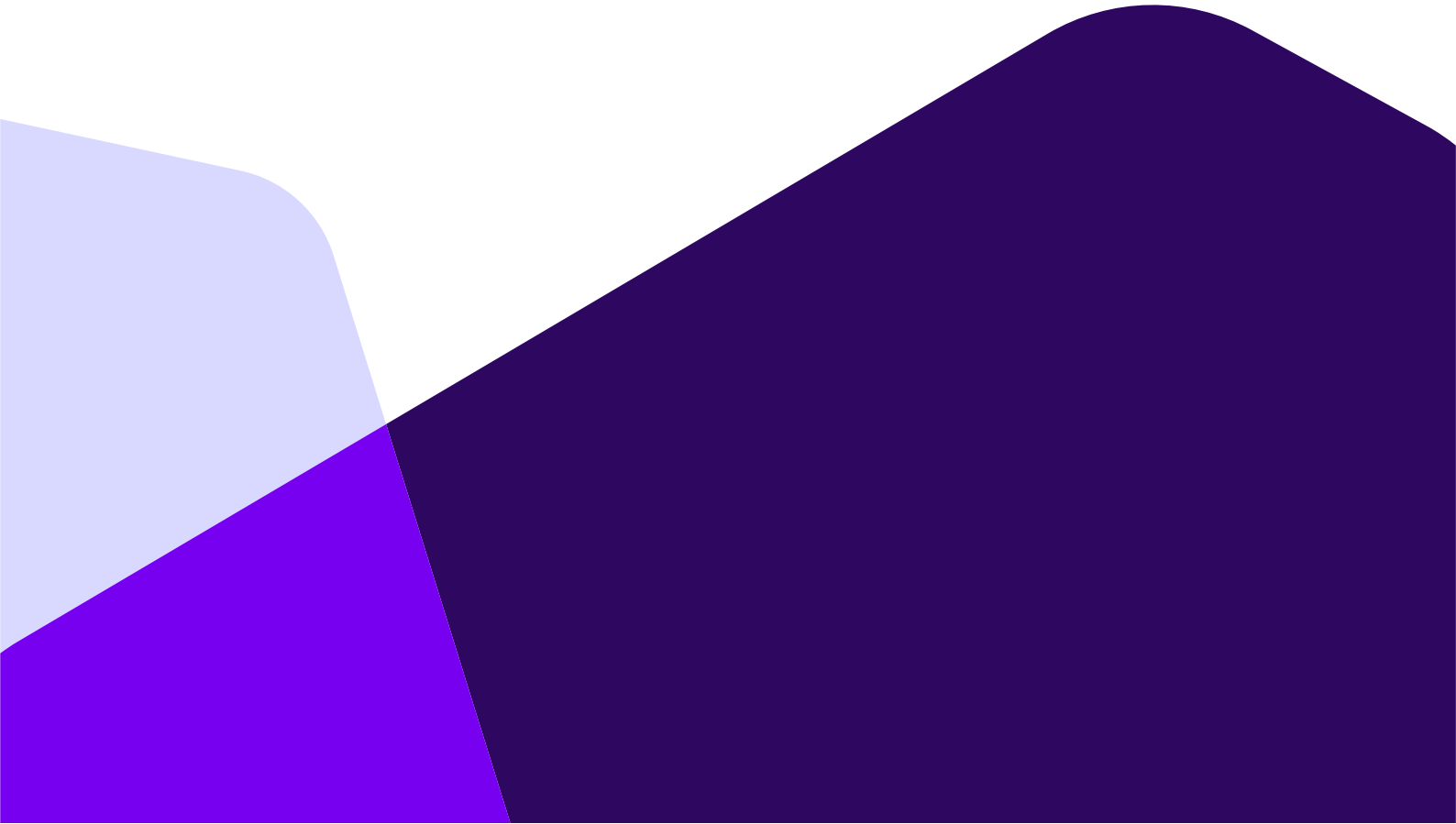


Elise Fargam

Engasjement i begynneropplæringen

En kvalitativ undersøkelse om elevers opplevde
engasjement i forskjellige lærings situasjoner



Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk

Postboks 4

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2023-2024 Elise Fargam

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Mangel på engasjement hos elever i skolen er ifølge Shirley og Hargreaves (2022) et verdensomspennende problem. For å finne ut hva som vekker engasjement og hva som utfordrer engasjementet hos elevene i begynneropplæringen har jeg ut fra min problemstilling valgt å benytte et kvalitativt forskningsdesign. Datainnsamlingen ble gjennomført med tre semistrukturerte fokusgruppeintervjuer med i alt ni andreklassinger. Elevene delte rikt av sine opplevelser ved hjelp av mine tegnede illustrasjoner av ulike læringssituasjoner i klasserommet.

Studiens teoretiske rammeverk består blant annet av Shirley og Hargreaves mange års forskning på elevengasjement, samt deres grunnleggende forståelse av hvordan motivasjon og engasjement henger sammen. I tillegg ser jeg i noe grad på elevenes forutsetninger og lærerens rolle for engasjement, samt at jeg leter etter engasjementets plass i Læreplanens overordnede del. I drøftingen løftes studiens funn frem og ses i lys av denne teorien.

Funnene viser at engasjement er til stede i ulike læringssituasjoner i elevenes skolehverdag. Det kan se ut til at situasjoner der elevene opplever selvbestemmelse, mestring gjennom økt kompetanse og at noe er spennende gir de opplevelsen av gøy (engasjement). Det blir også mye snakk om ytre motivasjon ved bruk av ros og å spille på iPad som belønning. Dette anses som en av farene for at indre motivasjon skal eksistere over tid. I tillegg kan det se ut til at ytre motivasjon er en drivfaktor som driver de yngste elevene gjennom ulike læringssituasjoner med læreren som støtte. Jeg finner også at elevengasjement fremtrer i stor grad under skolens verdigrunnlag om man bryter engasjement ned i de fem veiene Shirley og Hargreaves mener skal til for å skape engasjement.

Håpet med denne studien er å tilføre mer kunnskap om de minste elevenes engasjement. Dette ved å finne ut hva som fanger deres interesse i ulike læringssituasjoner og hva som kan drive dem til prestasjon. Selv om det ikke er et overordnet mål at elevene alltid er engasjerte, vil det være fare ved at enkelt elever aldri opplever det. Her trekkes variasjon frem som en faktor for mer engasjerende undervisning.

Abstract

According to Shirley and Hargreaves (2022), lack of student engagement in school is a worldwide problem. In order to find out what arouses engagement and what challenges the engagement of students in primary education, I have chosen to use a qualitative research design based on my research question. Data collection was carried out through three semi-structured focus group interviews with a total of nine second graders. The students richly shared their experiences with the help of my drawn illustrations of different learning situations in the classroom.

The study's theoretical framework includes Shirley and Hargreaves' many years of research on student engagement, as well as their basic understanding of how motivation and engagement are linked. In addition, I look to some extent at the students' prerequisites and the teacher's role for engagement, as well as looking for the place of engagement in the overall part of the curriculum. In the discussion, the study's findings are highlighted and seen in the light of this theory.

The findings show that engagement is present in various learning situations in the students' everyday school life. It seems that situations where students experience self-determination, mastery through increased competence and that something is exciting give them the experience of fun (engagement). There is also a lot of talk about extrinsic motivation through the use of praise and playing on the iPad as a reward. This is seen as one of the dangers of intrinsic motivation existing over time. In addition, it seems that extrinsic motivation is a driving factor that propels the youngest students through various learning situations with the teacher as support. I also find that student engagement appears to a large extent under the school's value base if you break engagement down into the five paths Shirley and Hargreaves believe are needed to create engagement.

The hope of this study is to add more knowledge about the youngest pupils' engagement. This is by finding out what captures their interest in different learning situations and what can drive them to achieve. Although it is not an overarching goal that students are always engaged, there is a danger that some students never experience it. Here, variety is highlighted as a factor for more engaging teaching.

Innhold

Sammendrag	2
Abstract	3
Forord	7
1 Innledning	8
1.1 Bakgrunn for valg av tema	8
1.2 Aktualitet	9
1.3 Problemstilling	10
1.4 Definisjon av sentrale begreper	11
1.5 Tidligere forskning	11
1.6 Studiens disposisjon	14
2 Skolens verdigrunnlag	15
2.1 Engasjement	15
2.2 Læring, utvikling og danning i skolen	16
3 Teori	17
3.1 Shirley og Hargreaves - Elevengasjement	18
3.1.1 Fem veier til elevengasjement	19
3.1.2 Manglende engasjement	21
3.1.3 Sammenhengen mellom engasjement og motivasjon	23
3.2 Deci og Ryans - Selvbestemmelsesteori	23
3.2.1 Motivasjon i selvbestemmelsesteorien	24
3.2.2 Selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet skaper motivasjon	25
3.3 Læring og skolens grunnleggende ferdigheter	26
3.4 Hvem er eleven i begynneropplæringen?	28
3.5 Andre forutsetninger for engasjement	28

3.5.1 Lærerens rolle i å vekke engasjement	29
3.5.2 Lærerens tilrettelegging for engasjement	30
3.5.3 Barns ulike forutsetninger og behov	30
4 Kvalitativ metode	32
4.1 Fenomenologi og utvalg	32
4.2 Hvorfor forske med barn?	33
4.3 Studiens etiske vurderinger	34
4.4 Forberedelser til gjennomføring av intervju	36
4.5 Gjennomføring av fokusgruppeintervju	38
4.6 Transkripsjon av fokusgruppeintervju	40
5 Analyse	41
5.1 Fenomenologisk analyse	41
5.2 Studiens kvalitet	43
5.2.1 Validitet	43
5.2.2 Reliabilitet	44
5.2.3 Refleksjon over studien	45
6 Presentasjon av funn	46
6.1 Elevenes forhold til å lære	46
6.1.1 Elevenes forhold til å lære å lese	48
6.1.2 Elevenes forhold til å kunne skrive	49
6.2 Elevengasjement	50
6.2.1 Elevengasjement i muntlighet og samarbeidssituasjoner	50
6.2.2 Elevengasjement og lesing	52
6.2.3 Elevengasjement og skriving	54
6.2.4 Elevengasjement og iPad	55
6.3 Hva utfordrer elevenes opplevelse av engasjement?	57
6.3.1 utfordringer med muntlighet samarbeidssituasjoner	58

6.3.2	Utfordringer med skriving	61
6.3.3	Utfordringer med iPad	62
7	Drøfting	64
7.1.1	Elevenes forhold til å lære	64
7.1.2	Elevenes forhold til å lære i skolesammenheng	66
7.2	Elevengasjement	68
7.2.1	Elevengasjement i muntlige og samarbeidssituasjoner	69
7.2.2	Elevengasjement og lesing	71
7.2.3	Elevengasjement og skriving	72
7.2.4	Engasjement og iPad	73
7.3	Hva utfordrer elevenes opplevelse av engasjement?	74
7.3.1	Utfordringer med samarbeid	75
7.3.2	Utfordringer med muntlighet	76
7.3.3	Utfordringer med skriving	77
7.3.4	Utfordringer med iPad	78
8	Konklusjon	79
8.1	Avsluttende refleksjoner	80
	Referanser/litteraturliste	82
	Tabell og figurliste	86
	Vedlegg 1: Godkjenning fra SIKT	87
	Vedlegg 2: Samtykkeerklæring	88
	Vedlegg 3: Intervjuguide	91
	Vedlegg 4: Mine fire tegnede illustrasjoner	95

Førord

Da jeg som barn gikk på skolen var det faglige ting jeg ikke forstod. Jeg manglet engasjement og var ofte passiv i læringssituasjoner. En dag på ungdomsskolen skulle endre mitt manglende engasjement for alltid. Da en engelsklærer tok seg tiden til å sette seg på huk, smile og si «hva kan jeg gjøre for å hjelpe deg?». Hun forstod at jeg ikke mestret, og etter denne dagen tilpasset hun oppgavene mine. Etter hvert år som gikk fikk jeg en høyere karakter i engelsk, til jeg avsluttet skolegangen med beste resultat. Det var ikke dårlig for en som var mye passiv. Som voksen ønsket jeg å gi tilbake. Jeg ville tilbake til skolen og gjøre for elever det en voksenperson en gang gjorde for meg. Nemlig møte de der de er og bidra til et varig engasjement i deres skolegang, gjennom prestasjon, mestring og læreglede. Så jeg tok fatt på et 5-årig masterstudie for å kunne bli lærer i grunnskolen.

