

LUNA

Jacob Hagelund Simensen

# Passivt mottagende VS Aktivt deltagende

En kvalitativ studie om aktivisering av elever

## Passive Receiving VS Active Participant

A qualitative study about pupil activation

Bacheloroppgave Grunnskolelærer, 5.-10. trinn

Våren 2017

# Innhold

<b>INNHold</b> .....	<b>2</b>
<b>NORSK SAMMENDRAG</b> .....	<b>3</b>
<b>ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)</b> .....	<b>4</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>5</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>6</b>
1.1 BAKGRUNN FOR TEMA OG PROBLEMSTILLING .....	6
1.2 OPPBYGGING OG AVGRENSNING .....	7
<b>2. TEORI</b> .....	<b>8</b>
2.1 LEARNING BY DOING .....	8
2.2 OBSERVASJONSLÆRING OG FORVENTNING OM MESTRING .....	10
2.3 AKTIVISERING .....	12
<b>3. METODE</b> .....	<b>13</b>
3.1 PRESENTASJON AV METODE.....	13
3.2 VALG AV INFORMANTER .....	14
3.3 REFLEKSJONER RUNDT EGEN METODE I ETTERKANT.....	15
<b>4. PRESENTASJON AV FUNN</b> .....	<b>18</b>
4.1 FUNN 1: FORSTÅELSE AV AKTIVISERING .....	18
4.2 FUNN 2: GRAD AV LÆRERSTYRT UNDERVISNING.....	19
4.3 FUNN 3: ELEVENE LÆRER BEDRE AV Å VÆRE AKTIVISERT .....	20
<b>5. DRØFTING AV FUNN</b> .....	<b>22</b>
5.1 AKTIV I HODET VS AKTIV I KROPPEN .....	22
5.2 LÆREREN MÅ HA STYRING I STARTEN.....	23
5.3 ELEVENE LÆRER MER AV Å VÆRE AKTIVISERT .....	24
<b>6. KONKLUSJON</b> .....	<b>26</b>
<b>7. LITTERATURLISTE</b> .....	<b>28</b>
<b>8. VEDLEGG: INTERVJUGUIDE</b> .....	<b>30</b>

## Norsk sammendrag

<b>Tittel:</b> Passivt mottagende VS Aktivt deltagende – En kvalitativ studie om aktivisering av elever	
<b>Forfatter:</b> Jacob Hagelund Simensen	
<b>År:</b> 2017	<b>Antall sider:</b> 31
<b>Emneord:</b> Aktivisering, aktive elever, elevintervju, Dewey, Bandura	
<b>Sammendrag:</b> <p>I løpet av min utdanning har jeg så langt frontet et syn om at jo mer aktive elevene mine er, jo bedre. I denne bacheloroppgaven setter jeg som mål å utfordre og utforske mitt eget læringssyn med en kvalitativ studie om aktivisering av elever. Dalland (2012) trekker frem at det er viktig å være sin førforståelse bevisst får å kunne utføre en undersøkelse på en saklig måte, og dette viser jeg da ved å utfordre mine egne tanker og forutsetninger med problemstillingen: «Hvordan kan aktivisering av elever bidra til økt læring hos elevene?» Jeg legger Dewey's <i>learning by doing</i> og Bandura's <i>Self-efficacy</i> og observasjonslæring som et teoretisk fundament for min forskning. Jeg intervjuet en lærer og tre elevgrupper med tre elever pr. gruppe. Ut fra funnene i studien har jeg blant annet kommet frem til at elever lærer bedre av å være aktivisert, men da ikke nødvendigvis på en fysisk måte.</p>	

## Engelsk sammendrag (abstract)

<b>Title:</b> Passive receiving VS active participant. – A qualitative study about pupil activation	
<b>Author:</b> Jacob Hagelund Simensen	
<b>Year:</b> 2017	<b>Number of pages:</b> 31
<b>Keyword:</b> activation, active pupils, pupil interview, Dewey, Bandura	
<b>Summary:</b> During my education up to this point, I have had a vision that the more active my pupils are, the better. In this bachelor thesis, I aim to challenge and explore my own point of view with a qualitative study on activation of students. Dalland (2012) emphasizes that it is important to be conscious of your own pre-understanding of the subject to be able to conduct research in an objective way, which I will show by challenging my own thoughts and assumptions with the problem: "How can activation of pupils contribute to increased learning among pupils?» I lay down Dewey's <i>learning by doing</i> and Bandura's <i>Self-efficacy</i> and observation learning as a theoretical foundation for my research. I interviewed a teacher and three pupil groups with three pupils per. group. Based on the findings of the study, I have, among other things, found that students learn better from being active, but not necessarily in a physical way.	

## Forord

Det å kunne ta på seg forskerrollen og undersøke et tema knyttet til min egen lærerstil, er nok det som har fascinert meg mest i arbeidet med denne oppgaven. På veien har jeg funnet nærmere frem til hvem jeg er som lærer og ikke minst fått utfordret mitt læringssyn. Dette da som konsekvens av at oppgaven har gitt meg anledning til å utforske «Passivt mottagende elever VS Aktivt deltagende elever» som et fenomen som til stadighet blir diskutert i det akademiske rom. Helt siden jeg startet mine studier på Høgskolen høsten 2014 har nevnte fenomen vært aktuelt å diskutere i PEL-faget, og for min del ble det da også naturlig å trekke dette med videre inn i min bacheloroppgave.

Jeg vil rette en stor takk til samtlige informanter som har bidratt til min forskning. Deres åpenhet og engasjement både før, under og etter intervjuprosessen har ikke bare gitt meg god informasjon, men har også ført til en betraktelig økning i min motivasjon til å jobbe med denne studien. Tusen takk for deres bidrag.

Det er også på sin plass å rette en meget stor takk til min veileder Lillian Gran. Hun har både faglig og sosialt vært en kjempestøtte under hele prosessen og har vært tilgjengelig døgnet rundt i hvert eneste steg av prosessen. I tillegg til en solid faglig tyngde har hun også vært meget løsningsorientert ved møte på utfordringer underveis. Jeg er deg evig takknemlig for all veiledning.

Hamar, Mai 2017.

# 1. Innledning

I oppgavens innledning vil jeg i all hovedsak ta for meg min bakgrunn for valg av tema og problemstilling for oppgaven, og hvordan jeg har tenkt til å utforske dette. Jeg vil videre gjøre rede for hvilke teoretiske avgrensninger som er gjort og hvilke deler som oppgaven består av og hvordan disse er bygget opp.

