og hvordan man skal få elevene engasjerte, motiverte og aktive deltakere i egen skolehverdag har vært en av mine kjepphester. Oppgaven er ikke stor i omfang, men det betyr ikke at jeg ikke har sett på denne oppgaven som en gylden mulighet til å tilegne meg mest mulig kunnskap om de tingene som engasjerer meg. Oppgaven har gitt meg mer faglig tyngde, og den har bekreftet og avkreftet diverse teorier og tanker som jeg har gjort meg opp underveis i studiet.

Jeg vil først og fremst rette en stor takk til veilederen min, Hanne Mikaelsen. Hun ga tidlig uttrykk for at hun hadde troen på meg, og hun inkluderte meg i et forskningsprosjekt på Høgskolen som ga meg enda dypere innsikt i det fenomenet jeg ønsket å undersøke. Hun har stilt de rette spørsmålene og gitt meg rom til å finne svar på disse selv. En annen person som fortjener en takk er min gode venninne og klassekamerat, Sara Ødegaard Eliassen. Vi har jobbet sammen hele veien, og vi har lest korrektur, motivert og engasjert hverandre siden dag 1. Når alle andre mener du er alt for seriøs, er det godt å ha en person å være alt for seriøs sammen med.

Hamar, våren 2013.

1. Innledning

Aristotelisk kunnskapssyn omfatter tre ulike måter å tenke på – teoretisk, praktisk og poetisk. Den teoretiske måten å tenke på handler om hvordan og hvorfor, den praktiske måten handler om hvordan noe bør være og den poetiske tenkningen handler om hvordan noe kan være og hvordan det skapes (Aasen, 2006). Fritt oversatt til klasserommet kan man forstå dette som at mange elever tenker både teoretisk og praktisk, men de mangler den poetiske tenkningen. De har problemer med å finne mening i det arbeidet de gjør og den kunnskapen de forvalter.

Gjennom praksis har jeg møtt flere elever som opplever skolen som et slags maskineri hvor de møter opp hver morgen med en likegyldig innstilling til skolehverdagen. Læreren forteller dem hvilke forfattere de må kunne noe om og hvilke regnestykker de må klare å løse for å få en god karakter på prøven. Det er læreren som velger arbeidsstoff, arbeidsmåter og vurderingsformer, og elevene er passive mottakere av disse. I løpet av praksisperiodene har jeg ønsket å undersøke hvilke metoder som kan tas i bruk for å øke elevenes motivasjon og dermed også læringsutbytte. Svaret ble elevmedvirkning, og det er dette som ble grunnlaget for min oppgave.

Formålet med oppgaven er å undersøke hvordan elevmedvirkning kan bidra til økt læringsutbytte hos elevene. Gjennom en periode på fire uker fikk elevene ta del i utforming av mål, planlegging og gjennomføring av selve undervisningen. Det ble også foretatt en ustrukturert observasjon gjennom hele perioden, i tillegg til en kartlegging som fant sted på slutten av perioden. Resultatene fra de ulike metodene ville forhåpentligvis gi et svar på om elevmedvirkning er et verktøy som bidrar til økt læringsutbytte, bedre bevissthet rundt egen læring og en helhetlig utvikling av eleven som individ.

1.1 Problemstilling

For å utarbeide en problemstilling har jeg tatt utgangspunkt i spørsmål om hva og hvem det ønskes kunnskap om, når og hvor det skal undersøkes og til slutt formålet med undersøkelsen. Ved hjelp av disse spørsmålene har jeg utarbeidet følgende problemstilling;

Hvordan kan elevmedvirkning bidra til økt læringsutbytte hos elevene?

1.2 Disposisjon

Oppgaven vil bli innledet med en grundig redegjørelse av relevant teori om elevmedvirkning, motivasjon og klasseledelse, etterfulgt av en redegjørelse av kvalitativ og kvantitativ metode, presentasjon av valgt metode, gjennomføring og oppgavens reliabilitet og validitet. Deretter vil resultatene fra feltarbeidet bli presentert og analysert, for deretter å bli drøftet opp i mot teorien presentert i kapittel 2. Til slutt vil det komme en oppsummering hvor linjene vil bli trukket tilbake til innledningen, og deretter munne ut i et svar på problemstillingen som ble presentert i kapittel 1.1.

1.3 Avgrensninger

I en oppgave som denne er det mange aspekter ved skolehverdagen som kunne vært interessant å undersøke, men på grunn av oppgavens omfang har jeg valgt å legge hovedfokuset på elevmedvirkning og motivasjon, og hvordan disse to elementene sammen kan øke elevenes læringsutbytte på skolen. Oppgaven legger allikevel opp til at det vil kunne komme frem andre aspekter og konsekvenser av elevmedvirkning og motivasjon, men det er ikke disse elementene jeg ønsker å sette fokus på i denne oppgaven. Når det gjelder de ulike begrepene som blir presentert i oppgaven, vil definisjonen av disse bli presentert etter hvert som det er naturlig i teksten. Dette vil bli gjort for å avklare hvilke definisjoner som er lagt til grunn i denne oppgaven.

2. Teori

I dette kapittelet vil teorien som er lagt til grunn i oppgaven bli presentert. I kapittel 2.1 vil elevmedvirkning bli presentert, etterfulgt av motivasjon i kapittel 2.2 og klasseledelse i kapittel 2.3.

2.1 Elevmedvirkning

I LK06 har elevmedvirkning for første gang fått et eget avsnitt, og det står blant annet at elevene skal være med på planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisninga (Utdanningsdirektoratet, 2006). Elevmedvirkning er i tillegg fastsatt i Opplæringslovas formålsparagraf (Kunnskapsdepartementet, 2009) og det ble i 2012 vedtatt en bestemmelse på hvor mye tid som skal brukes til dette (Utdanningsdirektoratet, 2012). Det betyr ikke at elevene skal bestemme alt selv eller at læreren fraskriver seg alt ansvar, men elever opplever en helt annen motivasjon for skolearbeid når de får ta en aktiv del i det stoffet de skal arbeide med. Jo bedre elevene kjenner til fagets mål og er bevisst og reflektert over egne læringsbehov, desto bedre vil de være i stand til å nyttiggjøre seg undervisning og veiledning og etter hvert kunne overta ansvaret for egen læring (Utdanningsdirektoratet, 2006).

I formålsparagrafen til Opplæringslova beskrives følgende om skolens oppgave «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng» (Opplæringslova, 2009). Om vi som lærere skal lykkes med den jobben vi er satt til å gjøre, er det viktig at vi ser og anerkjenner barna som aktører i egne liv. Læreren bør kjenne til, ha innsikt i og forståelse for den enkelte elev, og det er viktig at elevenes stemme blir hørt og forstått (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2009).

En pedagogisk konsekvens av elevenes engasjement i klasserommet, er at lærere bør interessere seg for hva elevene mener, og hvilken oppfatning de har av det som foregår i skolen. Som nevnt innledningsvis opplever mange elever at de ikke finner mening i arbeidet de gjør på skolen, og derfor er det viktig å ta elevenes engasjement på alvor (Manger et al., 2009). Læreren bør vektlegge dialogen med elevene, men også være bevisst sin refleksjon over hva elevene gjør og sier, nettopp for å få en best mulig forståelse av elevenes tanker og

meninger. Denne innsikten og forståelsen av elevene bør anvendes for å legge forholdene enda bedre til rette for læring (Manger et al., 2009).

«Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast.» (Opplæringslova, 2009). Barn og unge har rett til å si sin mening og til å bli tatt på alvor i skolen. Det fastlås i blant annet Opplæringslovas generelle del, prinsipper for opplæringa som er en del av LK06 og i læreplanens generelle del (Utdanningsdirektoratet, 2012). En pedagogisk konsekvens av å ta elevene på alvor kan være at ønsket om å lykkes etter hvert blir sterkere enn frykten for å mislykkes. Elevene føler seg sett og hørt, og elever med et godt forhold til læreren trives også bedre på skolen (Manger et al., 2009). Læreren må vise interesse for elevene, snakke med dem og skaffe seg innsikt i hva de mener, og hvordan de oppfatter ulike ting (Manger et al., 2009, s. 81)

Som eneste felles arena for de unge, har skolen en annen oppgave i forhold til danning enn andre danningprosesser i samfunnet. I skolen jobber man med systematiske og målrettede prosesser for å sosialisere, kultivere og integrere elevene (Imsen, 2009). Immanuel Kant mente at demokratiet er avhengig av individer som er selvstendige, reflekterende og handlende - uavhengig av andre rundt. Han mente at demokrati ikke bare er en styringsform, men også en individuell egenskap som læreren har som oppgave å utvikle hos elevene (Sæverot, 2012). Med demokratisk danning som en av oppgavene en lærer står ovenfor, stilles det også krav til lærerens egen danningprosess. Man må ha et reflektert forhold til egen bakgrunn, begrensninger og reaksjoner, og det er læreren som skal stille spørsmålene, problematisere og legge opp til nye møter. På den måten gir man elevene mulighetene til å se og kjenne noe de ellers ikke ville ha møtt, og til å tenke tanker de ikke trodde var mulig å tenke (Imsen, 2009).

2.2 Motivasjon

Jerome Bruner fremhever betydningen av interesse, nysgjerrighet og oppdagelse som virkemidler i læring. Er man interessert i skolearbeidet, trives man automatisk bedre med aktiviteten eller faget, og trivselen skaper god forutsetning for læring. Motiverte mennesker er engasjerte, målrettede og utholdende (Manger et al., 2009).

Motivasjon er noe alle opplever dersom man virkelig har lyst på noe. Man føler en form for savn eller mangel, og dette fører til et sterkt driv til å oppnå noe (Manger et al., 2009). Selv om motivasjon skaper engasjerte mennesker, uavhengig av hva som motiverer, snakker man allikevel om to typer motivasjon – indre og ytre. Indre motivasjon handler om interesse for en aktivitet, mens den ytre motivasjonen handler mer om aktivitetens eventuelle verdi (Manger et al., 2009). Sagt på en annen måte; den indre motivasjonen handler om *veien til målet*, mens den ytre verdien handler om *målet* i seg selv. Det er viktig å huske på at det ikke finnes noen motsetninger mellom disse, og at den indre motivasjonen ofte er et resultat av tidligere ytre motivasjon. Eksempelvis kan mye ros og oppmuntring fra læreren bidra til økt interesse for matematikkfaget, selv om eleven i utgangspunktet jobbet med faget ”fordi han måtte for å få en bedre karakter”.

Ideelt sett skulle interessen for lærestoff være den beste stimulansen for læring, men i dagens konkurransesamfunn, med økt press fra flere hold både når det gjelder prestasjoner og økonomi, har den indre motivasjonen måtte vike for den ytre. I 2010 kom stortingsmeldingen Mestring – Motivasjon – Muligheter, i meldingen gjør departementet opp status for ungdomstrinnet, med sikte på å gjøre opplæringen mer praktisk og variert, og dermed mer motiverende og relevant for flere elever (Kunnskapsdepartementet, 2010).

I Meld. St. 22, kapittel 3.2, gjør Regjeringen rede for fire hovedområder som forskning viser at har størst innflytelse på motivasjonen hos eleven (Kunnskapsdepartementet, 2010). Det første forholdet er en positiv holdning til utdanning og læring. Denne faktoren handler om skolens holdning, og hvordan skolen kan arbeide med å utvikle holdningen hos elever og foreldre. Hvis skolen verdsetter utdanning og læring, vil foreldre som i utgangspunktet ikke har en positiv innstilling til skolen, få god veiledning og hjelp til å kunne endre innstilling. Den andre faktoren handler om at opplæringen skal være mer relevant og praktisk. Det er et ledd i den tilpassede opplæringen, hvor man åpner for å tilpasse undervisningen slik at alle elever får tilfredsstillende utbytte av den. Den tredje faktoren er mestring og god vurderingspraksis. For å skape motiverte elever er det viktig at de opplever mestring i skolehverdagen, og at læreren har god praksis for den formative vurderingen. Det for at elevene vet hvilket nivå de er på og hvilken innsats som må legges ned for å bli enda bedre. Den fjerde og siste faktoren handler om trivsel og gode relasjoner. Selv om vennskap og

trygghet i seg selv ikke er motiverende for læring, vil det derimot gi grunnlag for elever som trives på skolen og som derfor er mer motiverte til å lære (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Primærsosialiseringa og elevens bakgrunn spiller en viktig rolle i elevenes skolehverdag. LK06 var ment som et verktøy for å utjevne forskjeller, men undersøkelser viser at forskjellen mellom ressurssterke og ressursvake hjem bare blir større og større (Gran, 2012). Skolen er ikke bare en arena hvor faglig kunnskap skal formidles. Skolen er også en samfunnsbyggende arena hvor barn og unge skal utvikle seg som individer, men samtidig være til gagn for andre (Manger et al., 2009). I innledningen til den generelle delen av læreplanen finner vi følgende sitat

Utgangspunktet for oppfostringa av elevane er deira ulike personlege føresetnader, sosiale bakgrunn og lokale tilhør. Opplæringa skal tilpassast til kvar einskild. Større likskap i resultat blir skapt gjennom ulikskap i den innsats som blir retta mot kvar einskild elev. Breidd i dugleik blir skapt ved å stimulere ulike interesser og anlegg hos elevane. Særpreg ved den einskilde gir sosialt mangfald - likskap i evne til å delta gjer samfunnet rikt.

Kort sagt, målet for opplæringa er å utvide evnene hos barn, unge og vaksne til erkjenning og oppleving, til innleving, utfalding og deltaking (Utdanningsdirektoratet, 1993).

Sosialisering er med andre ord ikke bare prosesser som bidrar til å tilegne seg kunnskap og holdninger, det handler også om at elevene må lære å stille spørsmål ved allerede etablerte sannheter og verdier. Skolen har et særlig ansvar for å integrere dette i undervisningen sin, og elevmedvirkning er en metode som bidrar til økt sosial kompetanse og motivasjon for skole og skolearbeid. Sosial kompetanse betyr i denne sammenhengen evnen til å samhandle med andre personer i ulike situasjoner (Manger et al., 2009). Sosial kompetanse og motivasjon er spesielt viktig å fremme hos de elevene som kommer fra hjem med liten eller ingen motivasjon for skolen og som ikke ser nytten av arbeidet som blir lagt til grunn i norsk skole. Å utvikle gode holdninger hos elever og foreldre er også et av hovedområdene i Meld. St. 22 (Kunnskapsdepartementet, 2010).

I den sosiokulturelle tilnærmingen til motivasjon legges hovedvekten på det sosiale som individet er en del av. Elevene møter skolen med ulike erfaringer, innstillinger og kunnskaper, og på skolen møter de lærere som enten tar hensyn til de ulike individene eller som i større eller mindre grad overser dem (Manger et al., 2009).

Lev Vygotsky var svært opptatt av hva elever, lærere og medelever gjør sammen for å fremme læring og utvikling, og han var særlig opptatt av at læreren må stimulere elevenes proximale utviklingssone. Læreren må støtte elevenes utvikling og læring gjennom å gi dem oppgaver som de kan mestre og som gjør at de vokser og utvikler seg (Manger et al., 2009). Hvis man ser på elevmedvirkning i lys av den sosiokulturelle tilnærmingen, ser man hvordan elevmedvirkning kan bidra til at elevene føler seg verdsatt og hørt, i tillegg til en del av et fellesskap.