Jeg vil takke informantene som delte av sine erfaringer til denne studien og ga meg tidenes eksperthjelp! Her vil jeg også rette en takk til skolen, lærere og foresatte som ga meg muligheten til å gjennomføre intervjuene. Kjære Hein, takk for alle tilbakemeldinger og at du har gitt meg innspill som har gjort at jeg kan levere fra meg en masteravhandling som jeg er stolt av! Her vil jeg også takke Lene og alle medstudenter i masterveiledningsgruppa, dere har hjulpet meg mye på veien! Kjære Caroline og Stina, studieårene hadde aldri vært det samme uten dere.

Det er med stor glede og takknemlighet jeg nå kan se tilbake på disse 5 årene. Takk til alle som har heiet på meg. Tusen takk til familien min, dere har ofret for at jeg skulle kunne gjøre dette – dere er alt for meg! Nå er jeg glad for alt jeg har lært og gleder meg til å ta fatt på et av verdens viktigste yrker!

Sist, men ikke minst, kjære Liv Marit, denne masteren er inspirert av deg.

Tomter, mai 2024

Elise Fargam

1 Innledning

Du som leser denne masterstudien vil kunne erfare fra forordet at min egen skolegang ikke nødvendigvis alltid opplevdes engasjerende, inntil jeg selv fant engasjementet i mestring da jeg ble møtt «der jeg var» av en lærer. For meg understreker dette viktigheten av forskjellen en person, og i dette tilfellet – en lærer, kan gjøre for andre. Derfor er mitt valg av tema for denne oppgaven både personlig og pedagogisk motivert, det pedagogiske motivet håper jeg belyses gjennom denne masterstudien. Postholm og Jacobsen (2018) understreker at «målsetningen med masterutdanningen for lærere er at de skal bli enda bedre lærere» og at problemstillingen bør være «knyttet til praksis i skolen» (s. 13). Dette betyr at målsetningen med denne masteren er å tilegne seg ny kunnskap ved å koble styringsdokumenter, tidligere forskning, teori og praksis. Her ønsker jeg at studien skal være praksis nær i den forstand at kunnskapen jeg tilegner meg vil kunne brukes i min lærerpraksis etter endt utdannelsesløp. Dette kan forankres i Postholm og Jacobsens (2018) utsagn om at «God kunnskap ses som en forutsetning for en god utvikling» (s. 14). Med dette utgangspunktet håper jeg at studien vil føre til utvikling av min egen kompetanse, slik at jeg i min fremtidige profesjon står sterkere ved hjelp av kunnskapen denne studien frembringer.

Hensikten med dette kapitlet er å presentere studiens tema og aktualitet, deretter presenteres og operasjonaliseres problemstillingen, før jeg definerer sentrale begreper, tidligere forskning og studiens disposisjon.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Siden jeg personlig har erfart hva manglende engasjement kan gjøre med det sosiale og de skolefaglige prestasjonene i skolegangen, ble jeg svært engasjert da jeg leste NOU: Nye sjanser – bedre læring (NOU 2019:3). Av denne utredningen kommer det frem at det er kjønnsmessige forskjeller mellom gutter og jenters skolefaglige prestasjoner (NOU 2019:3, s. 12), der jentene ser ut til å mestre skolen hakket bedre enn guttene. Det er slik jeg forstår det i de skolefaglige prestasjonene man kan se engasjement eller fravær av engasjement, og dette har fått meg til å tenke på hva det kan skyldes at det er så store forskjeller i skolen. Selv om NOUen hovedsakelig viser til de kjønnsmessige forskjellene i engasjementet som driver

elvene til skoleprestasjoner, velger jeg å se bort fra det kjønnsmessige perspektivet av to årsaker. Det ene er at masterstudien har et begrenset omfang, dermed vil funn kunne føre til antakelser rundt det kjønnsmessige som kanskje ikke er valide. Det andre er at denne studien omhandler begynneropplæringen, og i denne fasen av elevenes skolegang viser annen forskning til mindre skolefaglige forskjeller hos de yngste elevene enn hva de finner hos de som er eldre (Havik & Westergård, 2019, s. 11-12). Denne forskningen vil jeg komme tilbake til i kapitlet om tidligere forskning på engasjement i skolen.

1.2 Aktualitet

Helt tilbake til antikkens Hellas, hvor demokratiet sprang ut, har barneoppdragelsen stått sentralt med ønske om å utdanne aristokrater, som var den tids demokratiske medborgere. På denne tiden foregikk utdannelsen ved at en aristokratisk ungdomsgutt ble opplært av en voksen mannlig aristokrat (Straume, 2013, s. 31). Denne oppdragelsen og utdannelsen var pålagt utenfra, men var også oppriktig ønsket av både mannen og barnet selv. Årsaken til at dette var en viktig prosess for samfunnet på denne tiden var at guttene skulle klargjøres for deltakelse i bystaten, som kun kunne opprettholdes ved at kunnskapen gikk videre i generasjoner (Straume, 2013, s. 31). I dagens samfunn finnes fortsatt ønske og målsetning om å klargjøre dagens unge for morgendagens samfunn. Dagens skole skal være tilpasset alle elever, den skal være likeverdig og den skal møte alle elever uansett forutsetninger for å tilegne seg læring (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 16). Årsaken til dette er at man ønsker borgere som er aktive deltakere i samfunnet, som er i stand til å se sin egen verdi og ta bevisste og gode valg for seg selv og andre.

For å komme dit er det blitt et stort fokus i skolen på «Folkehelse og livsmestring» for å gi elevene en «kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). I forbindelse med folkehelse har Regjeringen en strategi for god psykisk helse kalt “Mestre hele livet” (2017-2022) hvor det kommer frem at engasjement sammen med en rekke andre ting vil kunne være med på å gi barn god livskvalitet (Departementene, 2017, s. 9). Her finner man også at et psykisk helsefremmende miljø blant annet skapes ved engasjement i sin egen hverdag. Og at dette engasjementet vil virke forbyggende mot negative holdninger og likegyldighet

(Departementene, 2017, s. 42). I denne sammenhengen kan engasjement ses som en positiv faktor mot psykisk uhelse. Det vil blant annet kunne være med å bidra til at elever ikke dropper ut av skolen grunnet manglende motivasjon (Departementene, 2017, s. 46).

At elevene mestrer skolen, vil også være positivt for deres fremtidige medborgerskap. Regjeringen har gjennom St.meld. nr. 31 etablert flere perspektiver for «Kvalitet i skolen». Det fremkommer at utdanningen elevene utsettes for i skolen skal drive de til å bli aktive i eget liv, som arbeidstakere og samfunnsdeltakere. På veien til dette målet skal skolen imøtekomme mange kvalitetssikrende faktorer (Meld. St. 31 (2007–2008), s. 5). Disse faktorene innebærer blant annet at elevers ulike behov og forutsetninger ivaretas, samtidig som elevene skal utvikle ferdigheter og kunnskap (Meld. St. 31 (2007–2008), s. 8). I opplæringen skal det tas hensyn til sosial bakgrunn, kjønnsforskjeller, minoriteter, inkludering, mestring, lærer-elev-relasjon osv. For å kunne gi elevene kunnskapen de behøver, trenger de lærelyst på veien. Det er her viktigheten av engasjerte elever kommer inn. Engasjement er ikke et tema man underviser i på skolen, slik man kan med livsmestring. Det er en opplevelse man bærer med seg i det man lærer bort noe. Samtidig er det en opplevelse som kan vekkes i elevene i det de skal tilegne seg ny kunnskap og prestere faglig (Skodvin, 2016, s. 1).

1.3 Problemstilling

Jeg er nysgjerrig på hvordan elevene i begynneropplæringen opplever og beskriver sitt engasjement i ulike læringssituasjoner. Det kan få negative følger for elever som mister sitt engasjement og sin lærelyst, og i verste fall dropper ut av skolen. Derfor lurer jeg på hva som rører seg av opplevelser hos elevene allerede i begynneropplæringen. Hva engasjerer elevene i de ulike læringssituasjonene og kan man se tendenser til manglende engasjement fra elevenes første skoleår? Ved å finne ut av forutsetningene for elevenes engasjement, håper jeg å kunne bringe ny kunnskap inn i min profesjon. Her håper jeg å få en dypere forståelse av hva som driver elevene i undervisningen og hvilke faktorer som spiller inn på deres engasjement. Her undersøker jeg hvilke opplevelser elevene har i ulike læringssituasjoner de møter i egen skolehverdag. Undersøkelsen utføres ved hjelp av et kvalitativt fokusgruppeintervju hvor elevenes egne opplevelser og erfaringer bringes frem og siden ses i lys av teori på feltet.

Problemstillingen jeg ønsker å finne svaret på er: «*Hvordan beskriver et utvalg elever på småtrinnet sitt engasjement i ulike lærings situasjoner?*». Her avgrenses lærings situasjoner til å omhandle situasjoner hvor de lærer gjennom muntlighet, skriving, lesing og læringsbrett (iPad), samt hvordan samarbeid forekommer i lærings situasjoner. Småtrinnet referer til elevene i begynneropplæringen, altså de første årene i skolen.