## 1.1 Bakgrunn for tema og problemstilling

*«Selve ordet 'elev' er nesten kommet til å bety en som er opptatt med å absorbere kunnskap direkte, ikke med å skaffe seg fruktbare erfaringer.» (Dale, 2001, s. 54.).*

I løpet av egen skolegang og videre min egen praksis som lærer har jeg latt meg fascinere av mine observasjoner av hvordan eleven, som i utgangspunktet er et aktivt og sosialt vesen, selv ikke er på jakt etter kunnskap, men heller ofte blir redusert til en passiv mottager når det kommer til undervisning i skolen. Noen ganger har det virket som elevrollen rett og slett innebærer det å være en 'svamp' som skal absorbere all kunnskap som renner ut av læreren. Dette til tross for at blant annet kunnskapsdepartementet (2003-2004) oppfordrer til pedagogiske innfallsvinkler av praktisk og aktiv karakter som kan gjøre opplæringen mer interessant for eleven og hjelpe elever med å få utløp for sin naturgitte virketrang. Det trekkes også frem at praktiske tilnærminger kan gjøre relevansen av det gitte fagstoff tydeligere for eleven. Basert på at jeg selv har vært en elev som har hatt godt av å bli aktivisert og på den måten fått et godt læringsutbytte, har jeg videre prøvd ut å aktivisere elever jeg selv har undervist i min praksis, helt siden første praksisperiode ved lærerutdanningen. Resultatene av disse små utprøvingene har jeg opplevd som positive. Dette har da ført til at det videre har bygget seg opp en forutsetning og fordom hos meg selv, en slags førforståelse, som tilsier det at jo mer aktivisering, jo bedre. Jeg har da bestemt meg for å finne svaret på:

«Hvordan kan aktivisering av elever bidra til økt læring hos elevene?»

Som lærer kan jeg jo naturligvis ikke fronte et slikt syn helt blindt på hva som er virkelighet, så jeg velger da i stedet, med denne problemstillingen, å utfordre meg selv og mitt læringssyn. Jeg skal i denne oppgaven ta på meg forskerrollen og se nærmere på hvilke konsekvenser det får å aktivisere elevene og hvordan dette mulig kan bidra til økt læring hos den enkelte elev, både sett ut ifra teori og egen forskning.

## 1.2 Oppbygging og avgrensning

Oppgaven videre vil bestå av fem hoveddeler: Teoridel, metodedel, presentasjon av funn, drøfting av funn og konklusjon. I teoridelen vil jeg presentere teori i form av Bandura's *observasjonslæring*, og Dewey's *Learning by doing* som jeg da blir det teoretiske fundamentet jeg legger til grunn for problemstilling og løsningen av denne som sådan. Dette blir videre komplimentert med et kort innstikk av *Self-efficacy*. Temaet for oppgaven om helhet er sterkt knyttet til elevaktivitet, så da ble det naturlig å trekke inn Dewey's *learning by doing* og Bandura's *observasjonslæring* da disse to også er ganske praktisk rettede teorier med fokus på elevaktivitet. I metodedelen vil jeg utrede hva slags metode og tilnærming jeg har benyttet meg av, hvorfor nettopp denne fremgangsmåten ble valgt, beskrivelse av gjennomføring, og refleksjoner rundt egen metode i etterkant. Neste del vi helt enkelt bestå av presentasjon av funn jeg har valgt å trekke frem fra undersøkelsen, underbygget av sitater fra intervjusituasjon. I drøftingsdelen vil jeg ta for meg mine funn og måle dem opp mot mitt hovedgrunnlag av teori, og evt andre teoretiske innvendinger som kan være fruktbart å ha med. Avslutningsvis vil jeg samle trådene fra både teori og utført forskning og komme med en konklusjon som svarer på problemstillingen jeg har stilt innledningsvis.

## 2. Teori

I denne delen vil jeg ta for meg teorien som inspirerte meg til forskningen, og som videre da blir å regne som fundamentet jeg bygger forskningen på. Jeg vil legge min teoretiske hovedvekt på Dewey og Bandura, og videre komplimentere disse med et kort innstikk av *Self-efficacy*. Avslutningsvis i denne delen vil jeg bruke det teoretiske fundamentet til å definere hva jeg mener med «aktivisering».

### 2.1 Learning by doing

John Dewey har hatt stor innflytelse på pedagogisk teoriutvikling, utdanningsreformer og praksisutforming (Manger, Lillejord, Nordahl & Helleland, 2009). Skolen i hans samtid var sterkt preget av individuelt arbeid og teorifokus, noe som da Dewey ville endre på (Aasen, 2006). Det er ikke nødvendigvis alle som husker hans navn, men de fleste kjenner nok til slagordet «learning by doing». Dewey likestilte den praktiske og den teoretiske delen av opplæringen. Han mente at begge var like viktige. Likevel, var han klar på at kunnskap og aktivitet hører sammen, og at læring i hovedsak skjer ved aktive prosesser. Han mente at kunnskapen ligger i handlingene våre og at den må fremtres i praktiske sammenhenger (Manger et al., 2009). Dale (2001) presiserer at det er viktig å se Dewey i kontekst av hans samtid, altså overgangen fra det 19. til det 20. århundre, ettersom at hans tankegang kom som en reaksjon på at datidens skole var, som tidligere nevnt, sterkt preget av Streng lærerledelse, teorifokus og lite sosial samhandling.

Det å se på erfaringen som en lærende prosess var viktig for Dewey. De erfaringene vi har, bruker vi til å oppdage og prøve nye ting, og videre da tilegne oss nye erfaringer (Dale, 2001). Erfaringer får vi da altså ved å være aktive, ved å gjøre, og videre knytte det til hva vi har gjort og hva vi ønsker å gjøre. Dale (2001) påpeker det at i den tradisjonelle skolen så er fagstoffet som elevene skal lære klargjort på forhånd i form av mål som skal oppnås, kanskje uten så mye oppmerksomhet rettet mot det å bygge på elevenes tidligere erfaringer og tidligere kunnskap. Videre trekker Dale (2001) frem at, sett ut ifra Deweys perspektiver, utdanner altså ikke den tradisjonelle kunnskapsskolen elevene, siden elevenes erfaringer ikke rekonstrueres.



Dewey var av klar oppfatning om at et av det mest grunnleggende behovene til elevene, eller mennesket som sådan, ble ignorert. Kroppen er laget for å være i aktivitet, og dette aktivitetsbehovet mente Dewey at ble oversett i datidens skole, og til dels bestemt «holdt nede» fordi det er hodet og intellektet som skal brukes (Dale, 2001). Dale (2001) påpeker videre at Dewey mente at dette førte til en indre uro hos elevene som igjen gjorde det vanskelig å fokusere på den gitte oppgaven. Læringen blir ikke optimal. Ved å bruke det fysiske i kroppen som et redskap til å lære, vil elevene både få utløp for sin grunnleggende biologisk gitte trang til aktivitet, og oppnå en større konsentrasjon. Ut i fra dette, så kan det virke som om Dewey er ivrig talsmann for en skole preget frie former for elevaktivitet med passiv lærer tilstede. Dette mener Ryan (1995) er feil å tenke, hvor han da videre henviser til en av Dewey sine mest kjente bøker *Democracy and education* fra 1916, som da er klart preget av forestillingen om en tydelig lærer som ved klar ledelse av undervisningen former eleven. Så selv om Dewey da sto i kontrast til den teoritunge skolen i hans egen samtid på mange måter, så kan de sies at han likevel hadde et noe konservativt syn på lærerens styring av klasserommet (Ryan, 1995).