I likhet med de signifikante andres reaksjoner på atferd, har også egen selvfølelse og selvforståelse betydning for livet. I skolesammenheng kan konsekvensene være svært forskjellige, på bakgrunn av om elevene oppfatter seg selv som deltakere i eller tilskuere til det som skjer i deres egen skolehverdag. I motivasjonspsykologien er betydningen av at elevene opplever å ha en innflytelse på sine omgivelser, et helt sentralt element. De elevene som ser på seg selv om brikker i egen skolehverdag vil ikke oppleve den friheten som innflytelse og medvirkning vil gi. Derimot vil de elevene som opplever seg selv som aktører, få en helt annen frihets- og kompetanseopplevelse (Nygård, 2007).

2.3 Klasseledelse

En lærer skal være en leder i klasserommet, og dette krever personlig kompetanse i tillegg til innsikt i de sosiale systemene som finner sted. John Hattie fremhever i en studie fra 2009 viktigheten av gode relasjoner som byggesteinen for god klasseledelse (Hattie, 2009). Han undersøkte hvilke variabler som har effekt på elevenes læring og har funnet at relasjonen mellom lærer og elev som er dominerende for læringsutbyttet.

En stund gav forskerne et pessimistisk svar på spørsmål om læreren hadde stor betydning for elevenes læring og utvikling, men de siste tiårene har det blitt publisert en rekke bøker, rapporter og artikler som bekrefter at hva lærerne gjør, faktisk har stor betydning for både læringsmiljø og læringsresultater på skolene (Manger et al., 2009).

Å være en god klasseleder handler om å legge til rette for økt læringsutbytte, motivasjon og mestringfølelse hos elevene. Ved å implementere elevmedvirkning i skolehverdagen, vil man kunne oppnå disse visjonene i klasserommet. En god klasseleder er en tydelig voksenperson som fremstår som trygg, rettferdig, varm og forutsigbar.

(Utdanningsdirektoratet, 2012). Relasjonen mellom lærer og elev er ikke likestilt, men det er viktig å understreke at den er likeverdig. På bakgrunn av dette må læreren utøve en form for myndighet, men allikevel være åpen og lyttende til den enkelte elev og dens behov, og det er dette som er noe av kjernen i elevmedvirkning.

3. Metode

I dette kapitlet vil det bli gjort rede for forskningsmetode, datainnsamling og gjennomføring. I kapittel 3.1 vil det blir gjort rede for kvalitativ og kvantitativ metode, og valgt metode vil bli presentert. Videre vil gjennomføringen bli presentert i kapittel 3.2 og oppgavens validitet og reliabilitet i kapittel 3.3.

3.1 Kvalitativ og kvantitativ metode

I samfunnsforskning skiller man mellom kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode. Metodene er ingen motsetninger, og det betyr ikke at forskningen trenger å være det ene eller det andre. Den største forskjellen mellom metodene er graden av fleksibilitet. De kvantitative metodene er generelt mindre fleksible, og et eksempel på det kan være spørreskjema med gitte svaralternativer på forhånd. Fordelen med en metode med lav fleksibilitet er at man kan sammenligne svar på tvers av deltakere, uten å måtte tolke svarene. De kvalitative metodene er derimot mer fleksible. Her bruker man i større grad åpne spørsmål, observasjon og interaksjoner som er åpne for tolkning på en helt annet måte enn et «låst» spørreskjema. En kvantitativ metode stiller andre krav til forskeren i forhold til evnen til å tolke, stille spørsmål og reflektere, og man kan ikke nødvendigvis sammenligne svarene man får (Christofferen & Johanessen, 2012).

I denne oppgaven vil i hovedsak kvalitativ metode bli anvendt som forskningsmetode. Det er fordi problemstillingen bygger på en oppfattelse av noe som ikke kan testes ved bruk av en lite fleksibel forskningsmetode. For å styrke oppgavens validitet og reliabilitet, vil allikevel metoden trianguleres ved hjelp av spørreskjema, observasjon og gjennomføring av et undervisningsopplegg.

3.2 Gjennomføring

I løpet av praksisperioden skal jeg observere ulike undervisningssituasjoner og lærernes arbeid i forkant og etterkant av undervisningen. Målet med observasjonen er å undersøke i hvor stor grad eleven får ta del i planlegging og gjennomføring av undervisningen. Settingen

er i hovedsak klasserommet, men noe av observasjonen vil foregå ved lærernes private arbeidsplass. Det er interessant å undersøke både den interaktive settingen og programsettingen, herunder samhandlingen mellom individene og organisering av undervisningen. Analyseenheten er aktørene, altså elevene. Jeg vil være en deltakende observatør – en medlærer som deltar i undervisningen og som samtidig observerer det som skjer.

En av svakhetene til observasjon som metode er at man bevisst eller ubevisst går inn i en situasjon med forventinger, holdninger og kunnskaper som kan påvirke observasjonens fokus og reliabilitet. Man kan anvende observasjonsskjema for å fokusere på det man konkret ønsker å undersøke, men fordi denne oppgaven bygger på en mer generell oppfatning av et fenomen, vil ikke observasjonsskjema benyttes. Observasjonen vil med andre ord foregå ustrukturert, hvor hensikten er å få innsikt i fenomenet elevmedvirkning.

De to siste ukene av praksisperioden vil bli viet til gjennomføring av et undervisningsopplegg. Opplegget vil bestå av et kurs som skal gjennomføres i to 10. klasser. Rammene som er lagt på forhånd er at kurset skal vare i to ganger 60 min og at det skal være en forberedelse til tentamen og eksamen. Elevene skal i forkant av kursene få komme med tilbakemeldinger om hva hver og en av dem ønsker hjelp til, og tanken er et intensivkurs hvor elevene deltar i små grupper fordelt på fire lærere.

Fag og arbeidsstoff vil være irrelevant, da fenomenet er gjeldende uavhengig av nevnte faktorer, men det som er interessant å undersøke er hvorvidt elevmedvirkning kan være et verktøy for læring, eller om det bare skaper større misforståelse hos elever som er avhengig av lærerens faste rammer og rutiner. Det vil derfor legges vekt på elevenes innstilling og engasjement, så godt det lar seg undersøkes.

En svakhet ved denne metoden vil være dersom elevene er uinteresserte eller uengasjerte. De kan ha problemer med å vite i hvilken ende de skal begynne, og de kan også være lite trente egen-refleksjon i forhold til læringsstrategier og egne læringsbehov. Det vil derfor være viktig å modellere ovenfor elevene hvordan man hensiktsmessig velger arbeidsstoff og arbeidsmåte i forhold til målet. Elevene må heller ikke få følelsen av at dette er et ansvar som har blitt flyttet over på dem, men heller se det som en mulighet til å få ta aktiv del i det som foregår på skolen og at de føler at de blir sett og hørt. En annen svakhet vil være

problemer med å komme frem til enighet innad i klassen. Her blir utfordringen å tilpasse opplæringen slik at man møter alles behov. En siste svakhet kan være organisering av tid. En klasse som ikke er «trent» i få ta del i det arbeidet læreren gjør, vil mest sannsynlig bruke lenger tid på å komme frem til en plan for arbeidet. Det tas det høyde for, og undervisningen vil derfor bli planlagt ut ifra dette. Dette handler også mye om at elevene selv må lære seg å strukturere arbeidsoppgaver i forhold til tid.

I slutten av perioden vil det gjennomføres en spørreundersøkelse for å kartlegge elevenes oppfatning av elevmedvirkning. Poenget med kartleggingen er å se en sammenheng mellom observasjonene som blir gjort og elevenes egne oppfatninger av elevmedvirkning som et fenomen. Spørreundersøkelsen vil være prekodet, og bestå av fem spørsmål med svaralternativene helt enig, delvis enig, verken enig eller uenig, delvis uenig og helt uenig. (Vedlegg 1). Fordelen med et prekodet spørreskjema er at det er lettere for elevene å fylle ut skjemaet og det vil også være enklere å registrere svarene (Christoffersen & Johanessen, 2012). Elevene skal ikke forberede seg, men svare intuitivt der og da, og undersøkelsen legger ikke opp til rette eller gale svar, men heller oppfatninger og nyanser. Spørreskjemaet er basert på såkalte Likert-skalaer. Det er skalaer som bygger på fem verdier eller trinn, og i undersøkelser om antall trinn har betydning for validitet og reliabilitet, viser det seg at fem trinn gir høyest reliabilitet (Christoffersen & Johanessen, 2012).