1.4 Definisjon av sentrale begreper

Begynneropplæring er tidsmessig barns overgang fra barnehage til skole og de fire første årene i grunnskolen (Palm, Becher & Michaelsen, 2018, s. 13). Rent praktisk dreier dette seg om hvordan elevene utvikles og tilegner seg kunnskap om fagene. I tillegg favner begrepet læringsmiljø, aktiviteter og undervisning i alle fag. Det som kjennetegner elevene som begynner i første klasse er at de er på veldig forskjellige steder mentalt og fysisk. Mental alder kan variere med opptil ett år, og motorikken kan inneha store variasjoner. Elevene er forskjellige, og de trenger å motiveres og bygge selvtillit slik at de klargjøres for videre skolegang (Bjerke & Johansen, 2020, s. 18).

Motivasjon ser jeg i lys av Deci og Ryans (2022) definisjon hvor de forklarer det som et psykologisk aspekt som driver mennesker energetisk og målrettet til handling (s. 13). Her vil jeg benytte meg av deres forklaring av amotivasjon, indre motivasjon og ytre motivasjon. Samt benytte selvbestemmelsesteorien som forklaring på hvordan indre motivasjon oppstår.

Engasjement er ifølge Shirley og Hargreaves (2022) det som driver deg videre når motivasjonen er borte. De forklarer også at engasjementet vi ønsker i skolesammenheng er det som er drevet av den indre motivasjonen som fører til varige faglige prestasjoner. Overordnet kan engasjement deles inn i emosjonelt, atferdsmessig og kognitivt engasjement (s. 61).

1.5 Tidligere forskning

I denne delen av studien vil jeg redegjøre for relevant forskningslitteratur som tar for seg engasjement i skolesammenheng, med spesielt søkelys på engasjement i undervisningen. Ved å belyse tidligere forskning om temaet både aktualiseres og dannes et kunnskapsgrunnlag om

engasjement i skolen. Det finnes noe forskning på feltet, men jeg har ikke klart å finne noe forskning utført med lignende problemstilling og metode som jeg benytter meg av i min egen studie.

For å finne frem til tidligere forskningen har jeg benyttet meg av de to elektroniske databasene, Oria og Idunn. Det var relevant for meg å lete etter norske studier som omhandlet elevengasjement. Om studiene var fra utlandet var et av kriteriene at studien skulle ha vært utført i et vestlig land, med kultur og styresett som ligner den norske. I tillegg avgrenset jeg søkene til de ti siste årene og at artiklene skulle være fagfelleverderte. De to databasene ga meg noe forskjellige treff, da Oria gir treff fra «norske fag- og forskningsbibliotek» (Sauvage, 2023, s. 79) hvor man også får opp søketreff fra andre databaser som Idunn, mens Idunn er en database for «norske tidsskrifter utgitt av Universitetsforlaget» (Sauvage, 2023, s. 79).

Søkeordene jeg valgte i Idunn var «engasjement i undervisningen» som ga to treff, «elevengasjement» som ga null treff, «engasjement i skolen» som ga null relevante treff. Da jeg søkte på det samme i Oria fikk jeg 42 treff på «engasjement i undervisningen», hvor flere av artiklene omhandler høyere utdanning eller andre perspektiver av engasjement enn hva jeg leter etter. Jeg fikk fem treff på «elevengasjement» hvorav kun et fåtall var direkte relevante for min studie. Jeg fikk 37 treff på «Engasjement i skolen». Tilsynelatende finnes det lite forskning fra den norske skolen på engasjement i læringssituasjoner. Allikevel velger jeg å løfte frem studier jeg har funnet som kan bringe inn kompleksiteten i engasjement, også for å belyse hvordan engasjement i læringssituasjoner henger sammen med en rekke andre faktorer. Disse funnene kan komme direkte fra søkene mine i Oria og Idunn, eller øvrige søk jeg har funnet frem til via artiklene jeg har funnet i disse databasene. Mine funn er som følger:

Den første studien jeg så på var «Engasjement og faglig tilfredshet i klasserommet» fra 2019 av Etnan og Løhre. De har sammen forsket på elever i 1-10 klasse, hvor de foretok en kvantitativ datainnsamling ved hjelp av spørreskjema rettet mot elever på fem grunnskoler i Norge. De fant at det er en sterk sammenheng mellom skolefaglig tilfredshet og opplevelsen av matematikkfaget. Her løftes det også frem hvordan elevenes faglige prestasjoner får oppmerksomhet i politisk sammenheng. Studiens funn viser til at engasjement er «en sentral helsefremmende faktor i skolen» (Etnan & Løhre, 2019, s. 16) og at elevenes bevissthet rundt deres kompetanse har innvirkning på den generelle skolefaglige tilfredsheten (Etnan & Løhre,

2019, s. 25). Derav anser de engasjementet som noe som kan drive elevene til det overordnede målet i skolen om livsmestring. Denne studien kan synes relevant da elevenes opplevelse av egen kompetanse kan ha noe å si for deres faglige engasjement.

Den andre studien jeg kom over var «Do Teachers Matter? Students' Perception of Classroom Interactions and Student Engagement» fra 2019 av Havik og Westergård. Her ble det forsket på interaksjon i klasserommet. Her mener de at man ikke kan se elever som engasjerte eller uengasjerte da dette vil endre seg etter forutsetninger i læringssituasjoner. Undersøkelsen er utført på elever fra 5-10 klasse og utgjør totalt svar fra 1769 elever fra ti skoler i to forskjellige fylker. Elevene svarte på spørsmål gjennom spørreskjema, metoden var kvantitativ. Her er et av de viktigste funnen at elevengasjementet faller ettersom elevene blir eldre (Havik & Westergård, 2019, s. 11-12). Dette kan peke på at elevene i begynneropplæringen muligens er mer engasjerte enn hva eldre elever er.

Den tredje studien som jeg fant interessant, var «Sammenhengen mellom læreratferd og elevers engasjement» av Bjerga fra 2018. Her vises det til at tidligere forskning på feltet har vist at elevers engasjement avhenger av læreren. Studien ble utført på ti skoler i Norge, hvor 1689 elever fra 5. til 10. klasse og 52 lærere deltok. Her var observasjon og spørreskjema metodene som ble benyttet for studien. Studien ser på atferds engasjement (Bjerga, 2018, s. 48) og finner signifikant sammenheng mellom lærers atferd og elevenes opplevde engasjement som en respons på denne atferden. Klassemiljø viser seg også å være en avgjørende faktor for dette engasjementet, noe som også kan være relevant i min studie.

Den fjerde studien jeg fant interessant var «Hva skjer i norsktimene? Elevers oppfatning av norskundervisningen på skolen» fra 2020 av Frønes og Roe. Dette er en studie hvor de studerer undervisningskvaliteten ved hjelp av spørreundersøkelse. Deltakerne bestod av ungdomsskole elever fra Norge, Sverige, Finland, Island og Danmark. I undersøkelsen ble elevene spurt om hvordan de opplever ulike aspekter ved læringssituasjonen. Her fant de at støttende læringsmiljø har noe å si for elevenes skolefaglige prestasjoner og at det puttes for lite engasjement i å få elevene til å lese lengre tekster (Frønes & Roe, 2020, s. 216). Årsaken til at jeg bringer inn denne studien er at selv om elevene er eldre, forteller resultatene om viktigheten av læringsmiljø noe som også angår elevene i begynneropplæringen.

De nevnte studiene har benyttet seg av kvantitative metoder og aller helst spørreundersøkelser. Elevene som er spurt er hovedsakelig fra 5. til 10. trinn, og har også lærere som informanter. Min studie vil skille seg fra tidligere forskning da jeg ønsker å undersøke elevene i begynneropplæringen sitt engasjement for forskjellige lærings situasjoner. Jeg vil også benytte et fokusgruppeintervju med elevene for å samle inn empirien til studien. Videre, for å få en helhetlig forståelse av engasjementets viktighet og plass i begynneropplæringen og skolen vil jeg i drøftingen se min problemstilling i lys av empirien som er innhentet opp mot teorien, styringsdokumenter og tidligere forskning. Jeg håper at enhver som leser denne studien vil ta med seg viktigheten av elevers engasjement i møte med elever i skolen.

1.6 Studiens disposisjon

Denne masterstudien inneholder åtte kapitler. Kapittel 1 redegjør for bakgrunnen for valg av tema, aktualitet, problemstilling, begrepsavklaring og tidligere forskning. Kapittel 2 omhandler skolemyndighetenes føringer og ser til Læreplanens overordnede del og dens verdigrunnlag. Kapittel 3 presenterer studien teoretiske rammeverk, dette består av Shirley og Hargreaves teori om fem veier til engasjement, Deci og Ryans Selvbestemmelsesteori, samt læring og skolens grunnleggende ferdigheter. I tillegg bringes øvrig teori rundt engasjement inn for å bringe inn nyanser til skolens kompleksitet. Her ses det til lærerens rolle, samt barns ulike forutsetninger og behov. Kapittel 4 beskriver studiens metodiske tilnærming. For så å ta for seg hvorfor forske med barn, etiske vurderinger, utvalg, forberedelser og gjennomføring av intervju og til sist transkripsjon. Kapittel 5 tar for seg studiens analyse og kvalitet. Kapittel 6 presenterer studiens funn. Kapittel 7 gir drøfting og til sist gir kapittel 8 en avsluttende konklusjon. Til sist i dokumentet følger litteraturliste, tabell-og figurliste og vedlegg.

2 Skolens verdigrunnlag

I dette kapitlet vil jeg belyse hvordan engasjement kommer frem av Læreplanens overordnede del (heretter LK20). Læreplanen er et styringsdokument, som har betydning for skolens praksis. Her vil det åpenbare som omhandler engasjement løftes frem, i tillegg til den overordnede delens grunnleggende verdier. Dette vil senere ses i lys av empiri og teori i drøftingskapitlet.

2.1 Engasjement

I LK20s Overordnede del, under kapitel 1. *Opplæringens verdigrunnlag*, finnes engasjement. Verdigrunnlaget står som grunnstener for demokratiet «og skal hjelpe oss å leve, lære og arbeide sammen i en kompleks samtid og i møte med en ukjent fremtid» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Videre heter det at verdiene under opplæringens verdigrunnlag skal «prege skolens og lærernes møte med elevene ...» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). Av dette kan det forstås at den overordnede delens fokusområder skal prege undervisning og elevenes opplevelse av skolen. Under kapitel 1.4 *Skaperglede, engasjement og utforskertrang*, beskrives engasjement på følgende måte:

Barn og unge er nysgjerrige og ønsker å oppdage og skape. I opplæringen skal elevene få rike muligheter til å utvikle engasjement og utforskertrang. Evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring. Skolen skal respektere og dyrke fram forskjellige måter å utforske og skape på. Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7)

Eksplisitt nevnt i Overordnet del skal elevene få «rike muligheter til å utvikle engasjement» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7), av dette forstås viktigheten av lærerens kompetanse i hva som motiverer og engasjerer elevene i undervisningssituasjoner. I overordnet del beskrives ikke engasjement som fenomen, og heller ikke eksplisitt hvordan engasjement oppstår. Her kommer viktigheten av å forstå engasjement inn, hva som skal til for at en elev opplever engasjement og hva som er lærerens ansvar. Det er derfor naturlig at disse perspektivene vil bli beskrevet videre i teorien.