## 2.2 Observasjonslæring og forventning om mestring

Lyngsnes og Rismark(2007) beskriver Albert Banduras sosial-kognitive teori som en slags utvidelse av den adferds-teoretiske tenkningen. I likhet med den radikale behavioristen Skinner, bruker Bandura også forsterkningselementet i sin teori, men han innlemmer også kognitive prosesser i teorien sin (Imsen, 2011). Dette skaper da en form for blandingsteori som til sammen vektlegger både ytre og indre faktorer. Bandura(1986) Gir uttrykk for i sin teori at den tradisjonelle atferds-læringen blir utilstrekkelig siden den kun fokuserer på de ytre forhold. Dette fører da til at den videre gir et ufullstendig bilde av hvordan læring foregår. Videre ut fra Banduras sosial-kognitive teori vil jeg trekke frem Observasjonslæring og *Forventning om mestring*.

Læring skjer i samspill mellom atferd-, miljø- og personfaktorer. Vi kan aktivt påvirke våre omgivelser og vårt liv med vår måte å tenke på (Bandura, 1986). En personfaktor som er meget sentral i Banduras teori er *self-efficacy*, også kjent som *forventning om mestring*. Den viser da til at sammenliknet med mennesker som tviler på sine muligheter til å lære, vil de som har høy forventning om å mestre, arbeide hardere, vise mer utholdenhet og generelt prestere bedre (Manger et al., 2009). Bandura viser gjennom sin forskning at en slik tro og forventning knyttet til seg selv og sin egen mestring springer ut av at individet opplever gjentatte ganger å mestre virkelige livs oppgaver i miljøer der de som aktører får anerkjennelse fra andre viktige aktører, som for eksempel et forbilde eller kyndige veiledere (Manger et al., 2009). Når man da understreker viktigheten av selvfølelse og et forbilde, er det naturlig å gå videre inn på observasjonslæring. Bandura (1986) velger å trekke frem det at individet tar til seg lærdom ved å observere hva som skjer rundt det og hvilke konsekvenser det får. Bandura mener at via observasjon, så lærer man på en mer effektiv måte enn ved kun forsterkning. I følge Bandura(1986) er observasjonslæring delt inn i fire hoveddeler, hvorav den første delen helt enkelt innebærer at individet retter oppmerksomheten mot noe som virker interessant. Dette kan man allerede se hos små barn da de for eksempel har lyst til å holde sin egen kniv og gaffel ved matbordet og gjøre slik som mamma og pappa (Imsen, 2011). Hukommelse er neste del i prosessen. I form av kognitive prosesser blir individet påvirket og bevarer inntrykket i hukommelsen om det for individet virker som det er verdt å huske. Bandura(1986) nevner at det åpenbart vil være noe behov for øving og repetisjon for å trene hukommelsen.

I tredje del av prosessen er det etterlikning som er hovedfokus. Modellen har blitt observert og nå skal individet selv imitere. Bandura(1986) omtaler dette leddet som produksjonsprosessen og han mener at det er viktig med en kognitiv organisering av adferden i forkant. Han understreker at det er en klar forskjell på å ha kunnskap om hvordan imitasjonen av den gitte handling skal utføres og å faktisk kunne utføre det i en åpen handling. I observasjonslæringens siste del kommer det frem at vi ofte lærer mer enn vi viser, og ikke alt vi observerer kommer til uttrykk. Hva er det som må til for at individet skal kunne omsette kunnskap til handling? Det er her Bandura(1986) mener at det må foreligge en forsterkning. Han mener at det er en forutsetning at kunnskapen har en betydning for individet og har en positiv innvirkning. Forsterkningen kan komme i forskjellige former på dette punktet. For noen kan det virke som belønning å klare det samme som modellen, andre kan se på det som belønning å heve seg over egne standarder. Belønningen kan også komme i form av vikarierende forsterkning. Dette kan forekomme da man ser at andre blir belønnet for samme adferd og videre da ønsker å utføre lik adferd.

Det kan høres ut som om «observasjonslæring» er en passiv aktivitet der man observerer andre og har lite fokus på seg selv, og inndelingen til Bandura, som beskrevet over, kan i de første ledd også delvis peke dit hen. Likevel, trekker Imsen(2011) frem at det er nyttig å kunne observere egen adferd i observasjonslære slik at man kan korrigere seg selv. Hvis man ser alle leddene i observasjonslæringen under et kan man se at elevene ikke nødvendigvis helt passive eller helt aktive under prosessen, men snarere at elevene lærer på en mer dynamisk måte som innebærer en mer passiv rolle i starten som gradvis utvikler seg til en mer aktivt gjørende rolle.

## 2.3 Aktivisering

Dewey mener, som tidligere nevnt, at kunnskap og aktivitet hører sammen, og at læring i hovedsak skjer ved aktive prosesser. Kunnskapen ligger da i handlingene til den aktive eleven (Manger et al., 2009). Erfaringene vi allerede innehar blir et springbrett for å aktivt utforske og skape seg nye erfaringer, på denne måten sier Dewey da at erfaringen blir en konstant aktiv læringsprosess (Dale, 2001). Videre trekker Dale (2001) frem at Dewey også hadde en mer fysisk forståelse av hva aktive elever innebar, da han blant annet mente at barns naturlige virkestrang forstyrret konsentrasjonen og ved da å bruke kroppen som læringsinstrument fikk man bukt med denne virkestrangen samtidig som man økte konsentrasjonen. Bandura (1986) på sin side har noe mer fokus på det mentale når han tenker på elevene som aktivt gjørende, noe som blant annet kommer frem i begrepet *self-efficacy* der han riktignok beskriver at elevenes *forventning om mestring* avhenger av at de selv er aktive aktører som får bekreftelse fra andre aktører, men at dette fenomenet foregår på et mer mentalt plan og ikke nødvendigvis krever fysisk aktivitet som sådan (Bandura, 1986). Når Bandura (1986) snakker om observasjonslæringens fire deler, så kan vi også se at de to innledende delene i all hovedsak består av aktive elever som da er deltagende på et kognitivt plan og ikke nødvendigvis fysisk deltagende i så måte.

I denne pedagogiske sammenheng og ut ifra både Bandura's og Dewey's forståelse av aktivt deltagende elever, har jeg definert begrepet «aktivisering» som et samlende begrep på pedagogisk tankegang som fremmer lærings situasjoner der eleven er aktivt deltagende og utforsker seg frem til ønsket resultat ved å benytte seg av den kunnskapen man innehar fra før av, både på et fysisk og mentalt plan. Jeg vil videre da ikke begrense denne aktiviseringstankegangen til et fenomen som er særegent bestemte fag i skolen, men heller se den på et større og mer generelt pedagogisk plan.

### 3. Metode

Først og fremst vil jeg i denne delen presentere min forskningstilnærming og hvilken metode jeg har brukt. Videre vil jeg utdype hvilke hensyn jeg har måtte tatt og videre hvilke etiske utfordringer jeg har møtt på. Det er forskjellige kilder som har inspirert metoden min, men Eide & Winger (2003) og Dalland (2012) har vært de mest sentrale kildene for utformingen av denne delen.