Det første spørsmålet i undersøkelsen er valgt for å kartlegge elevenes motivasjon for læring. Det som er interessant å se på i forbindelse med dette spørsmålet er om motivasjonen henger sammen med om elevene føler at de blir hørt og at de får ta del i undervisningen, eller om det finnes elever som er svært motiverte for å lære, men som føler at de verken blir hørt, sett eller får undervisningen tilpasset sine behov. Spørsmål nummer to og tre handler om hvorvidt elevene føler at de blir hørt og tatt på alvor av læreren sin. Det er interessant å se om det finnes noen motpol mellom disse to - elevene kan føle at de blir hørt, men ikke tatt på alvor. De to siste spørsmålene handler spesifikt om undervisningen, hvorav den ene går på hvorvidt eleven føler at undervisningen er tilpasset dem og deres behov. Det siste spørsmålet handler om elevenes oppfattelse av egen deltakelse i planleggingen av undervisningen. De to siste spørsmålene er interessante å analysere i lys av spørsmål nummer to og tre. Bedrives det tilpasset opplæring og får elevene ta del i planleggingen når de verken føler at læreren er interessert i hva de mener eller at de blir tatt på alvor?

Kartlegging som metode vil også kunne ha sine svakheter. Den største utfordringen vil være å få elevene til å svare ærlig på spørsmålene, og det er også noe som må tas høyde for når resultatene skal analyseres. I den ene enden av skalaen har man de elevene som svarer helt vilkårlig enten fordi de ikke forstår spørsmålene eller fordi de ikke har noe forhold til de spørsmålene som blir stilt. I den andre enden av skalaen er de elevene som svarer det de tror forventes at de skal svare; altså de som svarer med en forventning om å tilfredsstille lærerens oppfatning av fenomenet. En utfordring vil bli å tolke de elevene som svarer «verken enig eller uenig» på store deler av undersøkelsen. Dette svaralternativet er kanskje lett å velge for elevene som ikke forstår spørsmålene eller som forholder seg likegyldig til undersøkelsen. Allikevel er det viktig å ha et slikt svaralternativ i og med at dette er en spontan undersøkelse som de ikke har hatt mulighet til å forberede seg til. Det finnes elever som ikke har som vane å reflektere over disse spørsmålene, og det er kanskje for mye forlangt at elevene skal ha en mening om motivasjon og tilpasset opplæring uten å ha fått tenkt igjennom det på forhånd.

3.3 Validitet og reliabilitet

Som tidligere nevnt har en triangulering av metoder blitt valgt for å styrke validiteten og reliabilitet. Allikevel vil man i en undersøkelse som dette kunne stille spørsmålsteget ved hvor pålitelig svarene vil være. Vil svarene være representative for flertallet eller gjelder det kun de klassene som har blitt undersøkt? Resultatene fra denne undersøkelsen vil ikke gi grunnlag for å hevde en generell praksis, men forhåpentligvis vil resultatene vise en tendens som det er mulig å lære av. Triangulering av metoder var et grep som ble gjort for å sikre høyere validitet og reliabilitet, med tanke på at fordeling av timer og rammer i praksisperioden var bestemt på forhånd.

Resultatene som kommer frem i de ulike metodene er ikke ensbetydende med virkeligheten, men en representasjon av den (Christoffersen & Johanessen, 2012). Spørsmålet blir da hvor relevante dataene er og om de på noen måte kan representere fenomenet elevmedvirkning. Man snakker om begrepsvaliditet, og det handler om forholdet mellom det generelle fenomenet som skal undersøkes og de dataene man samler inn (Christoffersen & Johanessen, 2012). Med trianguleringen som er gjort kan man i dette tilfelle ha grunnlag for å hevde at begrepsvaliditeten er høy hvis observasjonene stemmer overens med svarene fra kartleggingen. Validitet kan ikke oppfattes som noe absolutt, men ved at resultatene fra de

ulike metodene stemmer overens kan man si at kvalitetskravene kan være tilnærmet oppfylt (Christoffersen & Johanessen, 2012).

4. Presentasjon av resultater

I kapittel 4.1 vil resultatene fra observasjonene presenteres, i kapittel 4.2 vil det bli gjort rede for resultatene fra gjennomføringen av undervisningsopplegget og i kapittel 4.3 vil resultatene fra kartleggingen bli presentert.

4.1 Observasjonsresultater

Resultatene fra de ulike settingene; klasserommet og lærernes private arbeidsplass, viser en nokså lik tendens i hvordan elevene og lærerne henholdsvis opplever og utøver fenomenet elevmedvirkning. Flere av lærerne ga uttrykk for at dette var noe de ikke ønsket å legge vekt på i undervisningen sin, mens elevene tydelig uttrykte at dette var noe de ikke var vant til. Den interaktive settingen var helt avhengig av støtte og veiledning fra læreren for å kunne gjennomføre et undervisningsopplegg, og programsettingen bygde også på en forståelse av at læreren organiserer undervisningen og elevene i større eller mindre grad er brikker i egen skolehverdag.

Under samtale med og observasjon av lærerne både i klasserommet og ved sine private arbeidsplasser, gis det uttrykk for at elevmedvirkning er noe som ikke vies særlig oppmerksomhet. Flere av lærerne sier de er klar over presiseringene fra Utdanningsdirektoratet, men i praksis er dette noe som er alt for tidkrevende. Mange av lærerne gir uttrykk for at de gjerne skulle implementert elevmedvirkning i større grad, men «tidkrevende» er et ord som ble hyppig nevnt.

4.2 Resultater fra gjennomført undervisningsopplegg

I utgangspunktet skulle undervisningsopplegget gjennomføres i løpet av to uker, hvor elevene i enda større grad skulle få ta del i planleggingen og gjennomføringen. På grunn av allerede gitte rammer fra praksislærer lot det seg ikke gjennomføre, men vi fikk frie tøyler til å planlegge kurs mot tentamen og eksamen, og det viste seg å gi en god pekepinn allikevel.

Elevene skulle i første omgang få komme med ønsker om hvilke kurs de ønsket å delta på. Kursene var ikke gitt på forhånd, men tanken var at elevene skulle få skrive ned de tingene

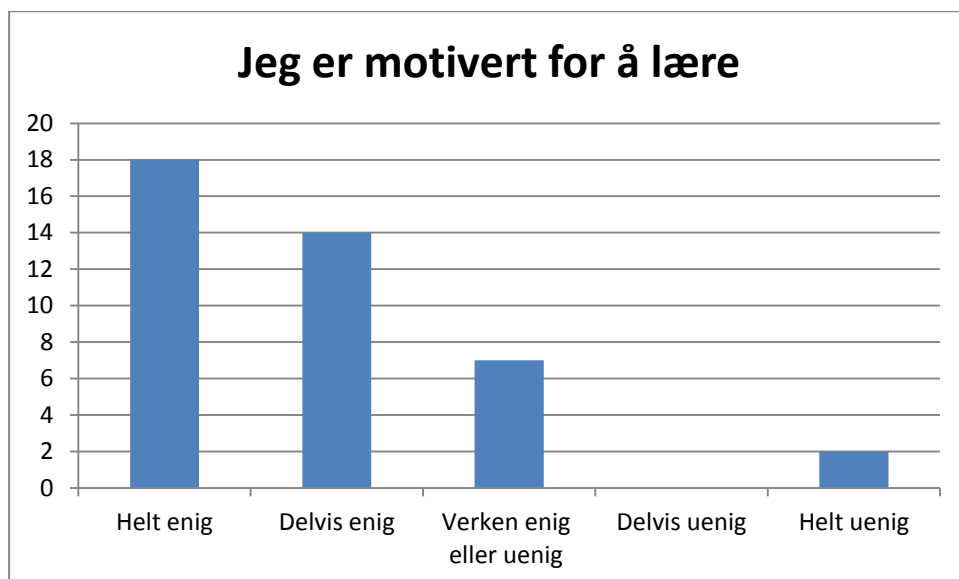
de ønsket å få hjelp til med utgangspunkt i skriftlig eksamen/tentamen. Nesten alle kom med opp til flere ønsker, men noen leverte blankt eller ga uttrykk for at de ikke trengte hjelp til noen ting. Etter å ha samlet inn ønskene gikk vi gjennom dette med praksislærer og ble enige om fire grupper. Klassen ble delt inn i to grammatikkgrupper og to grupper som skulle jobbe med skriveprosesser. Av de fire gruppene var to av dem på et mer grunnleggende nivå og de to resterende var for de viderekomne elevene.