2.2 Læring, utvikling og danning i skolen

Under kapitel 2 *Prinsipper for læring, utvikling og danning* i LK20s overordnede del løftes skolens gjensidige utdannings og dannels oppdrag frem. Elevene skal bli del av demokratiet og bli i stand til å mestre egne liv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9-10). Videre trekker jeg frem noen viktige perspektiver, som kan synes å ha relevans for engasjement.

Under kapitel 2 *Prinsipper for læring, utvikling og danning* omhandler dannelsingsprinsippet at elevenes mål med grunnopplæringen er at de skal skape «et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Dette kan skje gjennom tilegnelse av forskjellig kunnskap, som man tilegner seg på forskjellige måter. Når elevene har implementert kunnskapen som en del av seg selv, og forstår viktigheten av et tema, har danning hendt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9-10). Videre under kapitel 2.1 *Sosial læring og utvikling* bringes viktigheten av sosial læring og aksept i fellesskapet inn. Her løftes det frem at grunnlaget for vennskap og empati mellom elever forutsetter evnen til å «sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Her er lærerens oppgave å gjøre elevene trygge i fellesskapet slik at elevene får muligheten til å kunne håndtere uenighet og konflikt, slik at man kan finne styrke i fellesskapet. Et godt samarbeidende fellesskap vil bidra til medbestemmelse og medansvar (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Videre finnes det i kapitel 2.2 *Kompetanse i fagene* en grunntanke om å kunne mestre utfordringer som er både ukjent og kjent for elevene fra tidligere, noe som skal lære de evnen å reflektere (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). I kapitel 2.3 *Grunnleggende ferdigheter* løftes frem hvordan lesing, regning, skriving, muntlighet og digitale ferdigheter skal utvikles i takt med annen skolefaglig kunnskap, som igjen skal gi elevene økt kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Til sist ønsker jeg å løfte frem 2.4 *Å lære å lære* som innebærer elevenes evne til å forstå sin egen læreprosess. Dette bidrar ifølge den overordnede delen til «selvstendighet og mestringsfølelse» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

3 Teori

Teorien jeg har valgt ut i min masterstudie vil være avgjørende for fokuset studien får videre, det vil si at perspektiver som ikke fremkommer av min teori naturlig nok vil falle utenfor fokusområdet. Det har derfor vært viktig for meg å finne teori som hjelper meg å besvare min problemstilling og som vil bringe inn ulike nyanser inn i studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 20).

Teorien i denne masterstudien tar utgangspunkt i Dennis Shirley og Andy Hargreaves (2022) bok *Fem veier til elevengasjement*, som omfatter deres forskning på temaet gjennom flere år. Her vil jeg trekke frem hva som ligger til grunn for elevengasjementet, før jeg går videre inn på fem veier til elevengasjement, som fungerer som forutsetninger for at engasjement kan oppstå. I tillegg vil det også løftes frem hvilke faktorer som kan forårsake manglende engasjement. Dette vil være viktig for å forstå helheten av elevengasjement, da engasjementet raskt kan svekkes grunnet forskjellige faktorer. Dette selv om læreren har tilrettelagt for å oppnå engasjement. Fokuset fra forskningen ligger både i det psykologiske og sosiologiske, og finner fem veier de mener er fremtiden for å oppnå varig engasjement i skolen. Tilnærmingen er derfor flerdimensjonal i det den også bringer inn ytre påvirkninger på engasjementet i skolesammenheng.

Videre vil jeg se til Deci og Ryans (2022) selvbestemmelsesteori. Selvbestemmelsesteorien viser til grunnleggende psykologiske behov ved motivasjon, her benyttes også Skaalvik og Skaalvik (2018) for å koble teorien til skolehverdagen. I skolen vil elevene kunne oppleve forskjellige former for motivasjon, noe som har forskjellige koblinger til elevengasjementet. Ved å se til denne teorien ønsker jeg hovedsakelig å belyse den indre motivasjonen og hvordan den kan bidra til et varig engasjement. Jeg vil på samme tid se på hvordan motivasjon kommer til syne i skolesammenheng.

Begge disse teoriene kan ses i lys av Banduras sosial kognitive teori som vil bli benyttet for å bringe inn perspektiver fra en læringsteori. Relevansen for dette ligger i hans teori om mestringsforventning hvor viktigheten av selvregulering og mestring anses som viktig i det elevene lærer, utvikler atferd og motivasjon i skolesammenheng (Skaalvik & Skaalvik, 2018,

s. 54-56). Hans teori kan dermed bidra med innsikt i hvordan både elevengasjement og selvbestemmelse bidrar til tilhørighet og mestring i skolens læringsmiljø. I tillegg til læringsteorien bringes det her inn eksempler på førstehåndslæring og hvordan elevene lærer i skolen, samt grunnleggende ferdigheter som elevene kan lære av og gjennom i skolen.

Videre presenteres eleven i begynneropplæringen, samt deres forutsetninger for engasjement. Disse forutsetningene forteller om lærerens betydning for opplevelse av engasjement, miljøet rundt eleven, samt de grunnleggende behovene som kan spille inn på engasjementet. På denne måten håper jeg i drøftingen å kunne belyse engasjement fra flere perspektiver.

3.1 Shirley og Hargreaves - Elevengasjement

Et ønske om elevengasjement betyr i praksis at man som lærer ønsker at alle sine elever skal oppleve tilfredshet og lykkes på skolen. Dette betyr at man ikke ønsker engasjement for engasjementets del, men for elevenes skyld (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 184).

For å ivareta elevenes aktive engasjement er det viktig at læreren ivaretar følgende tre perspektiver av engasjement i undervisningen: *emosjonelt*, *atferdsmessig* og *kognitivt* (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 59). Årsaken til dette er at om man som lærer kun imøtekommer et av perspektivene over tid er det fare for at elevenes engasjement vil falle, fordi om en elev ikke har de *kognitive* forutsetningene for å forstå et problem vil det bli vanskelig eller umulig å løse problemet. På samme måte kan elevenes *emosjoner* vekkes ved at undervisning er morsom, men det betyr allikevel ikke at oppgaven gir elevene høy kunnskap innenfor et tema og at det er gøy over tid. Og *atferdsmessig* kan elevene øve seg på å bli gode i både lesing og skriving, men om oppgaven de har fått kjeder dem vil det være vanskelig å holde engasjementet oppe. Dermed må disse tre psykologiske dimensjonene ivaretas når læreren planlegger undervisningen (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 59).

Selv om det er vanlig å se til engasjementets tre psykologiske perspektiver ønsker jeg å fokusere på forutsetninger for å skape varig engasjement. I den sammenheng har Shirley og Hargreaves (2022) utarbeidet fem veier til engasjement og også belyst hva som truer disse fem veiene. I tillegg løfter de frem motivasjon som en viktig underliggende faktor for det

varige engasjementet. Videre vil jeg presentere de fem veiene til elevengasjement og de fem veienes fiender, før jeg forklarer forskjellen på engasjement og motivasjon – og hvordan de to henger sammen.

3.1.1 Fem veier til elevengasjement

Shirley & Hargreaves (2022) presenterer fem veier mot engasjement: *indre verdi, viktighet, assosiasjon, myndiggjøring* og *mestring* (s. 186) – og løfter frem alle fem som likeverdige, noe som flettes sammen (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 187). Til grunn for disse fem veiene ligger det både psykologiske og sosiologiske teorier som til sammen kan skape engasjement. Det er derfor viktig at læreren benytter seg av alle fem veiene regelmessig selv om de ikke naturlig kan sammenkobles, slik at alle elevene får muligheten til å oppleve engasjement. Faren ved å holde seg til en av veiene over tid er at man ekskluderer grupper av elever (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 187).

Indre verdi handler om viktigheten av elevenes indre motivasjon, slik at de opplever følelse av formål og lidenskap i temaet eller aktiviteten de jobber med (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 186). Dette kan skapes i skolen når elevene opplever å få engasjere seg i aktiviteter de anser som lekne, vakre eller genuint interessante. Elever med lite støtte eller vanskelige familiære bakgrunner vil oppleve dette punktet som ekstra viktig i skolen. Shirley og Hargreaves (2022) utdyper ikke bakgrunnen for sitt utsagn om de vanskeligstilte elevene, men man kan anta at noe som oppleves motiverende vil kunne gjøre ens liv meningsfullt og bringe inn glede for den som utfører denne typen arbeid. De understreker også at en «bombe sikker» måte å engasjere elevene på i skolefag er når man som lærer imøtekommer elevenes indre interesser (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 193). Her vil en viktig jobb for læreren være å vite hva som interesserer elevene sine. Ifølge Shirley og Hargreaves (2022) er ikke målet at all undervisning skal være motiverende, men man bør ha som målsetning at det skal forekomme i større grad enn hva det gjør i dagens skole (s. 196).

Viktighet omhandler at elevene må oppmuntres til fordypning i temaer som er viktige for dem selv eller verden. Dette punktet omhandler formål med en dypere mening (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 186). Dette hender i det elevene opplever det de lærer som så viktig for

dem selv at «det begynner å påvirke identiteten deres, målene deres og deres ønske om å gjøre en forskjell i verden» (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 197). Det handler rett og slett om at elevene skal identifisere seg så mye med noe at det blir en del av dem. Her understrekes det at man ikke alltid kan ha undervisning som er betydningsfull for elevene, og at hva som er betydningsfullt vil variere fra person til person, og alder vil også være en faktor for dette. Slik jeg forklarte under veien til indre verdi, vil ikke alltid en lærer vite på forhånd hva som engasjerer elevene i undervisningen. Det vil være lærerens ansvar å introdusere et tema eller et problem for sine elever, og å finne ut hvordan pensumet bør legges frem for at elevene skal beholde sitt engasjement og oppleve undervisningen som betydningsfull (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 200).

Assosiasjon handler om den generelle opplevelsen av tilhørighet på skolen, at man er en del av et gjensidig forpliktende fellesskap. I dette fellesskapet er det viktig at man finner sosial glede og kan lære i samarbeid (Shirley & Hargreaves, 2022; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Klasserommet er det viktigste stedet hvor læreren kan hjelpe elevene med å skape gode relasjoner til andre, gjennom relasjon til læreren eller gjennom samarbeid (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 201). Det løftes også frem positiviteten av mindre klasser og skoler der elevene opplever at lærerne kjenner de så godt at de virkelig kan hjelpe de i vekst mot å «gjøre sitt beste» nettopp fordi de vet akkurat hva de kan forvente av hver enkelt elev. Samtidig kan miljøet bli sårbart grunnet fordommer og grupperinger av elever som kan føre til ekskludering (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 202). Shirley og Hargreaves (2022) diskuterer også hvordan læreren må opprettholde og forme elever som demokratiske medborgere, hvor elevene er innforstått med at de springer ut fra ulike interesser, men kan møtes under samme rettferdighet (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 203).