#### 3.1 Presentasjon av metode

For å besvare problemstillingen har jeg valgt en kvalitativ tilnærming og valgte videre da intervju som metode for å samle inn data til min studie. I forkant av selve intervjuprosessen måtte jeg bestemme meg om intervjuet skulle ha et ustrukturert, semistrukturert eller strukturert anliggende. Jeg bestemte meg for å utforme intervjuet i et semistrukturert format, da dette alternativet ville gi meg mulighet til å ha en overordnet intervjuguide, men samtidig også gi meg mulighet til å variere spørsmål og rekkefølge på disse. I tillegg til fleksibiliteten semistrukturert utforming gir meg, så får jeg også en struktur som gjør svarene til de forskjellige informantene sammenliknbare i etterkant (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, ss. 137-138). Christoffersen og Johannessen (2012) beskriver kvalitativ metode som en forskningstilnærming som har større tilpasningsmuligheter mellom forsker og deltaker. Med friheten til å tilpasse spørsmålene til intervjuobjektene etter behov vil intervjusituasjonen fremstå som mer samtalepreget og ikke fullt så formelt og alvorlig som kvantitativ tilnærming kan fremstå som (Christoffersen og Johannessen, 2012). Denne kvalitative tilnærmingen ble da også valgt på bakgrunn av at mitt ønske om at elevinformantene skulle være delevillige og avslappet i intervjusituasjonen, ikke ansent og alvorspreget. Eide og Winger (2003) fremhever en sentral faktor ved gruppeintervju av barn som omhandler dette, maktforhold. Det å kunne være en del av en gruppe kan være med på å utjevne det ujevne maktforholdet i voksen-barn-relasjon (Eide & Winger, 2003). Et slik utjevning vil da kunne gjøre intervjusituasjonen mindre truende for elevinformantene. Temaet og den generelle tonen i intervjuet er preget av en retrospektiv karakter. I følge Eide og Winger (2003) kan det å bli intervjuet i grupper, kontra alene, hjelpe med å gjenkalle minner og situasjoner, noe som også Brandth (1996) understreker. I et gruppeintervju vil forskerens spørsmål utløse en samhandling i gruppen som stimulerer Idéer og tanker rundt

temaet (Brandth 1996, s.155). Eide og Winger (2003) trekker også frem at en annen fordel ved gruppeintervju er at informantene innad i gruppen kan hjelpe hverandre å se spørsmål og tema fra flere perspektiverer. I tillegg til de rent praktiske og tidsmessige forutsetningene for forskningen, så er dette grunnlaget jeg baserer mitt valg om å utføre gruppeintervju på.

## 3.2 Valg av informanter

I utgangspunktet ønsket jeg å intervju hele klassen, men ettersom at klassen totalt var på 24 elever så skjønte jeg at de rent praktiske og tidsmessige konsekvensene av dette ville føre til at jeg kun ville få anledning til å skimme overflaten, kontra det å gå mer i dybden. På bakgrunn av dette valgte jeg da å intervju 3 grupper elever, med 3stk elever i hver gruppe. Jeg kjente ikke like godt til alle interesser og videre sosiale og faglige forutsetninger for alle elevene, så for å kunne få et så representativt resultat som mulig, valgte kontaktlærer og jeg ut en gruppe elever som sammen skulle sikre en spredning som var representativ for klassen. Det å kjenne til elevene som skal settes sammen i grupper trekker Eide og Winger (2003) frem som meget viktig. Dette da slik at man unngår å sette sammen elever som kan ha negativ innvirkning på hverandre i intervjusituasjonen. For å unngå stigmatisering av elever foran klassen, ble elevene informert om at gruppene var tilfeldig trukket, selv om da dette ikke var tilfelle. Jeg ønsket at intervjuet skulle oppleves som noe positivt og spennende for elevene slik at de skulle bli mer villige til å dele sine tanker og meninger (Eide & Winger, 2003).

Samtlige informanter ble med på grunnlag av et frivillig, informert samtykke. Dette samtykke ble først gitt muntlig og deretter bekreftet skriftlig av elevinformantene, lærer og skoleledelse ved signering av et samtykkebrev. Dette fremhever Dalland (2012) som veldig viktig for å både sikre seg selv som forsker og informanter fra misforståelser. Mine elevinformanter er samtlige under myndighetsalder, og er da å se på som barn. Dalland (2012) understreker det at barn ikke skal trekkes inn i en undersøkelse uten foresattes tillatelse, så i deres tilfelle var det foresatte som signerte samtykkebrevet.

---

For å få et litt annet perspektiv på situasjonen som elevinformantene ville beskrive i sine intervju, valgte jeg også å intervju læreren deres. Ved å intervju læreren til disse elevene ønsket jeg å gå nærmere inn på hvordan læreren jobbet med å aktivisere sine elever og videre hvordan elevene videre responderte på dette, altså høre lærerens side av saken. Spørsmålene til elevene og til læreren var mange av de samme. Dette valget ble gjort på bakgrunn av et ønske om å senere kunne ha anledning til å sammenlikne elevenes og lærerens opplevelse av læringssituasjonen. Her vil det da komme frem hva læreren og elevene opplever likt, og hva de eventuelt opplever forskjellig (Eide & Winger, 2003).

### 3.3 Refleksjoner rundt egen metode i etterkant.

I oppstarten av mitt arbeid med denne oppgaven, hadde jeg klart for meg at jeg hadde lyst til å gjøre forskning selv. Jeg kunne ha valgt et litteraturstudie, noe som tidligere høgskoleoppgaver har forberedt meg godt på, men jeg valgte å følge det jeg synes var spennende. Dette til tross for at det kanskje ikke forventes noe banebrytende forskning fra en bachelor-student. Dalland (2012) trekker frem at enkelte mener det at man ikke kan drive med forskning som student i en grunnutdanning. Likevel, Dalland (2012) og jeg deler forståelse i form av at begrepet forskning er ikke mer mystisk enn at det innebærer å søke grundig etter klarhet og forståelse i et forhold eller en sammenheng. God forskning er ikke knyttet til forskerens status (Dalland, 2012).

Gadamer (1986) skriver i sitt verk *Wahrheit und Methode* at ingen metode kan uttømme sannheten, og at våre forutsetninger er med på å forme våre spørsmål, og igjen farge våre svar. Det å møte et fenomen uten å være bevisst eller ubevisst påvirket av forutsetninger og fordommer vil være umulig. Dalland (2012) påpeker at fundamentet i den menneskelige forståelse ligger i at vi som mennesker befinner oss i en verden hvor vi har arvet en forståelsesmåte som er med på å bygge opp vår eksistens. Det å da være sin førforståelse bevisst er derfor et viktig utgangspunkt for å kunne gjennomføre en undersøkelse på en så saklig måte som mulig (Dalland, 2012). Det er nettopp dette jeg viser da jeg, som innledningsvis presentert, velger å utfordre mine egne fordommer og videre setter de på prøve ved å knytte forskningen opp mot dem.