Etter at elevene hadde blitt delt inn i grupper og hovedområder, fikk de komme med mer konkrete elementer som hvert kurs skulle inneholde og hvordan det skulle avsluttes/vurderes. Denne delen bød på store utfordringer for mange av elevene og de ga uttrykk for at de ble utrygge på situasjonen når de selv skulle være med å designe kursene. Sitater som «hvorfor skal vi gjøre det her?», «hvordan skal jeg vite hva andre trenger hjelp til når jeg ikke vet hva jeg selv sliter med?», «det blir jo fryktelig mye jobb om vi må planlegge alt og SÅ gjennomføre det. Er det ikke derfor dere lærerne er her da, for at vi bare skal gjøre det dere ber oss om?», «jeg ser ikke helt poenget med de kursene her. Det er sånn typisk når vi har studenter så finner dere på så mye rart og når dere reiser så er det tilbake til det samme kjedelige», var sitater som var gjennomgående i begge 10. klassene.

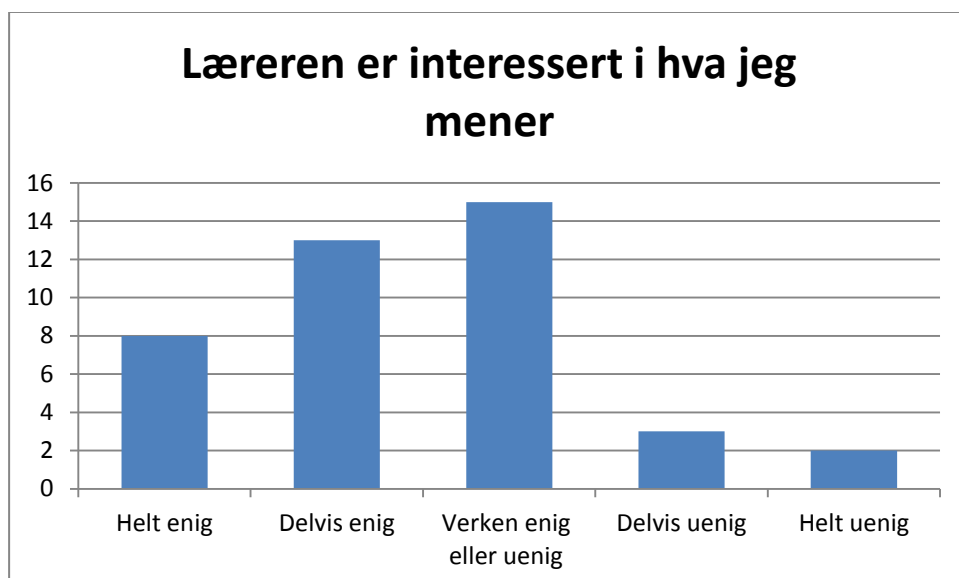
Etter å ha erfart noen av elevenes manglende evne til å ta initiativ og til å reflektere over egen læring, så vi at vi måtte instruere like mye som vi måtte veilede for at elevene skulle få noe ut av kursene. Selvfølgelig var det noen nyanser på de ulike gruppene, og de to gruppene med de sterke elevene var ikke like avhengig av veiledning som de andre gruppene. Når kursene først var i gang gikk det overraskende lett å gjennomføre de elementene vi hadde bestemt oss for, og tilbakemeldingene var elevene var utelukkende positive.

4.3 Kartleggingsresultater

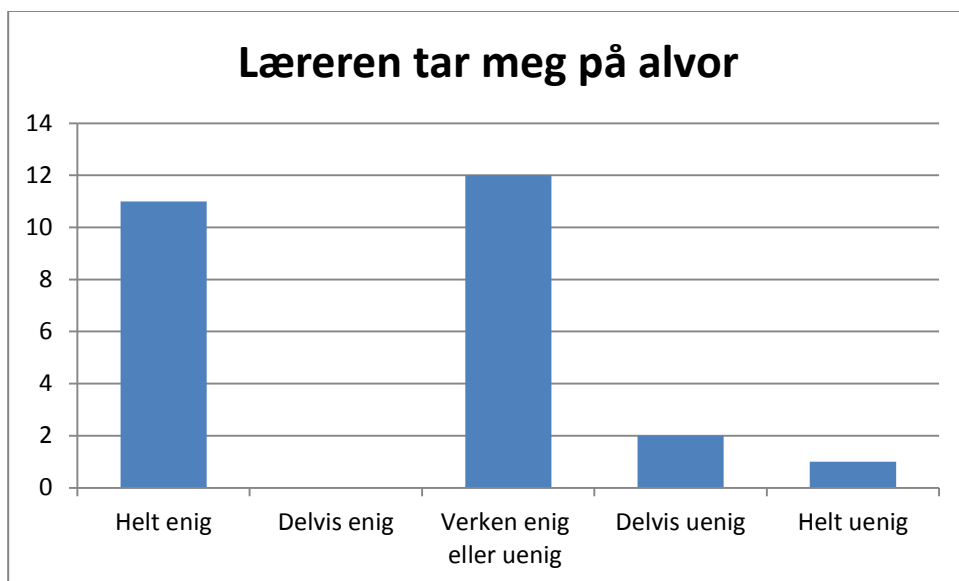
Kartleggingen består av 41 informanter på 10. trinn. Kartleggingen er anonym, og det skilles ikke mellom gutter og jenter eller fag. Det er fordi elevmedvirkning i denne oppgaven ønskes å undersøkes som et generelt fenomen, uavhengig av fag og kjønn. Resultatene fra hvert av de fem spørsmålene presenteres i hvert sitt stolpediagram. Y-aksen i diagrammene viser ulikt antall elever, men dette beror på hvor mange som har svart på de ulike verdiene. Summen av svar på hver enkelt figur er allikevel alltid 41.