Myndiggjøring handler om elevenes medvirkning slik at de føler de har en stemme i saker som angår dem i skolehverdagen. Dette vil igjen kunne utvikle deres selvtillit og «evne til å tilegne seg ferdigheter og egenskaper for å forme sin egen fremtid og delta i det større samfunnet» (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 186). Det handler om «å ha kontroll over sine egne handlinger og valg» (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 203). Hva som er best eller mest relevant for en elev, vil dermed være noe læreren ikke alltid har råderett over. Her er en av lærerens oppgaver å hjelpe elevene med å forstå hva som er viktigst for dem selv, være det er nyttig, relevant eller viktig (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 203). På denne måten ønsker man

at elevene skal bli mer selvstendige slik at de besitter kompetansen til å kunne klare seg i situasjoner hvor ting er annerledes enn hva det pleier. Shirley og Hargreaves (2022) løfter også frem at de yngste elevene må få komme med innspill om hva de ønsker å lære og besvare elevenes spørsmål med åpenhet. Her kommer også perspektivet med at ved å ha varierende undervisning vil man også nå frem til flere elever, enn hva man vil om man alltid gjør det samme. En måte å løse denne problematikken på kan være gjennom å samarbeide med elevene i utforming av hvordan de ønsker å lære seg om forskjellige temaer (s. 206).

Mestring omhandler at elever som har jobbet hardt for å oppnå noe, vil få en mer varig tilfredsstillelse enn hva en gøyale undervisnings økt ville gi dem. Det handler om å bli «eksepsjonelt kompetent innenfor et nytt kunnskapsområde eller i en ferdighet» (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 186). Shirley og Hargreaves (2022) sier at «Mestring er ikke noe som kan gis som en gave; den må fortjenest» (s. 207). Av dette kan man forstå at jo lettere noe er, jo mindre følelse av mestring vil man oppnå. Her er en fare at lærere under press vil kunne gi elevene sine for enkle oppgaver, og dermed senke kravene de har både til seg selv og elevene (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 207). Utfordringen her er å gi elevene ekte utfordringer og på samme tid støtte elevene gjennom dem, slik at mestring kan oppstå. Det vil si at lærerens oppgave er å lære elevene å lære hvordan de selv kan lære, slik at elevene selv kan få eierskap til kunnskapen de tilegner seg (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 207-208).

3.1.2 Manglende engasjement

Ifølge Shirley og Hargreaves (2022) er mangel på elevengasjement et «verdensomspennende problem» (s. 28). Årsaken til dette er at elevene som ikke opplever engasjement på skolen lider i stillhet og risikerer dårlige faglige resultater, og i verste fall dropper ut av skolen. Denne gruppen elever kan også forstyrre læreren i klasserommet og mister dermed muligheten for å tilegne seg sosiale ferdigheter som trengs i arbeidslivet eller i videre utdanning (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 28-29). Det som kompliserer det manglende engasjementet er at det kan forekomme grunnet tanker, handlinger og følelser som varierer avhengig av ulike oppgaver, personer og øyeblikk. Det vil si at forskjellige lærere vil kunne vekke engasjement hos den samme eleven på forskjellig måte. En oppgave kan være motiverende i et øyeblikk, men kanskje ikke i et annet. Man kan være engasjert i ting som

ikke nødvendigvis er bra for en selv, og uengasjert i ting som ville kunne gi deg positive resultater. Ifølge Shirley og Hargreaves (2022) kan de fem veiene til engasjement som nettopp ble presentert bekjempe det manglende engasjementet (s. 185). I den forbindelse er det viktig å forstå at både det som vekker engasjement og manglende engasjement vil kunne oppstå i skolen, og det er derfor viktig å vite om de fem fiendene av engasjement som finnes i oss alle (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 158). Farene engasjementet står ovenfor er *misnøye*, *frakopling*, *dissosiasjon*, *umyndiggjøring* og *distraksjon* (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 25).

Misnøye kan komme frem i lys av standardisert læring og tester i temaer man raskt glemmer som elevene må gjennom grunnet skolen som system. En av tingene som spesielt kritiseres i denne sammenhengen er mangel på dybdelæring, da elevene må øve til prøver og eksamener for å oppnå gode resultater (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 130). *Frakopling* handler om irrelevant eller uinspirerende læring som ikke skaper forbindelse til eget liv (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 159). Elevene må vite hva og hvorfor de lærer det de gjør, ellers kan de bli likegyldige (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 131). I skolen kan frakoplede elever ses som de som gjør ugagn både i friminutt og i klasserommet, og som bare er ute etter å komme seg gjennom dagen med minimal innsats (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 137). Det er svært viktig at elevene opplever tilhørighet, det motsatte ville være *dissosiasjon* som fører til manglende engasjement. Det fremkommer under dette punktet problemene som oppstår i et samfunn der elevene får narsissistiske trekk. Dette kan forekomme når barn opplever ros og «oppføyning» i hverdagslige situasjoner. Lærere kan ikke alltid gjøre undervisningen morsom i fare for hvordan elevene ville reagere om undervisningen ikke var underholdende, de trenger å oppleve motstand og at motstand kan overkommes (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 139-140). *Umyndiggjøring* er også en fare fordi elevene mister sin verdi i fellesskapet, her er elevmedvirkning en viktig faktor. Dette kan løses ved å la elevene løse konflikter seg imellom og knytte undervisning til elevens interesser (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 151). Myndiggjøring er en ting elevene må lære seg, og som de kommer til å feile på veien, her må man tenke at dette er noe elevene kan vokse inn i (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 153). Det siste punktet omhandler at digital teknologi kan virke som en *distraksjon* istedenfor et hjelpemiddel for læring (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 160). Dette forekommer ofte når man har satt seg et mål, men blir forstyrret av noe annet som kan virke mer fristende i øyeblikket. Faren ved unyttig distraksjon er at man kan gå glipp av nødvendig læring (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 153). Under dette punktet finnes det en gylden mulighet til å oppdage

distraksjon, for så å finne ut hva man kan gjøre for å vekke engasjement som gjør at elevene ikke søker distraksjonen istedenfor det de egentlig skal gjøre (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 158).

3.1.3 Sammenhengen mellom engasjement og motivasjon

Shirley og Hargreaves (2022) argumenterer for at engasjement både er en reise og destinasjon, med dette mener de at engasjement vil øke trivsel, livskvalitet og læring for elevene, lærerne og dermed også samfunnet som en helhet (s. 23). De løfter videre frem at elever utvikles best i læringsmiljø som støtter deres aktive engasjement og samarbeid i læringssituasjonen, samt atferd som påvirker fellesskapet på en positiv måte (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 29). For å få en forståelse av hvordan engasjement i læringssituasjonen skapes ser de til motivasjon. Shirley og Hargreaves (2022) forklarer at motivasjon og engasjement er to forskjellige tilstander, og at motivasjon er det som vekker interessen vår, og at engasjementet er det som holder oppmerksomheten vår i gang - også når ting blir vanskelig og motivasjonen dabbet av (s. 60). Det betyr at man kan være motivert for å lære seg rettskrivning, uten å klare å bli engasjert i skolearbeidet hvor de lærer om grammatikk. Dette understreker behovet for at læreren kjenner elevene sine, for å kunne tilrettelegge best mulig i undervisningssituasjonen; da det ifølge Shirley og Hargreaves (2022) er den indre motivasjonen som gir et varig engasjement som fører til faglige prestasjoner i skolen (s. 65).

3.2 Deci og Ryans - Selvbestemmelsesteori

Siden en viktig forutsetning for engasjementet er den indre motivasjonen, ønsker jeg å se til Deci og Ryans (2022) selvbestemmelsesteori. Ryan og Deci (2017) presenterer i sin selvbestemmelsesteori hva som skaper eller forhindrer at mennesker skal ha det bra og blomstrer, ut fra biologisk, sosial og kulturell kontekst (s. 3). De løfter frem hvordan elever i skolesammenheng er utsatt for sosial sammenligning og karakterer eller premiering, som fungerer som et utvendig press (Ryan & Deci, 2017, s. 351). Dette er alle faktorer som kan ha innvirkning på elevenes opplevelse av skolen og kan påvirke deres engasjement kanskje aller mest i negativ forstand. Teorien vil videre se til Deci og Ryans (2022) «Handbook of Self-Determination Research», for å forklare forskjellige tilstander av motivasjon. Jeg vil også

benytte Skaalvik og Skaalvik (2018) for å belyse de forskjellige formene for motivasjon som elever kan oppleve i skolesammenheng. Videre ønsker jeg å skape en forståelse for hva som skaper *indre motivasjon*, og som igjen kan gi det varige engasjementet.

3.2.1 Motivasjon i selvbestemmelsesteorien

Deci og Ryan (2022) beskriver at motivasjon kan deles inn i amotivasjon, indre motivasjon og ytre motivasjon (s. 42). Amotivasjon hender når eleven ikke har motivasjon for eller intensjon om å utføre en bestemt handling (Deci & Ryan, 2022, s. 43), i skolesammenheng vil elever i disse situasjonene ses på som «umotiverte» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 151). Denne typen motivasjon kommer fra opplevelsen av at man ikke har ferdigheter til å utføre en oppgave og fremkommer som manglende handling eller passiv handling (Deci & Ryan, 2022, s. 17). Den indre motivasjonen handler eksempelvis om å delta i en aktivitet for aktivitetens skyld, da man som individ finner aktiviteten tilfredsstillende, utfordrende og interessant i seg selv (Deci & Ryan, 2022, s. 42). I skolen vil det være umulig å tilrettelegge for at alle elever alltid er indre motivert, allikevel anses indre motivasjon i pedagogisk litteratur som den mest optimale formen for motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 153). Ytre motivasjon handler på den andre side om at man deltar på en aktivitet for å oppnå noe som ikke har noe med aktiviteten i seg selv å gjøre, eksempelvis at man får en belønning for å gjøre aktiviteten (Deci & Ryan, 2022, s. 42). Faren ved den ytre motivasjonen er at aktiviteten kan oppleves som tvang og ikke noe man ønsker å gjøre for gleden det bringer, slik aktiviteten som vekker den indre motivasjonen gjør. Dermed kan aktiviteter som vekker ytre motivasjon føre til at den indre motivasjonen svekkes (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 151), noe som igjen kan påvirke elevenes faglige prestasjoner. Her introduserer Skaalvik og Skaalvik (2018) et perspektiv til ytre motivasjon kalt autonom ytre motivasjon (s. 151). Dette beskrives som «en egen initiert handling», så aktiviteten utføres gjerne entusiastisk, på eget initiativ og av fri vilje. Eksempelvis kan elevene gjøre skolearbeid fordi de har forstått at det lønner seg å jobbe aktivt for å opprettholde kunnskap, uten at det ligger en glede eller interesse for å utføre aktiviteten i bunn (Deci & Ryan, 2022; Skaalvik & Skaalvik, 2018).