Postholm (2010) sier at ved å benytte seg av lydopptak under intervju, så blir risikoen for å gå glipp av noe som blir sagt betydelig mindre da man kan lytte til opptaket gjentatte ganger for å sikre at informasjon ikke blir oversett. Lydopptak var i utgangspunktet også noe jeg ville gjøre, men en stor del av elevinformantene ga uttrykk for at de ikke var komfortable med nettopp dette. Derfor valgte jeg å kompensere for dette ved å sette litt ekstra fokus på å gjenta intervjuobjektene svar og la de lese gjennom nedskreven informasjon, for å være sikker på at min forståelse av informantene var riktig. I følge Postholm (2010) så øker dette troverdigheten av studien. For å sikre informantenes personvern ble det ikke notert navn på bestemte utsagn eller andre ting som kommer frem i forskningen.

Eide og Winger (2003) trekker frem at som intervjuer i en gruppeintervjusituasjon, spesielt i intervju med barn, så må man være forberedt på et fenomen de refererer til som *chaining*. Dette fenomenet forklarer Eide og Winger (2003) videre som at en informant i gruppen hefter sine utsagn på en annen informants utsagn og videre får assosiasjoner basert på dette utsagnet, kontra det opprinnelige spørsmålet. Dette kan da videre føre til at intervjuet går i en helt annen retning en først ønsket av intervjuer. Som jeg beskrev innledningsvis i metoddelen har jeg valgt det Johannessen et al (2010) refererer til som semistrukturert utforming av intervju. Denne intervjuformen gir meg da muligheten til å være strukturert nok til at jeg kan gå inn og avbryte en slik form for chaining, eller eventuelt spille videre på den om digresjonen kan vise seg interessant og relevant for forskningen. I metoddelen kan det fremstå som om jeg først og fremst tok hensyn til de praktiske forutsetningene da valget av metode falt på gruppeintervju. Da dette absolutt er en vesentlig faktor i min forskning er det likevel viktig å legge hovedtrykket på at gruppeintervju primært ble valgt for at elevene skulle styrke hverandre. Gjennom å delta i en kollektiv intervjusituasjon kan informantene få bekreftet et fellesskap og tilhørighet (Eide et al, 2003). På denne måten vil intervjusituasjonen kunne styrke gruppeidentiteten til informantene og skape en trygghet i intervjusituasjonen.



Fangen (2015) trekker frem at i kvalitative intervjuer, så er det viktig å ivareta integriteten til sine informanter både under selve intervjuet, i etterkant, når resultatene skal presenteres og når de videre skal fortolkes. Da lærer og jeg da plukket ut informanter som garanterte et representativt spenn både faglig, sosialt og interessemessig, så kan det jo diskuteres om dette da er forenelig med nettopp ivaretagelse av integritet, det at man da som informant blir satt i bås som representant for en spesiell interesse. Bakgrunnen for denne utvelgelsen var det å kunne gjøre undersøkelsen så representativ som mulig ved å inkludere alle mulige variasjoner i klassen, til tross for en begrensning i antall informanter. Det er viktig å presisere at det var ingen av informantene som ble konfrontert med hvorfor akkurat de ble valgt ut. For å sikre informantene mine fra følelse av uthenging og stigmatisering foran sine medelever ble det da altså informert om at gruppene var tilfeldig trukket, selv om da dette ikke var tilfelle. Fangen (2015) sier videre at det er generelt vanskeligere å ivareta anonymiteten til informantene i kvalitative studier da informanten forteller om hendelser som han eller hun har opplevd med egne ord, og innholdet blir videre da lettere gjenkjennelig for andre. Dette ble det da tatt høyde for under prosessen og blant annet ved at alt av person- og stedsreferanser fra informantene ble ekskludert fra nedskrevne sitater i mine notater fra intervjuene.

## 4. Presentasjon av funn

Ut ifra mine intervjuer gjorde jeg noen funn som jeg vil trekke frem. Disse funnene vil jeg da presentere i denne delen. For ordens skyld så er sitater fra elever merket med både bokstav og gruppenummer. Bokstavene A-B-C er for å kunne skille mellom de tre forskjellige elevene innad i hver gruppe. Gruppenummeret har den hensikt å skille informantgruppene fra hverandre.

### 4.1 Funn 1: Forståelse av aktivisering

Det som umiddelbart kom frem under intervjuprosessen var forskjellen i informantenes forståelse av begrepet «aktivisering». Denne forskjellen i forståelse ble klar allerede ved første spørsmål da de ble spurt om å ha en liten brainstorming rundt begrepet. Samtlige elevgrupper responderte umiddelbart med eksempler på læringssituasjoner der fysisk aktivitet er nøkkelkomponent og videre med utsagn som:

*«For å være aktivisert som elev må man jo gjøre noe aktivt med kroppen, som gym eller skuespill eller noe slikt. Jeg føler meg ikke noe særlig aktivisert da, når jeg bare sitter ved pulten liksom.»* Elev A, gruppe 1.

*«Når man liksom er lærer og aktiviserer elevene sine, så betyr det at man ber dem gjøre en oppgave eller en lek der de bruker kroppen liksom, eller når vi synger og danser i musikkturen for eksempel.»* Elev C, gruppe 1.

*«Jeg tenker litt sånn at man liksom gjør noe med kroppen og sånn da. Eller hvertfall at man snakker foran klassa. At man fremfører noe.»* Elev B, gruppe 2.

*«Er litt usikker, men jeg tror nok det har noe med at vi skal være mer aktive kroppen vår. At vi har mer fysiske aktiviteter og sånn.»* Elev A, gruppe 3

Læreren, på en annen side, responderte først og fremst med å anerkjenne den fysiske forståelsen av begrepet og at elevinformantene mest sannsynlig ville ha denne forståelsen, men forklarte videre sin egne mer mentalt rettede forståelse av begrepet:

*«Det første som kommer til meg, er nok at elevene mine kommer til å svare med en mye mer fysisk forståelse av begrepet. Det at man da må bruke kroppen fysisk for å løse en oppgave. Jeg forstår aktivisering slik at man ikke nødvendigvis må bevege seg så mye med kroppen, men at det handler om å aktivt bruke hodet for å lete frem informasjon selv, det at man bruker forskjellige strategier på egenhånd.»* Lærer.

Her forklarer læreren da at aktivisering handler om eleven som aktivt søkende etter informasjon og dette videre var like mye mentalt som fysisk. Sammenlikner vi da denne forståelsen med elevene sin forståelse viser det seg her da altså et markant skille mellom elever og lærer. Det er viktig å ha med seg videre inn i intervjuprosessen og videre analyse da det er denne forståelsen som danner grunnlaget informantene baserer sine videre svar på.

## 4.2 Funn 2: Grad av lærerstyrt undervisning

I intervjuprosessen stilte jeg både elevene og læreren spørsmål om hva læreren gjorde for å aktivisere elevene i timen, og videre hvordan elevene hadde respondert på dette. Både elevene og lærer pekte raskt på metoder og aktiviteter som økte aktivitetsnivået hos elevene. Alt i fra hyppig bruk av læringsvenn til pararbeid, til større prosjektarbeid. Likevel, et element som kom frem hos samtlige elevene på dette tidspunktet som jeg mener det er viktig å trekke frem, var et uttrykk for at i hvor stor grad aktivitetene var lærerstyrt i mange tilfeller var tilnærmet viktigere enn hva aktiviteten var i seg selv. Noe som kommer frem i blant annet disse sitatene fra to av elevinformantene:

*«Sånn i starten av et tema, da er det greit å la læreren ha kontroll og ha litt felles brainstorming... Men når vi kommer litt ut i opplegget vil jeg gjøre ting selv, og liksom styre selv når jeg får hjelp.»* Elev A, gruppe 2.