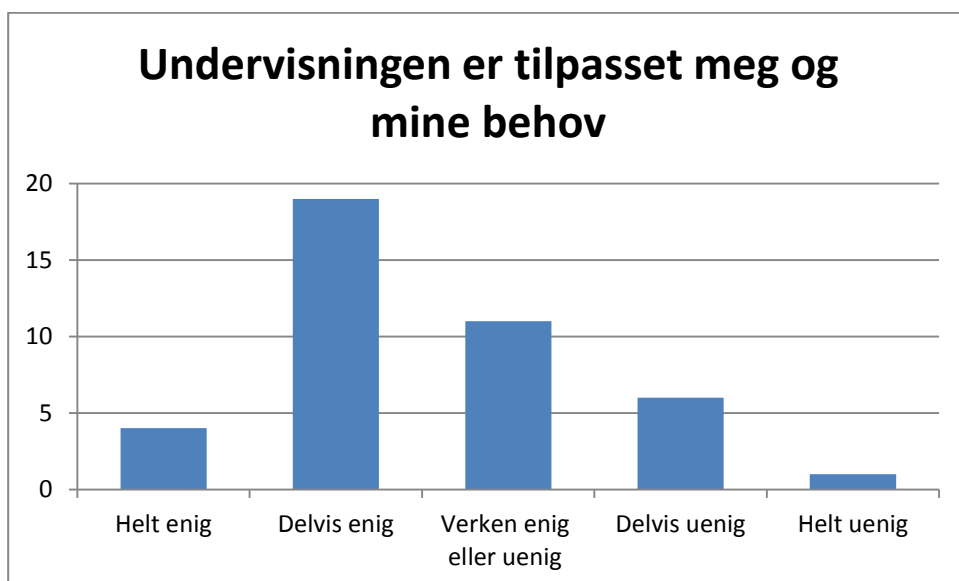
Figur 4.3.1: Elevenes vurdering av egen motivasjon i forhold til læring



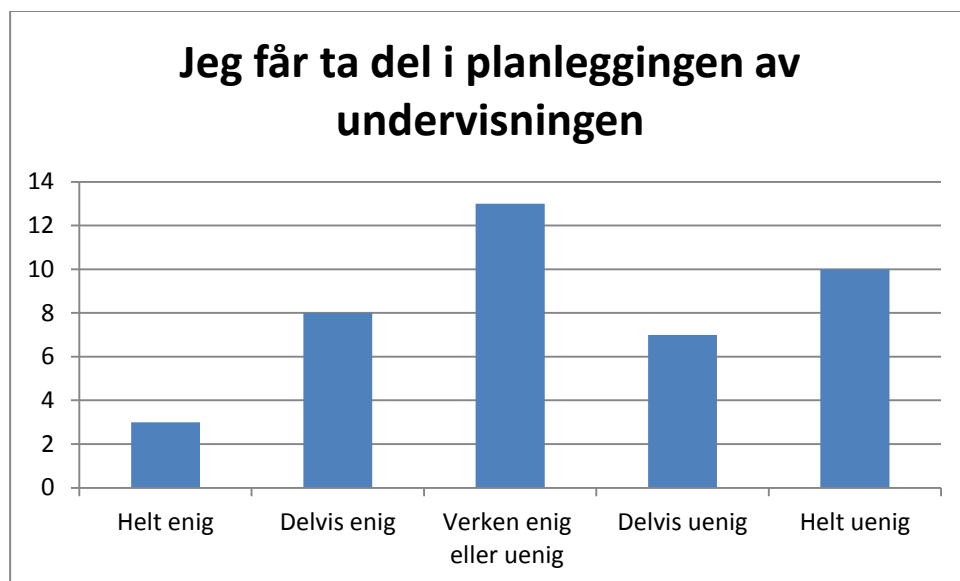
Figur 4.3.2: Elevens oppfattelse av om læreren er interessert i deres meninger



Figur 4.3.3: Elevenes oppfatning av om læreren tar dem på alvor



Figur 4.3.4: Hver enkelt elevs oppfatning av om undervisningen er tilpasset dem og deres behov



Figur 4.3.5: Elevenes oppfatning av om dem får ta del i planleggingen av undervisning

5. Drøfting

I dette kapittelet vil resultatene fra kapittel 4.1, 4.2 og 4.3 drøftes opp mot teorien som ble presentert i kapittel 2.

5.1 Observasjon

Å være en god klasseleder handler om å legge til rette for økt læringsutbytte, motivasjon og mestringfølelse hos elevene (Utdanningsdirektoratet, 2012). For at man som lærer skal kunne realisere dette må man tørre å gå utenfor den komfortsonen man er vant til. Gjennom observasjoner og samtale med lærer oppfatter jeg ønsket om å la elevene i større grad være aktører i skolen som sterkt. Læreren på sin side må fremstå som en trygg og lojal voksenperson som elevene kan se opp til, men barn er ikke kun formbare objekter – de former også seg selv (Manger et al., 2009). For at elevene skal kunne forme seg selv er det viktig at deres kunnskaper, meninger og oppfatninger blir tatt på alvor. Det er derfor viktig for læringen hva barn tenker om sin egen læring, eller hvilken bevissthet de har rundt dette (Manger et al., 2009).

Min oppfatning er at lærere blir dratt mellom to leire. De gir uttrykk for at elevmedvirkning er noe som bør og skal legges vekt på i skolen, men på den andre siden er dette noe som har blitt utøvd og som har vist seg å være alt for tidkrevende. Elevmedvirkning handler ikke først og fremst om å inkludere elevene i det arbeidet som blir gjort på skolen, men derimot en tilrettelegging for at barn og unge både er noe og skal bli noe. Elevenes selvforståelse er under kontinuerlig endring og utvikling i løpet av skolegangen, og denne identiteten vil være av stor betydning for elevenes arbeidsinnsats og læringsutbytte på skolen (Manger et al., 2009). Det største ansvaret en klasseleder har er ansvaret for at elevene utvikler seg til frie, selvstendige individer som er i stand til å ta vare på seg selv og samtidig være til gagn for andre. Med dette friskt i minnet opplever jeg ordet «tidkrevende» som en dårlig unnskyldning. Det vil kanskje være tidkrevende å innarbeide gode rutiner for å inkludere elevene i flere deler av skolehverdagen, men teorien viser at all den tid som blir lagt ned vil resultere i selvstendige, frie og reflekterende elever som i større grad tar ansvar for egen læring og som er bevisste egne læringsstrategier. Læreren er den personen som skal stille

spørsmål og problematisere sannheter slik at elevene får utvidet sine tankemåter, og for at læreren skal kunne bidra til slike danningsprosesser må læreren også ha et reflektert forhold til seg selv. Jeg opplever at mange lærere kun vektlegger sine begrensinger, istedenfor å se hvilke muligheter som kan ligge i å implementere elevmedvirkning i skolehverdagen. Læreren vil kunne åpne mange dører til læring hvis han eller hun tør å gå ut av sin komfortsone og anerkjenne elevene som likeverdige deltagere i skolen.

5.2 Undervisningsopplegg

Vi studentene som gjennomførte kursene fikk alle inntrykk av at motivasjonen for kursene var noe laber når ideen ble presentert. De fleste elevene kom med en tilbakemelding på hva de ønsket at kursene skulle inneholde, men mange ga samtidig uttrykk for at de ikke helt forsto poenget med det. Vi opplevde at noen av elevenes manglende evne til å ta initiativ og til å reflektere over egen læring var et hinder som ble noe vi spesielt ønsket å jobbe med å endre. Elevene ble som tidligere nevnt delt inn i fire grupper, hvorav to av dem var på et lavere nivå enn de to andre. Utfordringene ble, som ventet, størst på gruppene med de svake elevene, men etter at kursene var gjennomført var det også på disse to gruppene at endringene var størst.

Den største endringen gjaldt elevenes innstilling. De hadde på forhånd fått komme med ønsker til innhold, men når elevene så at ønskene hadde blitt tatt på alvor ble motivasjonen en helt annen. To av elevene på min gruppe ønsket til og med å forklare selv for resten av gruppa hvorfor de ønsket å jobbe med akkurat det innholdet de hadde ønsket seg. Det skapte en slags felles forståelse for innholdet som skulle arbeides med på gruppa. «Å bli sett» er en viktig motivasjonskilde, og min rolle under kursene ble like mye å være en bekreftende veileder som å være lærer. Min oppfatning er at elevene opplevde en *indre attribusjon*. Det vil si at opplevelsen av å lykkes og av å prestere blir sterkere når elevene føler at det er noe ved dem selv som skapte suksessen. (Manger et al., 2009). De løste ikke oppgavene fordi jeg som lærer hadde valgt oppgaver jeg visste de kom til å mestre; de mestret fordi de selv arbeidet med noe de synes var vanskelig og forsto det ved hjelp av egen innsats og vilje.