3.2.2 Selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet skaper motivasjon

Selvbestemmelsesteorien vokser ut fra menneskers «Nature of Needs», som kan oversettes til «naturlige behov», og det beskrives at mennesker må forbedre, opprettholde og bevare sin funksjon (Deci & Ryan, 2022, s. 6). Skaalvik og Skaalvik (2018) beskriver at teorien om selvbestemmelse omhandler hvordan indre motivasjon er et grunnleggende behov i mennesker. Dette grunnleggende behovet favner menneskers psykologiske behov for *selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet* (s. 149). Teorien ser derfor på i hvilken grad de psykologiske behovene bak *indre motivasjon* tilfredsstilles, da denne tilfredsstillelsen antas å være en betingelse for at *indre motivasjon* kan oppnås (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 149). Hvis de grunnleggende behovene for å oppleve indre motivasjon ikke kan imøtekommes vil motivasjonen undergraves, noe som kan gå utover velvære og mental helse på en negativ måte. På samme tid vil man heller ikke skape varig engasjement. Det er derfor viktig å imøtekomme elevene med aktiviteter som møter behovene for *selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet* for å skape indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 149).

Selvbestemmelse handler om at elevene selv er kilden til egne handlinger, denne atferden springer ut fra egne interesser og oppleves som frivillig (Deci & Ryan, 2022, s. 196-197). Dette handler om den indre kontrollen, og at den vil kunne undergraves om den ytre kontrollen tar overhånd (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 149). Dette kan ses i lys av den indre og ytre motivasjonen. På samme måte som ytre motivasjon fører til at indre motivasjon svekkes, vil ytre kontroll kunne svekke den indre kontrollen på samme måte. Derfor anses *selvbestemmelse* som en forutsetning for *indre motivasjon* i *selvbestemmelsesteorien* (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 149). *Kompetanse* handler om elevens opplevelse av å mestre utfordrende oppgaver, slik at de også kan holde ut når oppgavene blir krevende. Det er viktig at de anser seg selv som kompetente, og for at de skal kunne oppleve dette må læreren tilpasse arbeidsoppgaver slik at elevene møtes der de er (Deci & Ryan, 2022, s. 7). Et viktig perspektiv i denne tilpasningen er at elevarbeid ikke bare skal være lett eller vanskelig, men at det er varierende slik at følelsen av kompetanse vedvarer over tid (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 150-153). Her vil kompetansen fungere som gnisten slik at den indre motivasjonen tennes og engasjementet kan drive skolearbeidet fremover. *Tilhørighet* handler om å være en del av et større fellesskap og å føle nærhet til andre mennesker (Deci & Ryan, 2022, s. 7). Dette tre

frem som at man føler på aksept fra andre og at man kan både gi og få omsorg, og på denne måten kan bli indre motivert for deltakelse i det som foregår i fellesskapet. Dette innebærer også opplevelsen av å bli sett og at elevene har arbeidsoppgaver de forventer å kunne mestre både sammen med andre og på egenhånd (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 150-153). Et viktig perspektiv under tilhørighet er at det ikke er absolutt for indre motivasjon, da mange kan være motiverte for å utføre aktiviteter alene, som eksempelvis å lese en bok uten at det går på bekostning av opplevelsen av å høre til.

3.3 Læring og skolens grunnleggende ferdigheter

Læring foregår i alle livssituasjoner og på alle arenaer man møter som menneske. For å definere læring ønsker jeg å se til Banduras Sosial kognitive teori. Bandura (1997) mener at det vil være vanskelig for mennesker å produsere resultater om de ikke har troen på at de kan produsere (s. 3), dette leder til viktigheten av en persons forventning om å mestre. I skolen ses dette som elevenes egen tro på at de vil mestre oppgaven de står ovenfor (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 122). I begynnelsen av læreprosesser er det svært viktig at elever opplever å mestre det de står ovenfor (Bandura, 1986, s. 240). Dette forklares med at barn i utgangspunktet ikke er født interesserte i å lære seg å løse eksempelvis matematiske oppgaver, men som nevnt vil gode læringssituasjon vil kunne ha stor betydning for denne interessen og også vekke den for fremtiden (Bandura, 1986, s. 241).

I hverdagen tilegner vi oss kunnskap gjennom erfaringer, dette er førstehåndslæring og det som kalles induktivt. Det vil si at man opplever noe, som gir en kunnskap, som igjen kan utvides til ny lærdom (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 23). Læringssituasjoner i skolesammenheng skiller seg fra øvrig læring i livet. I skolen lærer elevene hovedsakelig på en deduktiv måte, det vil si at først vil begreper og regler introduseres, for så at kunnskap konkretiseres gjennom eksempler (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 23). For å gjøre læringen i skolen virkelighetsnær etterstrebes det å forsøke å møte elevene i deres egne erfaringer for at kunnskapen som gis ikke skal bli for abstrakt og lite tilgjengelig. Allikevel vil dette i mange situasjoner være umulig, da elever som eksempelvis ikke har opplevd krig på en induktiv måte vil ha vanskelig for å ta innover seg alle aspekter man blir forsøkt lært gjennom den deduktive metoden (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 23).

I alle skolefag kan man benytte seg av det som kalles de grunnleggende ferdighetene. I denne studien forholder jeg meg til fire grunnleggende ferdigheter uten å knytte de til fag: muntlige, lesing, skriving og digitale. Disse ferdighetene viser seg å være viktige for å kunne tilegne seg kunnskap i både livet og skolesammenheng (Gabrielsen, 2021, s. 23). I tillegg vil jeg ta med samarbeidslæring da dette er en viktig egenskap å ha med seg inn i fellesskapet.

Barns *språklige utvikling* har kommet langt i det de starter på skolen, og anses som mer eller mindre som kompetente til å benytte seg av sitt morsmål fra et grunnleggende ståsted i syv års alderen. Språket de mestrer innebærer to perspektiver. Det første er at de mestrer språket som system. Eksempler på dette er at de har fullstendig setningsstruktur og har oppdaget at ord kan bøyes, selv om det kanskje ikke alltid er korrekt. Det andre er at «de mestrer språket i forskjellige situasjoner sammen med forskjellige personer». Dette anses som deres muntlige kompetanse (Bjerke & Johansen, 2020, s. 19). Elevenes *leseferdigheter* er individuelle. Noen starter i skolen og kan lese, mens andre først knekker lesekoden senere i skoleløpet (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 37). Her er det også viktig at elevene opplever mening når de leser slik at lesing blir motiverende i seg selv (Bjerke & Johansen, 2020, s. 123). I skolen kan man få leselekser fra utvalgte bøker eller tekster, elevene kan velge bøker selv fra biblioteket, man kan bruke lesing for å løse oppgaver. I læringssituasjoner der *skrivning* skal benyttes er det viktig at oppgavene oppleves virkelighetsnære eller meningsfylte (Bjerke & Johansen, 2020, s. 116). Skriveoppgaver i begynneropplæringen kan løses i form av å skrive julekort når det er jul, skrive dagbok fra turdagen, det kan være oppgaver i bøker eller digitale fortellinger hvor de kan benytte flere multimodaliteter som tekst, bilde og lyd. Bruk av *digitale hjelpemidler* som iPad har blitt normal praksis helt fra småskolen. Spørsmålet som stilles om bruken er ikke om den skal tas i bruk, men snarere hvordan den brukes. iPaden kan brukes for å øke lateralitetsferdigheter, altså at elevenes skrivekompetanse øker i det de lærer seg at tekst kan kommuniseres ved hjelp av flere modaliteter som tekst, lyd og bilde. Disse erfaringene har nå blitt en del av den tradisjonelle lese- og skriveopplæringen i skolen (Sandvik, 2018, s. 91). Mange lærere benytter seg aktivt av *samarbeid* for å skape et godt sosialt miljø i klasserommet. I samarbeid er det viktig at ingen av elevene blir en byrde for gruppen, dermed forstås det at samarbeid må benyttes klokt for å kunne sørge for at elevene får bidra inn i arbeidet på en konstruktiv måte. Målet i en læringssituasjon vil være at elevene skal oppleve gjensidig avhengighet av hverandre for tilegnelse av kunnskapen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 236).

3.4 Hvem er eleven i begynneropplæringen?

Elevene vi møter i begynneropplæringen er utforskende, eksperimenterende og i mye bevegelse gjennom klatring og løping (Vingdal, 2018, s. 34). I møte med skolen skal elevene sitte stille og følge med på undervisningen, noe som i utgangspunktet kan synes å gå imot deres natur. Her kommer det overordnede behovet om tilpasset undervisning inn, som jeg går inn på i neste delkapittel som tar for seg andre forutsetninger for engasjement. Havik og Westergård (2019) viser til at flere studier, inkludert deres egen finner at engasjementet er større hos de yngre elevene i grunnskolen enn hva det er hos de eldre. De nevner viktigheten av at elevene er aktive i skolen for at de skal kunne oppleve større grad av mening i sin skolehverdag (s. 11-12). En annen ting som er typisk for de yngre elevene er større behov for ytre motivasjon enn hva som er vanlig hos eldre elever. Når det gjelder de yngste elevenes motivasjon ser jeg til Bandura (1986) som snakker om at de yngste elevene er avhengige av ytre belønninger frem til de selv er i stand til å motivere seg selv (Bandura, 1986, s. 240). Her er det viktig at elevene lærer seg å se at hardt arbeid lønner seg.

3.5 Andre forutsetninger for engasjement

I denne delen vil lærerens rolle for å vekke og ivareta elevengasjement løftes frem. Dette er komplekst, lik elevengasjementet i seg selv. Selv om lærerens rolle ikke er hovedfokus i denne masterstudien, ønsker jeg allikevel å dra inn perspektivet om hvordan lærerens engasjement kan bidra til å imøtekomme elevene i skolesammenheng slik at elevene kan oppleve engasjement. Her vil Arnesens (2020) perspektiv om kjærlighet til kunnskap stå sentralt og være med på å forklare engasjement fra et mer filosofisk perspektiv. Perspektivet peker på det grunnleggende ønsket om å tilegne seg kunnskap som bor i mennesket. Kjærligheten læreren har til eleven, vil også kunne gi elevene mulighet for engasjement. Jeg vil også se på barns forutsetninger for læring. Her vil jeg se til prinsippet om tilpasset opplæring, beskrivelser av barn som unike individer og deres behov, da dette vil kunne spille inn på deres opplevelser av verden.