«Jeg trives best med å jobbe alene og øve meg på å løse utfordringer selv, men det er jo likevel greit å få en sånn kjapp innføring i 'the basics' i starten slik at jeg har noe å bygge på videre.» Elev C, Gruppe 3.

Det som også kommer frem i disse sitatene er at elevene ikke bare er opptatt av hvor lærerstyrt undervisningen skal være, men også når i prosessen undervisningen skal være det. Samtlige ga uttrykk for at de trivdes aller best med at læreren hadde klar faglig og sosial styring i starten av en periode og at det gradvis ble mer individuelt og selvstyrt arbeid. Dette bekrefter også lærer i sitt intervju med utsagn som:

«Min erfaring er at elevene mine trives med denne måten å jobbe på, at jeg har styringen i starten av en økt eller et større opplegg og går igjennom det grunnleggende, så fortsetter de mer med selvstendig arbeid. Da får de en slags grunnmur de selv kan bygge på i eget tempo. Jeg tror også at det kan virke betryggende for dem i en viss grad at de føler de har kontrollen selv.» Lærer.

### 4.3 Funn 3: Elevene lærer bedre av å være aktivisert

Det å være aktivt deltagende i egen undervisning, det å være aktivisert, det er noe som samtlige elever bærer nytte av. Dette understrekes både av elever og lærer. I spørsmål om hvordan elevene responderte på lærerens aktivisering, svarte læreren blant annet følgende:

«I naturfag så bruker jeg også en del forsøk som metode. Hvor omfattende forsøket er og slikt vil variere litt ettersom hva forsøket krever og hva det er ment å illustrere. Elevene synes ofte at forsøk i naturfag er morsomt fordi det som regel innebærer noe som bobler, sier pang og alt det der ikke sant. Det som jeg har opplevd er nyttig for elevene da, er jo at det for mange av dem er lettere å huske fagstoffet til en konkret aktivitet der de var aktivt deltagende kontra det å bare lese det i en bok eller høre meg prate om det.» Lærer.

Læreren påpeker her da at det at elevene er aktivt deltagende i aktiviteter og gjør seg erfaringer gjør det igjen lettere for dem å huske fagstoff. Aktivisering byr altså på, ifølge lærer, en gylden mulighet til å kunne knytte fagstoff opp mot mer konkrete erfaringer som

---

elevene gjør seg. Når elevinformantene da ble stilt spørsmål om hvordan de selv responderte på lærerens aktivisering, svarte de blant annet følgende:

*«Det litt artigere når det liksom er VI som gjør noe da, og selvsagt når ting eksploderer i naturfagen og sånt. Det er jo liksom litt lettere å huske ting da, når man kan huske tilbake på sånne forsøk der ting sprenge eller noe sånt. Liksom huske tilbake til hva man gjorde, i stedet for hva man hørte en eller annen gang i en time.»* Elev C. Gruppe 1

*«Jeg synes det er vanskelig å huske fagstoff når man bare hører det i en time. Vi har jo mange timer der vi sitter og hører etter, og da blir det liksom lett å blande timene og hva man hørte også videre. De tingene jeg liksom kan best så langt er ting som vi lærte på en litt sånn morsom, eller hvertfal interessant måte der jég liksom var med, og ikke bare satt stille og hørte på.»* Elev B. Gruppe 3

*«Læreren får oss til å diskutere mye med læringspartner og sånn, hvertfal når vi skal ha om noe nytt. Jeg synes det er fint, for da kan vi liksom prate litt selv og lære litt av hverandre. Det blir også lettere å huske mer stoff når vi liksom er to stykker som kan huske litt sånn for og med hverandre.»* Elev B. Gruppe 2

*«Jeg synes det er vanskelig å kunne løse en type oppgave når jeg liksom bare blir fortalt hvordan det skal gjøres. Jeg vet ikke med andre, men jeg må hvertfal gjøre en del oppgaver sånn på egenhånd for å få trening på den og den oppgavetypen. Det er liksom jég som må gjøre.»* Elev C, gruppe 3.

Det er en gjennomgående faktor i sitatene her hvor det da i hovedsak refereres til aktiviserende aktiviteter av mer fysisk og sosial karakter, men det som er viktigst å trekke ut fra disse er at elevene gir uttrykk for at lærer bedre når de selv er aktivt gjørende sammenliknet med når de er passivt mottagende.

## 5. Drøfting av funn

I denne delen vil jeg ta for meg hvert enkelt funn og videre drøfte hva jeg som forsker har fått ut av disse resultatene. Dette da med bakgrunn i tidligere omtalt teori, med da et hovedtrykk på *Learning by doing* av Dewey, og observasjonslæring og *Self-efficacy* av Bandura.

### 5.1 Aktiv i hodet VS aktiv i kroppen

Som det kommer frem i beskrivelsen av funn 1, så har elevene en mye mer fysisk forståelse av begrepet «aktivisering» enn det læreren har. Elevenes forståelse kan knyttes til Dewey's mer fysiske forståelse om at kunnskapen ligger i handlingene våre og at den må fremtredes i praktiske sammenhenger (Manger et al., 2009). Bakgrunnen for denne for denne fysiske forståelsen kan komme fra flere steder, men følgende sitat kan avsløre noe av grunnen:

«...For det er litt sånn at hver gang jeg hører eller ser noe som har noe med 'aktiv' å gjøre så handler det liksom om å bevege på seg for å bli sunnere og sprekere og sånt...» Elev C, gruppe 1.

Ut fra Elev C sier her, kan man anta at elevens erfaring fra hverdagsbruk av *aktiv*, *aktivisering* og flere variasjoner av dette ofte blir knyttet opp mot direkte fysisk aktivitet som for eksempel trening, og eleven får videre da en mer fysisk forståelse av begrepet generelt i flere kontekster.

Trekker vi inn lærerens forståelse av begrepet, så kan vi se at hovedforskjellen er at læreren legger vekt på at det er det mentale som skal aktiviseres, uavhengig av hvor fysisk aktiv man er. Lærerinformanten anerkjenner det fysiske aspektet ved begrepet, men lærerens forståelse kan videre knyttes i større grad til Bandura (1986) der det også blir satt fokus på indre prosesser og at det er her læring skjer. I likhet med Banduras *forventning om mestring* som påvirkes av at individet opplever gjentatte ganger å mestre virkelige livs oppgaver i miljøer der de som aktører får anerkjennelse fra andre viktige aktører (Manger et al., 2009), så peker lærerinformantens syn dit hen at aktivisering i hovedsak er en mental prosess som videre forsterkes utenfra med fysisk og/eller sosial stimuli.