Et viktig aspekt ved arbeidet med kursene, var den sosiale siden ved det. Et av hovedområdene i Meld. St. 22 handler om trivsel og gode relasjoner, og hvordan vennskap og trygghet gir grunnlag for motivasjon (Kunnskapsdepartementet, 2010). På min gruppe var det fem minoritets elever og tre etnisk norske og en av minoritets elevene slet veldig med verb og verbtider. Det er fordi på hennes morsmål (Kinesisk) så bestemmes ikke tiden av verbet slik det gjøres på norsk og engelsk. Denne eleven er i utgangspunktet ganske flink på skolen, men på grunn av noen grunnleggende ulikheter i språket, som grammatikk og setningsoppbygging, er engelsk et fag som er vanskelig. Under arbeidet med kursene opplevde jeg noen situasjoner uforglemmelige situasjoner, og hvordan samarbeidet på gruppen var et gjensidig samspill mellom individene som var involvert, er en disse situasjonene. Det er helt utrolig å se hvordan barn og unge som er trygge på en situasjon inkluderer de som ikke er det. Denne jenta ble hengende litt etter når vi arbeidet med verb, og det var rørende å se hvordan de andre elevene tok hensyn til dette og hjalp henne slik at alle hadde samme utgangspunkt når vi skulle gå gjennom arbeidsheftet. Vygotsky var opptatt av hva elever og medelever gjør sammen for å fremme læring, og i arbeidet med kursene lå fokuset på det sosiale som eleven var en del av. Elevene følte seg verdsatt og hørt, i tillegg til en del av et fellesskap.

Samspeillet mellom elevene var såpass godt at min rolle under kursene ble en veileder som de kunne lene seg på hvis de var usikre på noe, og det var interessant å se de demokratiske prosessene som fant sted innad i gruppen uavhengig av min tilstedeværelse. Roller ble automatisk fordelt, og den eleven som tok på seg hovedansvaret og den eleven som hjalp de som syntes noe var vanskelig, er elever som ellers er svært anonyme i klasserommet. Under arbeidet med kursene opplevde jeg elevmedvirkning som et bindeledd mellom tilhørighet, mestring og motivasjon, og elevene viste en helt annen innstilling i forhold til skolearbeid enn de hadde gjort tidligere, nettopp fordi de nå var aktører egne læringsprosesser.

5.3 Kartlegging

Utdanningsdirektoratet (2012) understreker viktigheten av at en god klasseleder må legge til rette for økt læringsutbytte, motivasjon og mestringsfølelse hos elevene. Man må fokusere på relasjonene i samsvar med hensiktsmessig planlegging av undervisningen. Figur nummer 4.3.2 viser elevens oppfattelse av om de føler at læreren er interessert i hva de mener, og

dette er et svært sentralt element i klasseledelse. Som nevnt i kapittel 2.2 er ikke relasjonen mellom lærer og elev *likestilt*, men det er viktig å understreke at den er *likeverdig*. I praksis betyr det at elevenes meninger, ønsker og behov er like viktige som læreboka. Man skal være åpen og lyttende til eleven, og på bakgrunn av denne åpenheten skal man sammen med elevene skape en skolehverdag som bidrar til læring og utvikling. Resultatene viser at elevene er fordelt utover hele skalaen, men majoriteten befinner seg på «helt enig», «delvis enig» og «verken enig eller uenig». Det jeg synes er mest oppsiktsvekkende er ikke de fem elevene som mener at de aldri eller svært sjelden får komme med sin mening, men heller de 15 elevene som svarer «verken enig eller uenig». Av de 15 svarene tror jeg ikke alle 15 representerer virkeligheten, da noe av utfordringen er å få elevene til å svare ærlig, men jeg synes allikevel det er urovekkende at den største gruppen av elever gir uttrykk for at de ikke har noe forhold til dette. De elevene som svarer at de aldri eller svært sjelden får komme med sin mening har om ikke annet gjort seg opp en mening om dette, mens de 15 i midtsjiktet svarer mer eller mindre «jeg vet ikke». Det samme gjelder figur 4.3.3, majoriteten befinner seg her på «helt enig» og «verken enig eller uenig», med størst andel på «verken enig eller uenig». Det er nærliggende å tro at de som svarer «delvis uenig og helt uenig» er det samme på både figur 4.3.2 og 4.3.3. Grunnen til at så mange elever svarer at de er «verken enig eller uenig» tror jeg ikke alene betyr at læreren verken er interessert i hva de har å si eller tar dem på alvor. Observasjonene viser at det handler like mye om at læreren må bli flinkere til å bevisstgjøre elevene på at de er velkomne til å bidra med innspill og tilbakemeldinger. Læreren må med andre ord bli flinkere til bevisst å inkludere elevene i sin egen skolehverdag.

Figur 4.3.4, som representerer hver enkelt elevs oppfattelse av om undervisningen er tilpasset deres behov, viser en litt annen tendens enn de to foregående figurene. Her er den største gruppen, som er nesten halvparten av representantene, «delvis enig», mens fire elever er «helt enig» og en elev er «helt uenig». Dette var et spørsmål som i ettertid viste seg å kunne være noe utfordrende da det ikke ble godt nok forklart at dette gjaldt skolen/fagene generelt, ikke nødvendigvis et spesifikt fag. Jeg vet at noen elevene svarte for den timen de hadde da undersøkelsen ble gjennomført (Engelsk), og hvis presiseringene hadde blitt gjort tidligere ville kanskje svarene sett annerledes ut. Allikevel er det hyggelig å se at over halvparten er «helt enig» eller «delvis enig» i at undervisningen er tilpasset hver enkelt elev. Det kunne også blitt presisert at med «undervisning» så menes ikke bare det som foregår i

timen, men også ulikt arbeidsstoff og arbeidsmengde. Observasjonene som ble gjort stemmer også overens med de svarene som ble gitt på figur 4.3.4. De aller fleste gir uttrykk for at de har en arbeidsmengde og grad av vanskelighet som er tilpasset det nivået de er på, men det vil mer eller mindre alltid finnes noen som mener de har alt for mye å gjøre.

Figur 4.3.1 viser elevenes oppfattelse av egen motivasjon i forhold til læring. Dette var et gledelig resultat, og hele 32 av 41 elever sier de er «helt enig» eller «delvis enig». Dette stemmer også godt med de observasjonene som ble gjort under praksisperioden. Majoriteten av elevene synes det er motiverende å gå på skolen. Det som er interessant er at gjennom observasjonene vil man lett kunne finne igjen de elevene som har svart «verken enig eller uenig» eller «helt uenig» i klasserommet, selv om undersøkelsen er anonym. Man finner fort ut av hvem som har en forholdsvis nonchalant holdning til skole og skolearbeid, kontra de som hele tiden gjør det de kan for å gjøre læreren fornøyd. Av de elevene som har svart «verken enig eller uenig» tror jeg mange av dem gir uttrykk for at «ja, jeg er motivert, men ikke alltid», og det er jo en ærlig sak. Det er ikke forventet at man skal være 100 % motivert og engasjert i alle fag hele tiden, men det handler om å gi elever oppgaver de kan mestre og som gjør at de vokser og utvikler seg. Motivasjon er spesielt viktig å fremme hos de elevene som kommer fra hjem med lite eller ingen motivasjon for skolen, og dette henger også sammen med det første hovedpunktet i Meld. St. 22. Skolens holdning til utdanning og læring er med på å påvirke holdningene til eleven og i hjemmet for øvrig (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Figur 4.3.6 representerer elevenes oppfattelse av egen deltagelse i planleggingen av undervisningen. Dette er det spørsmål som har jevnest fordeling av representantene, men også det spørsmålet som har majoriteten plassert på «verken enig eller uenig», «delvis uenig» og «helt uenig». Hvis man ser bort ifra den gruppen med elever som bare har svart for å svare, tror jeg allikevel at svarene er gode representanter for fenomenet, i hvert fall hvis man sammenligner med observasjonene som har blitt gjort. Gjennom samtaler og observasjoner blir det gitt uttrykk for at de fleste møter opp mandag morgen til en ferdig lagd ukeplan med prøver, lekser og ting som skal gjennomgås. De færreste føler at de har mulighet til å påvirke dette på noe måte. Dette stemmer jo også overens med det læreren uttrykte. Det er læreren som legger føringene, rett og slett fordi alt annet tar for mye tid.