3.5.1 Lærerens rolle i å vekke engasjement

Selv om man som lærer ikke alltid klarer å vekke elevens engasjement i undervisningen er det allikevel lærerens ansvar å imøtekomme alle elever uansett forutsetninger. Arnesen (2020) beskriver at denne imøtekommenheten er en form for kjærlighet som vises gjennom innlevelse og engasjement (s. 190). Her beskriver hun selvinnsikt som et av læreres viktigste verktøy for å bli dyktige og engasjerte yrkesutøvere, med evne til å berøre barn slik at de selv ønsker å vokse som mennesker (Arnesen, 2020, s. 194). Dette kan gjøres i form av faglig tilrettelegging, men også ved hjelp av den fundamentale troen på at et hvert individ man møter fortjener å ivaretas i sin helhet av deg som lærer. Når elever omfavnes på denne måten inn i et inkluderende fellesskap får de ifølge Arnesen (2020) muligheten til å lykkes i skolen (s. 190).

Når det kommer til læring referer Arnesen (2020) til Sokrates (s. 193) og hans syn på menneskers mening i tilværelsen. Han anså dette som en form for kjærlighet, også kalt *eros* og beskriver det som at «kjærlighet til kunnskap får mennesker til å søke den» (Arnesen, 2020, s. 193). Det er nettopp i «søken» engasjementet kommer inn som en drivkraft i menneskets vitebegjær eller «kjærligheten til kunnskap», som Sokrates kalte det. For å få en dypere forståelse av hva som menes med det grunnleggende i kjærligheten til kunnskap forklarer Arnesen (2020) det på følgende måte:

Kjærlighet til kunnskap får mennesker til å søke den. Entusiasme og engasjement er en drivkraft til å lære og erkjenne, og til å være noe for andre, vekke nysgjerrighet og gi rom for deltakelse. Det handler om følelser og interesse for det engasjementet retter seg mot, det ukjente og det som skaper undring. (Arnesen, 2020, s. 193)

Av dette kan man forstå at engasjement er noe som naturlig finnes i mennesket, og at det skapes i det vi undrer oss og oppdager verden. Her vil lærerens oppgave være å finne ut hva som engasjerer barna og hvilke læringsmetoder det lønner seg å benytte seg av for å fange deres interesse for temaet de lærer om (Arnesen, 2020, s. 194).

3.5.2 Lærerens tilrettelegging for engasjement

Siden barn tilegner seg kunnskap på ulike måter, har skolen behov for å kunne tilrettelegge undervisning for å skape engasjement. I dagens skole er det pålagt per lov at man skal tilrettelegge for at alle elever opplever likeverdig og tilpasset opplæring (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 16). Likeverdig opplæring innebærer det faktum at både elever og lærere skal ha en grunnleggende forståelse om at forskjeller er en berikelse for fellesskapet, det vil si at alle elever er like mye verdt uansett hva som gjør de annerledes andre og deres forutsetninger (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 23). I praksis vil dette si at opplæringen må tilpasses, og med denne type tilpasning kan man anta at mulighetene for engasjement vil kunne øke. Tilpasset opplæring handler om at elevene har rett til opplæring som tar hensyn til deres ulike forutsetninger inn i fellesskapet (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 23). Her kommer behovet om å kjenne sine elever frem, da det vil være vanskelig å tilrettelegge for sine elevers skolefaglige utvikling om man ikke kjenner deres faglige ståsted. Når man så skal tilrettelegge for elevenes læringsforutsetninger og de får ta i bruk sine sterke sider «er det gode muligheter for vekst og utvikling» (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 25). Om de ikke møtes på denne måten vil elevene kunne kjede seg. Dette vil i det lange løp være skadelig for elevenes læringsutbytte, da det er elevene som arbeider mest og som er mest motivert og engasjerte som har mest faglig utbytte av å gå på skolen (Nordahl, 2010, s. 20). Av dette kan man forstå at når det tilrettelegges for elevenes ulike behov, tilrettelegger man også for muligheten for deres prestasjon og engasjement. Her er det også viktig at læreren anerkjenner elevenes prestasjoner, og ikke bare engasjementet som drev dem dit. Det er også viktig at elevenes prestasjoner anerkjennes selv om de er på forskjellige nivåer. Her kan en felle for læreren være at eleven opplever å kun bli anerkjent når man oppnår visse prestasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2018; Rosenlund & Gulaker, 2018).

3.5.3 Barns ulike forutsetninger og behov

Barna vi møter i skolen er lærende kropper som allerede har erfart og lært mye. Erfaring og læring om verden skjer nettopp gjennom kroppens persepsjon av den virkeligheten den møter (Vingdal, 2018, s. 34). Her vil både medfødte biologiske og sosiale forutsetninger ha noe å si for hvordan elevene lærer. Eksempelvis spiller elevens sosiale bakgrunn (familie, kultur, ol)

inn på hvordan man anses av andre og seg selv i fellesskapet, noe som også kan innvirke på skolefaglige prestasjoner og det sosiale i skolen (Nordahl, 2010, s. 61). Dermed kan man si at disse faktorene spiller en rolle for deres skolefaglige engasjement. Videre møter elevene en skole der miljø og individ blir påvirket av samfunnet rundt (sosiale medier, trender). Her mener Nordahl (2010) at elevene blir et offer for sine omgivelser, det vil si at de ikke helt er skyld i de ytre påvirkningene som påvirker deres skolefaglige prestasjoner og det sosiale i skolen (s. 62). I sammenhengen med det sosiale i skolen kan man se til Nordahls (2010) beskrivelser av jevnaldersfellesskap, dette fellesskapet møter elevene på skolen i form av vennskap og sosialattraktivitet fra jevnaldrende (s. 172). Denne sosiale samhandlingen er viktig for elevene nettopp fordi mangel på tilhørighet fører til utenforskap, og kan ifølge Nordal (2010) også komme i konflikt med lærerens undervisning da elevkulturen i klasserommet vil være med på å avgjøre om det er attraktivt å gjøre skolearbeid eller ikke (s. 173). På denne måten kan engasjementet trues både sosialt og faglig. I tillegg til sosial bakgrunn og ytre påvirkninger i skolen er også elevenes behov et viktig perspektiv for engasjement. Maslow (1968) hevdet at et menneske som har sine grunnleggende behov dekket, vil i større grad kunne drives i sitt overskudd mot selvrealisering (s. 25). Av dette kan man forstå at engasjement kan eksistere i det overskuddet som finnes i mennesket når de grunnleggende behovene er dekket. For at elever skal kunne prestere på skolen forstår man at de trenger å ha de fysiologiske behovene som sult og søvn dekt (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 61). Da det vil være vanskelig å være engasjert på skolen om man er sulten og trøtt.

4 Kvalitativ metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for valg av metode, informanter, etiske perspektiver, samt gjennomføring av studien. Disse valgene er avgjørende i mitt videre arbeid for å kunne besvare problemstillingen: «*Hvordan beskriver et utvalg elever på småtrinnet sitt engasjement i ulike læringssituasjoner?*».

Min hensikt er å kunne forstå og beskrive elevenes erfaringer fra deres skolegang, og derfor faller valget av metode på den kvalitative. Postholm og Jacobsen (2018) sier at kvalitative metoder henter inn informasjon om virkeligheten gjennom «ord eller språk» (s. 89). Videre forklarer de at dette kan foregå gjennom observasjoner og intervjuer, og at man på denne måten vil få tilgang til å kunne «beskrive og forstå “den andre”» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Her vil jeg kunne få unik innsikt i sosiale fenomener i det jeg får kjennskap til hvordan elevene fortolker sin egen virkelighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 99). Siden jeg ønsker å forstå hvordan et utvalg elever beskriver sitt engasjement i ulike læringssituasjoner, vil det være nødvendig å kunne intervju dem (se intervjuguide i vedlegg). Gjennom fokusgruppeintervjuer håper jeg å kunne tilegne meg kunnskap om elevenes erfaringer om mitt utvalgte tema, og på denne måten konstruere kunnskap mellom informantene og meg som intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Ved benyttelse av fokusgruppeintervju intervjues flere informanter samtidig, her håper jeg at det vil fremkomme mange forskjellige perspektiver om elevengasjement som jeg kanskje ikke hadde fått tak i på samme måte i et intervju med kun en person (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179). Som et verktøy til intervjuene har jeg valgt å tegne egne illustrasjoner av ulike læringssituasjoner i klasserommet. Disse illustrasjonene har vært mitt viktigste arbeidsverktøy i intervjusituasjonen for at elevene skulle kunne gjenkjenne situasjoner fra sitt eget klasserom, og på denne måten få i gang tanker som de knytter til egne opplevelser. Illustrasjonene ligger vedlagt senere i dette kapitlet, samt i vedlegg.

4.1 Fenomenologi og utvalg

Denne studien er ute etter barnets levde erfaringer og ikke de bakenforliggende årsakene til hvorfor de ser verden slik de gjør (Nyeng, 2012, s. 32-33). Dette fenomenologiske

perspektivet er viktig for denne studien, da det kun er gjennom elevenes egne unike erfaringer at de kan bidra til studiens empiri (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm & Jacobsen, 2018). På denne måten blir elevenes erfaringer og meninger den virkelige virkeligheten jeg forholder meg til i empirien i denne studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45).

For å velge informanter til studien måtte jeg sørge for at de innehar visse like kriterier som fungerer som forutsetninger for å kunne delta på samme grunnlag. Dette er et viktig perspektiv i fenomenologisk sammenheng, da det er viktig at elevene forstår essensen av det som skal beskrives (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118). Derfor er alle deltakerne elever på samme trinn, som alle har opplevelser av engasjement eller manglende engasjement i egen skolegang, de opplever de samme læringssituasjonene og vil derfor kunne forstå hverandre selv om de ikke nødvendigvis deler samme syn. Lærerne i de respektive klassene valgte ut elever til intervjuene. Det ble valgt ut tre elevgrupper med fire deltakere i hver, hvorav 2 jenter og 2 gutter i hver gruppe. På denne måten ble det representert en gruppe fra hver av de tre klassene, og elevene kjente hverandre fra før av. Postholm og Jacobsen (2018) presiserer viktigheten av variasjon i elevgruppen, da en gruppe med kun svakt presterende elever ville kunne gi for stort utslag på dataene som blir samlet inn (s. 118). Ifølge lærerne kunne elevenes faglige prestasjoner og sosiale ferdigheter være varierende innad i gruppene. Med varierte grupper vil det vil deltakerne kunne være både enige og uenige i det som blir diskutert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127), på denne måten vil sjansen øke for at flere relevante sider av et tema vil kunne utforskes (Bradbury-Jones & Taylor, 2015, s. 168-169).