Denne todelte forskjellen av begrepet er for fascinerende funn som, i dette tilfellet, betyr at jeg da kan spørre både elev og lærer om elevene er aktive i timen, læreren svarer ja og elev svarer nei, og begge kan likevel ha rett ut ifra sin forståelse av begrepet.

## 5.2 Læreren må ha styring i starten

Dewey mente at etter at det har foregått læring i et sosialt miljø, fortsetter læringen individuelt (Manger et al., 2009). Dette er noe som funn 2 i min undersøkelse understreker. Elevene gir her altså uttrykk for at i starten av et opplegg så trives de best med at læreren har en klar styring og at læringen er av mer sosial og kollektiv art, men ettersom de blir mer kjent med temaet er det bedre å jobbe alene. Knytter vi dette videre opp mot Bandura (1986) sin observasjonsteori så kan vi se at elevenes beskrivelse av hvordan de trives med lærerstyringen går godt overens med de fire hovedstadiene beskrevet tidligere i oppgaven. Elevene starter altså som i større grad passive observatører og lytter for å så gå inn en fase som i større grad gjørende. Man kan også knytte dette opp mot elevenes *forventning om mestring*:

*«Det er litt vanskelig å starte helt alene liksom, for da virker ting så mye og vanskelig... Det er godt å ha læreren der i starten som liksom gir oss basics som vi selv kan bygge på da.»*

Elev B, gruppe 2.

Ut fra dette sitatet kan det da virke som om eleven søker trygghet i den kollektivt pregede og lærerstyrte starten frem til det har bygget seg opp en *forventning om mestring* som tilsier at eleven kan klare seg i mer selvstendig arbeid. Det at elevene da får en økt *forventning om mestring* fører altså videre til en økning av autonomi hos elevene.

Dette funnet i sin helhet strider noe i mot Dewey's bilde av læreren rolle i forhold til den aktive eleven, slik vi forstår Ryan (1995). Altså, i kontrast til den strengt ledende læreren som konstant former den aktive eleven, så ser vi i dette funnet at læreren innehar en mer dynamisk rolle hvor den starter som en markant ledende figur, men etter hvert utvikles til et supplement til elevens selvstendige arbeid, slik som elevsitatene i funndelen illustrerer.

### 5.3 Elevene lærer mer av å være aktivisert

Her kan vi trekke frem Dewey sine teorier om at en mer praksisrettet undervisningstime vil mange elever tilegne seg kunnskapen bedre ved hjelp av aktiviteter. Med erfaringen kommer også læringen (Dale, 2001). Dette kan vi se blant annet når både elever og lærer velger å trekke frem forsøk i naturfag som noe som hjelper dem å huske bedre, det at de da har en konkret erfaring å knytte kunnskapen til. Her kan vi også trekke inn Bandura (1986) og observasjonslæring, i så måte at elevene blir presentert med fagstoff som de senere prøver ut som aktiv gjørende elever, og det videre da blir erfaringene fra disse utprøvelsene som de knytter fagstoffet opp mot.

Aktiviseringen trenger ikke nødvendig å være av så fysisk karakter, noe som kommer frem når det blant annet trekkes frem bruk av læringspartner som en aktiviserings metode, altså en metode av mer sosial art. Harmer (2007) sier at pararbeid ofte har en tendens til å bli en støypreget aktivitet som kan plage både lærere og elever, og at en videre konsekvens av dette blir at mange lærere kan synes å styre unna aktiviteten. Likevel, så kan det se ut til at det ikke nødvendigvis er tilfelle her, da pararbeid blir omtalt med positivt fortegn av både elever og lærer. Harmer (2007) sier videre at pararbeid gir dramatisk økning av snakketid som hver enkelt elev i klassen får, noe som videre hjelper elevene i deres læring. Dette kan vi videre knytte opp mot Bandura (1986) observasjonslæring, med trykk på de første delene der elevene skal observere og deretter trene hukommelse. Elevene får her altså en sparrepartner som de kan utvikle en slags kollektiv kunnskap med basert på observasjoner og erfaringer de gjør i samtale med hverandre, og videre sammenlikning av individuelle observasjoner og erfaringer (Bandura, 1986).



Likevel, så er det ikke nødvendigvis slik at jo mer aktivisering, jo bedre. Det kom frem i slutten av intervjuprosessen i form av utsagn som:

*«...Noe annet som jeg også har opplevd er at elevene mine ofte er slitne og faktisk setter pris på en økt eller to der de kan bare være passive lyttere. Jeg tror at med altfor mye aktivisering så kan det faktisk føre til en form for kreativitetspress eller prestasjonspress, hvertfal i den klassen jeg underviser nå..... Det virker slik for meg at det at de hele tiden skal prestere kan føre til et slags forventningspress, og at det da er godt for elevene å ha en litt mer passiv økt der de i hovedsak lytter og noterer, der det ikke direkte 'forventes' så mye av dem om du skjønner.» Lærer.*

*«Hvis man for eksempel er dårlig på noe da, så kan det jo være greit å liksom la læreren ha styringen og hjelpe deg helt til du tørr å prøve alene helt selv da.» Elev A, Gruppe 1.*

*«Jeg er jo for så vidt enig med de to andre her, at mer aktiv skole kan være moro, men jeg tror også at man må se an dagsformen. Om jeg er kjempeslitent så kan det være ålreit å liksom bare følge med, i stedet for å gjøre så mye. Noen ganger kan det være omvendt. Jeg tror kanskje man må se det an litt.» Elev C, gruppe 1.*

*«Jeg tror det er viktig å kunne stoppe opp litt og tenke over hva man har gjort, slik at man vet hva man skal gjøre nesten gang man prøver noe. Hvis vi liksom hele tiden skal gjøre noe nytt eller bare gjøre noe for å være aktive, så får hvertfal ikke jég tid til å tenke.» Elev C, Gruppe 3.*

Ser vi dette opp mot den strenge lærerrollen som, ifølge Ryan (1995), Dewey ser for seg, så blir disse da motstridende. Det at elevene aktivt skal aktiviseres og formes av læreren konstant, går ikke overens med det både lærer og elev gir uttrykk for her. Det kan virke som informantene her viser til at konstant aktivisering vil bli som å hoppe rett til produksjonsdelen av Bandura(1986) sin observasjonslæring og bli værende der, uten å kognitivt få bearbeidet stoffet i både forkant og etterkant. Elevene trenger altså da en pause der de stille kan observere, bearbeide og ikke møte så mye forventninger.

## 6. Konklusjon

I denne studien ville jeg utforske og til dels utfordre mitt eget læringssyn på aktivisering av elever ved hjelp av både teori og egen forskning. Jeg gikk inn i studien med en førforståelse om at jo mer aktivisering, jo bedre. Jeg spurte meg selv:

«Hvordan kan aktivisering av elever bidra til økt læring hos elevene?»