Om vi som lærere skal lykkes med den jobben vi er satt til å gjøre, er det viktig at vi ser og anerkjenner eleven som aktør i eget liv. Kants tolkning av demokratibegrepet blir svært relevant når man drøfter figur 4.3.6; hvordan skal man kunne utvikle elever til å bli selvstendige, reflekterende og handlende individer når man ikke gir de muligheten til å være aktive deltagere i sin egen skolehverdag? Skolen er en av de første instansene hvor elevene lærer viktigheten og nødvendigheten av et demokrati, og med det dannelsingsprosjektet som LK06 uttrykker i den generelle delen av læreplanen er det svært viktig at man som lærer jobber med prosesser som sosialiserer, kultiverer og integrerer elever. Figur 4.3.6 bekrefter de hypotesene jeg hadde før jeg gjennomførte kartleggingen; at elevene oppfatter seg selv som passive mottakere i egen skolehverdag, og selv om undersøkelsen ikke gir grunnlag for å hevde noe på generelt basis, viser den allikevel en tendens man kan finne igjen i mange klasserom.

5.4 En sammenfatning

Argumentet for bruk av triangulering var å få en høyere reliabilitet og validitet på resultatene. I denne oppgaven kan resultatene fra observasjonene og kartleggingen bekrefte og understøtte hverandre ved at de viser den samme tendensen. Læreren implementerer ikke elevmedvirkning i undervisning, og elevmedvirkning er heller ikke noe som er kjent for elevene. Allikevel må dette «noe», eller fenomenet, man forsker på, oppfattes som en lokal sannhet i stadig endring (Postholm, 2005), og dette kommer klart frem i resultatene fra undervisningsopplegget. Elevene viste først manglende evne til å ta initiativ, mye fordi det var ukjent for dem. De var vant til en lærer som la føringene og rammene for skolehverdagen, og usikkerheten ved å måtte være en aktiv del av planlegging og gjennomføring kom tydelig frem. Mot slutten av arbeidet med kursene derimot, kom det frem hvor motiverte eleven var og hvor engasjerende det var for dem å være med i arbeidet de selv skulle jobbe med. Resultatene fra figur 4.3.1 kom til sin rett i arbeidet med kursene, og dette kan tyde på at den manglende evnen til initiativ ikke er på grunn av likegyldighet, men snarere et resultat av manglende inkludering og implementering fra lærerens side.

6. Oppsummering

Oppgavens tittel, «A teacher is one who makes himself progressively unnecessary», representerer en av mine visjoner som kommende lærer. En lærer kan bare ta elevene et stykke på veien, resten av veien må elevene finne ut av selv. Utgangspunktet for skoletiden er å utvikle elevenes personlige forutsetninger, sosiale ferdigheter og muligheten til erkjennelse, utfoldelse og deltakelse. Som lærer har man et ansvar for å problematisere, stille spørsmål og legge opp til møter som bidrar til at elevene opplever ting de ikke ellers ville gjort, kjenner på følelser de ellers ikke ville kjent og møter mennesker de ellers ikke ville møtt.

Gjennom observasjoner og kartlegging opplever jeg at de fleste elevene er motiverte for å lære. De har et indre ønske om å gjøre det bra på skolen. Dessverre kjennetegnes skoledagen ved at de fleste elevene har blitt passive deltakere i egen lærings situasjon. Jeg får følelse av «taushetens kultur» - elevene tar mer eller mindre passivt i mot undervisningen, men forbeholder seg likegyldig til den. Under gjennomføring av undervisningsopplegget fikk jeg derimot oppleve hvilke positive konsekvenser elevmedvirkning kan ha. Elevene ga uttrykk for en motivasjon og en opplevelse av mestring som jeg ikke har opplevd tidligere. De uttrykte et slags eierskap over arbeidet de jobbet med, nettopp fordi de selv hadde fått tatt del i planleggingen. Jeg opplevde ikke en eneste gang at noen spurte hva vi gjorde eller hva vi jobbet med, alle var aktive deltakere som tok ansvar. «Elever må lære å lære, ikke lære å bli lært» er et ordtak som hadde en sentral plass i undervisningsopplegget, og det handler i bunn og grunn om bevisstgjøring. Når elevene klarer å identifisere og løse egne utfordringer og de blir bevisste på egne læringsstrategier har de kommet et svært langt stykke på veien.

Hvordan kan elevmedvirkning bidra til økt læringsutbytte hos elevene? var problemstillingen som la grunnlaget for denne oppgaven. Gjennom de ulike metodene viser det seg at elevmedvirkning kan bidra til økt læringsutbytte ved at det ikke bare gir faglig utbytte, men også utvikling av den helhetlige eleven. For å oppsummere oppgaven vil jeg inkludere et sitat fra Elizabeth F. Barkley (2010); “Student engagement is the product of motivation and active learning. It is a product rather than a sum because it will not occur if either element is missing.” For å skape engasjerte elever må de motiveres og de må få være aktører i egen

skolehverdag. Uten motivasjon eller aktiv deltakelse vil man ikke kunne skape et aktivt læringsmiljø med målrettede, engasjerte og utholdende elever.

Litteraturliste

Barkley, Elizabeth F. (2010) *Student Engagement Techniques: A Handbook For College Faculty*. San Fransisco: Jossey-Bass

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

Gran, M. A. (2012). *Kunnskapsløftet har økt forskjellene i skolen*. Lokalisert på <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/--Kunnskapsloftet-har-okt-forskjellene-i-skolen-6850463.html#.UXjxl6L8GtM>

Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Imsen, G. (2009). *Lærerens verden: Innføringen i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2010-2011). *Motivasjon – Mestring - Muligheter*. (St.meld. nr. 22, 2010-2011). Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011.html?id=641251>

Kunnskapsdepartementet. (2010-2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter: Motivasjon og lærelyst på ungdomstrinnet*. (St.meld. nr. 22, 2010-2011). Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011/3.html?id=641260>

Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2009). *Livet i skolen: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: 1*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nygård, T. (2007). *Aktør eller brikke: Søkelys på menneskets selvforståelse*. Oslo: J.W Cappelens Forlag AS

Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61. § 1-1. (2008). Lokalisert på <http://www.lovdatab.no>

Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget

Sæverot, H. (2012). Danning og demokrati – læreres og skolelederes oppgaver. I M. Postholm., P. Haug., E. Munthe & R. Krumsvik (red). *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 47-61). Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (1993). *Generell del av læreplanen: Det arbeidande mennesket*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-arbeidande-mennesket/>

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Prinsipp for opplæringa: Elevmedverknad*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Elevmedverknad>

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Prinsipp for opplæringa: Tilpassa opplæring og likeverdige føresetnader*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Tilpassa-opplaring-og-likeverdige-foresetnader/>

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Relasjonell klasseledelse*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Klasseledelse/Sider/Klasseledelse/Relasjonell-klasseledelse/>

Aasen, J. (2006). *Tanke og handling:: Nøkler til pedagogisk filosofi*. Vallset: Oplandske Bokforlag

Vedlegg

Vedlegg 1: Spørreskjema 10. Trinn

	Helt enig	Delvis enig	Verken enig eller uenig	Delvis uenig	Helt uenig
Jeg er motivert for å lære					
Læreren er interessert i hva jeg mener					
Læreren tar meg på alvor					
Undervisningen er tilpasset meg og mine behov					
Jeg får ta del i planleggingen av undervisningen					