Teorigrunnlaget mitt både bekreftet og delvis avkreftet min førforståelse av temaet. Dewey bekrefter min førforståelse både på bakgrunn av hans beskrivelse av lærerrollen som konstant ledende og formende, ifølge Ryan (1995), og videre hans syn på at læringen ligger i en konstant strøm av erfaringer som fører til nye erfaringer, da gjennom aktivitet (Dale, 2001). Bandura(1986) bekrefter min førforståelse i tredje ledd av sin observasjonsteori, men samtidig avkrefter han førforståelsen i så måte når man ser på de mer kognitivt rettede leddene innenfor samme teori. Elevene må ikke bare gjøre, men også få tid til å kognitivt bearbeide hva de skal gjøre og hva de har gjort (Bandura, 1986). Aktiviseringsbegrepet mitt blir her da utvidet med en mental faktor.

Selve undersøkelsen bekreftet i all hovedsak mitt syn på aktivisering, men kom likevel med noen overraskende funn som ikke var del i min førforståelse av temaet. Da min forståelse av begrepet «aktivisering» var i stor grad fysisk og sosial, da i likhet med elevene, så presenterte læreren et syn på aktivisering som ikke nødvendigvis innebar fysisk aktivitet eller store porsjoner sosial aktivitet som sådan, men at det da handlet mer om å aktivt bruke sine egne kognitive egenskaper til å aktivt søke ny kunnskap. I så måte kan man altså være høyst aktivisert, men fortsatt sitte helt stille ved pulten. Videre viste undersøkelsen at aktivisering av elever bidrar til bedre læring samtlige elever, da de blir i større grad metodeorienterte, selvstendige og kan bruke kunnskapen til noe. Aktivisering byr på muligheter for å kunne knytte kunnskap til konkrete erfaringer og handlinger, som igjen fører til bedre utbytte for elevene. I likhet med Bandura (1986) sin observasjonsteori, viste undersøkelsen at min førforståelse om at jo mer aktivisering, jo bedre, da ikke stemte overens med virkeligheten. Dette kom frem fra både lærer og elever som understreket viktigheten av å la elevene få en pause til å fordøye inntrykk etter hva de har gjort. Det å aktivisere elever er altså veldig bra, men det må ikke bli for mye slik at elevene blir overveldet.

Etter å ha utført denne studien har mitt syn på aktivisering fått litt mer nyanser som jeg kommer til å ta med meg videre, som både er et følge av resultatene i seg selv og videre er et følge av refleksjonen jeg har måttet gjort rundt egen forskerrolle underveis i prosessen. Verden er absolutt ikke så svart-hvit som førforståelsen min antok. Det å ta på seg forskerhatten undersøke dette som jeg trodde var så opplagt har gjort meg i større grad obs på at elevers læring er et mye mer komplekst fenomen enn som så. Jeg føler meg ikke ferdig med dette temaet, snarere har denne studien har vekket en større nysgjerrighet. Aktivisering av elever fører med seg mye bra, men det kan også blir 'for mye av det gode'...

«Hva vi ønsker å se, er barnet på jakt etter kunnskap, og ikke kunnskapen på jakt etter barnet.» (J.H Pestalozzi om kunnskap, s.a.)

## 7. Litteraturliste

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

Bandura, A. (1986) *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Upper Sadle River, NJ 07458: Prentice-hall, inc.

Brandth, B. (1996). Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst, i H. Holter og R. Kalleberg (red): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlagets Metodebibliotek.

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

Dalland, O. (2012) *Metode og oppgaveskrivning for studenter* (5.utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.

Dale, E., L. (2001). *Om utdanning: Klassiske tekster*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Eide, B., J. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel: Intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Fangen, K. (2015). *Kvalitativ metode*. Lokalisert 29.05.17 på:  
<https://www.etikkom.no/FBIB/Introduksjon/Metoder-og-tilnarminger/Kvalitativ-metode/#Intervju>

Gadamer, H.G. (1986). *Wahrheit und Methode: Gesammelte Werke* bd. 1-2. Tübingen: J.C.B. Mohr.

---

Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Edinburgh Gate: Pearson Education Limited.

Imsen, G. (2012). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk*. (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Imsen, G. (2008). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

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

Johannessen, A., Tuft, P., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utgave. utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS.

Kunnskapsdepartementet. (2003). *Til Utdannings- og forskningsdepartementet*. (St. meld. nr. 16, 2003). Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2003/nou-2003-16.html?id=147077>

Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (St. meld. nr. 30, 2003- 2004). Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>

Lyngsnes, K & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Ryan, A. (1995). *John Dewey: and the High Tide of American Liberalism*. New York: W.W. Norton.

Pestalozzi, J. H. Om kunnskap.(s.a).ordtak.no. Lokalisert 05.05.2017, på: <http://www.ordtak.no/index.php?fn=Johann%20Heinrich&en=Pestalozzi>

Postholm, M., B. (2010). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget.

## 8. Vedlegg: Intervjuguide

# Intervjuguide

### Fase 1: Uformell prat.

I første fase benytter jeg ca. 2 min på litt uformell prat slik at både jeg og intervjuobjektene skal bli litt «varme i trøya». Vi skravler litt og etablerer en god og avslappet stemning. Denne første fasen sklir så over i fase 2.

### Fase 2: Informasjon.

I denne fasen av intervjuet vil jeg informere intervjuobjektene om bakgrunnen for intervjuet, og videre hva svarene skal brukes til. I denne fasen vil jeg også understreke intervjuobjektets anonymitet. Jeg vil også her være åpen for evt. spørsmål rundt selve utføringen av intervjuet og bearbeidingen av informasjonen i etterkant om noe skulle være uklart for intervjuobjektet.

### Fase 3: Spørsmål.

- 1: Når jeg sier «aktivisering av elever», hva er det første som kommer til deg da?
- 2: Til lærer: Bruk 2 minutter på å tenke deg muligheter og utfordringer med elevaktivisering.
- 2: Til elever: Bruk 2 minutter på å tenke dere muligheter og utfordringer for dere som elever
- 3: Til lærer: Hva gjør DU for å aktivisere elevene?-> og hvordan har de respondert på det?
- 3: Til elever: Hva gjør læreren for å aktivisere dere elevene? -> og hvordan har det fungert?
- 4: Ta stilling til følgende påstand:

«Ved å aktivisere elevene og gjøre dem mer deltagende i egen undervisning så vil samtlige elever få større utbytte av undervisningen, uavhengig av faglig/sosial kompetanse»

Ut ifra disse spørsmålene vil informantene gi meg informasjonen jeg er ute etter. Siden intervjuet er av en semistrukturert karakter, vil jeg også kunne ta meg friheter med å komme med oppfølgningsspørsmål og følge opp mulige digresjoner som dukker opp om dette skulle vise seg interessant og relevant for undersøkelsen. Jeg har også friheten til å tilpasse hvor faste rammer intervjuet skal følge, om informantene skulle ønske fastere eller løsere rammer under intervjusituasjon.

**Fase 4: Oppsummering/oppklaring.**

Etter spørsmålsfasen er avrundet vil jeg i siste fase forsøke å gjengi intervjuobjektets tanker og meninger slik jeg har notert og forstått dem og evt. oppklare noen misforståelser som har oppstått underveis. Etter å ha samlet trådene vil jeg til slutt høre med intervjuobjektet om det er noe mer som ønskes tilføyd. Hvis ikke, er intervjuet over. Intervjuet avsluttes selvsagt med en stor takk for bidraget informantene har komme med.