4.2 Hvorfor forske med barn?

Ifølge barnekonvensjonen er barn individer mellom 0-18 år (Barnekonvensjonen, 1989, art. 1), som alle evner på forskjellige måter å uttrykke sine opplevelser. Barnekonvensjonen er en lov som sikrer barns rettigheter, noe som synes et viktig perspektiv å bringe med seg i forskning med barn. Barnas modenhet og alder har stor variasjon, det er derfor viktig at forskningen møter barna «der de er» (Nesh, 2021, s. 22). For at man som lærer skal kunne tilrettelegge for en best mulig skolegang for elevene, vil det være nyttig å henvende seg direkte til barna i en forskningssituasjon, da det er de som besitter opplevelsen rundt sin egen

barndom og skolegang. Dette understrekes av Einarsdóttir (2007a) som argumenterer for at vi lever i en tid hvor vi begynner å se viktigheten av å forske med barn, og at dette vil kunne bidra til en bedre fremtid for barna på generell basis og også bedre resultatene i barnas skolegang (s. 74). Bradbury-Jones og Taylor (2015) snakker også om at det er både obligatorisk og riktig at barn får medvirke med sine perspektiver og meninger i forskning som omhandler dem selv, da de i mange år ble forsket *på* som *objekter* istedenfor *med* som *subjekter* (s. 162). I min studie vil jeg forske *med* elevene. Dette vil gi meg en annen innsikt i deres opplevelser enn om jeg hadde forsket på elevene. Årsaken til dette er at egne antakelser rundt situasjoner vil kunne prege funnene i større grad når man forsker på elever, enn hva den vil gjøre i det jeg forsker med elevene ved å søke etter deres egne opplevde erfaringer. Når jeg anser barna som subjekter tar jeg utgangspunkt i Biestas tankesett om at barnet kommer inn i og blir en del av verden. Det betyr at barnet anses som et handlekraftig og ansvarlig individ, altså et *subjekt* i egne handlinger (Biesta, 2014, s. 26). På denne måten anser jeg elevenes opplevelser og levde liv som en kompetanse de selv besitter, som de vil kunne fortelle meg som intervjuer om under intervjuene i denne studien.

4.3 Studiens etiske vurderinger

I forskning finner man en rekke normer for å sikre forskningens integritet og ansvarlighet (Nesh, 2021, s. 5). For å overholde de etiske perspektivene i forskningen min har jeg sett til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (Nesh). Det første jeg gjorde før gjennomføring av studien var å søke SIKT om tillatelse til gjennomføring, dette var for å sikre at jeg forholdt meg til lovverket når det kommer til innsamling av data og personvern, tillatelsen forelå i desember 2023 (Tillatelsen ligger i studiens vedlegg). I denne forbindelse laget jeg en informasjons- og samtykkeerklæring etter malen til SIKT, som skulle sendes hjem til foresatte for at deres barn kunne få godkjennelse til å delta i studien (Nesh, 2021, s. 18). Her ble det informert om studiens tema, innhenting av empiri og hvordan empirien skulle lagres (Samtykkeerklæring ligger i studiens vedlegg). På denne måten fikk jeg kun tilgang til å intervjuere elever hvor foresatte hadde samtykket ved å innlevere bekreftende svarslipper med signatur. Det ble på forhånd presisert til lærerne at de ikke skulle velge ut elever med sakkyndig eller kjente diagnoser til intervjuene, årsaken til

dette er at underliggende årsaker hos disse individene kan virke negativt inn på deres integritet og velferd i intervjusituasjonen (Nesh, 2021, s. 21).

Før intervjuene startet ble gruppen med elever hentet inn til grupperommet. Der ble de informert om hvorfor jeg trengte ekspertkunnskap fra dem, hva temaet var, hvordan jeg kom til å stille spørsmål og at jeg skulle vise tegnede illustrasjoner, samt at det ville bli gjort opptak og at de ikke trengte å bry seg om opptakeren som lå på bordet (Einarsdóttir, 2007b, s. 205). Etter at gruppen var informert om alt som skulle foregå fikk elevene selv velge om de ville delta på intervjuene, noe alle samtykket til muntlig (Nesh, 2021, s. 22). Ifølge barnekonvensjonen har barn rett til å medvirke i saker som angår dem (Barnekonvensjonen, 1989, art. 12). Det var derfor viktig at de fikk bestemme selv om de ønsket å delta i intervjuet ved å svare ja eller nei før intervjuene begynte (Svendby, Øien & Willumsen, 2019, s. 186-187).

Da det er et skjevt maktforhold mellom voksne og barn understreker Einarsdóttir (2007b) viktigheten av å møte barna der de er (s. 204). Hun beskriver at dette kan gjøres ved at man aktiviserer barnas fortelling i intervjusituasjonen gjennom bilder eller symboler som er gjenkjennbare for dem. Jeg valgte derfor i denne studien å tegne illustrasjoner av forskjellige læringssituasjoner i klasserommet, som et hjelpemiddel for å dra samtalen i fokusgruppeintervjuet fremover (Einarsdóttir, 2007b; Svendby et al., 2019). Det var også viktig for meg å henvende meg til barna gjennom språk og væremåte under intervjuene slik at barna blir møtt der de er og føler seg ivaretatt (Einarsdóttir, 2007a, s. 77). Dette valgte jeg å løse ved å ha en vennlig tone, smil og blikkontakt, og ved å stille åpne spørsmål hvor jeg bevisst brukte ord som «gøy» istedenfor «engasjerende» for å snakke et språk de kunne forstå, samt å tiltale dem med navn og la de komme til orde når de hadde noe å dele. Her var også fokusgruppeintervjuet et bevisst valg for at elevene skulle få jevnaldrende å spille på under intervjusituasjonen (Einarsdóttir, 2007b, s. 204).

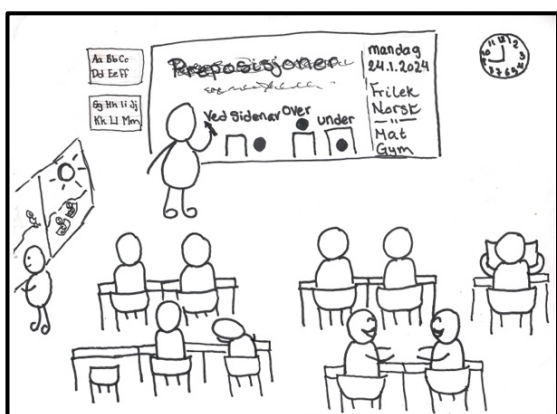
Et annet perspektiv som jeg synes det var viktig å overholde i en slik intervjusituasjon er barns rett til privatliv (Barnekonvensjonen, 1989, art. 19). Barna er derfor anonymisert i transkriberingen med pseudonymer slik at de ikke skal kunne identifiseres (Nesh, 2021, s. 23). Samtidig har jeg bevisst valgt å ikke dele ting som har blitt sagt under intervjuet med

andre, da det kan skape sårbare situasjoner for elevene hvis de har uttrykt noe negativt og læreren får vite om dette (Einarsdóttir, 2007b, s. 206). Studiens lydopptak ble foretatt i appen «Nettskjema-diktafon» mens mobilen var i flymodus, for så å bli kryptert og lagret i UIO Nettskjema da dette verktøyet «oppfyller lovens strenge krav til behandling og lagring av sensitive forskningsdata» (UIO, u.å.).

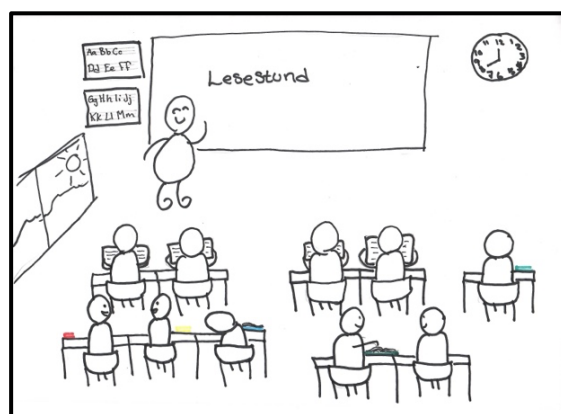
4.4 Forberedelser til gjennomføring av intervju

Jeg bestemte meg tidlig for at jeg trengte gode illustrasjoner for samtalestartere og tegnet derfor fire illustrasjoner som alle bestod av et klasserom med elever. På illustrasjonene er en av fire overordnede aktiviteter: tavleundervisning, skriveoppgaver, lesing og iPad.

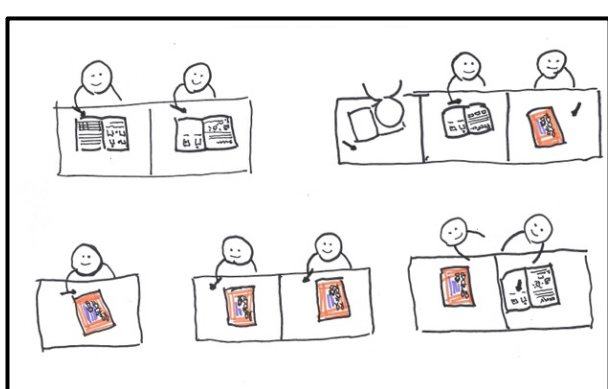
Illustrasjonene ble tegnet slik jeg har opplevd elevene i en rekke klasserom, hvor man kan se elever med ulik grad av engasjement for det som foregår i den aktuelle timen. Dette var viktig for å ha en samtalestarter (Svendby et al., 2019, s. 186), hvor elevene enkelt kunne begynne å snakke rundt det de så på bilde, for så å knytte det de så til egne erfaringer.



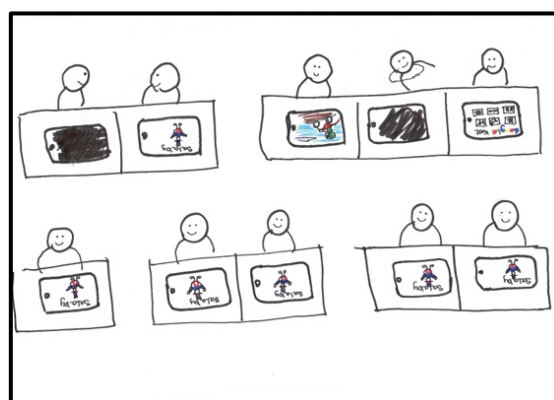
Figur 1. Illustrasjon av tavleundervisning



Figur 2. Illustrasjon av lesing



Figur 3. Illustrasjon av skriveoppgaver



Figur 4. Illustrasjon av iPad

Før utarbeidelsen av intervjuguiden bestemte jeg meg for å benytte et semistrukturert intervju. Her har intervjueren rom til å «avvike» fra spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162) noe som vil si at rekkefølgen spørsmålene stilles i kan varieres (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Grunnen til ønsket om å kunne avvike fra spørsmålene er muligheten til å stille uforberedte spørsmål ettersom jeg så hva som var relevant for samtalen. Det var allikevel viktig for meg å planlegge spørsmålene nøye slik at jeg kunne stille spørsmål som skulle gi meg å få forståelse av elevenes opplevelse av engasjement i de forskjellige læringssituasjonene vi snakket om.

I utarbeidelsen av intervjuguiden gjennomgikk jeg en prosess hvor jeg først tenkte å stille spørsmål om hva elevene anså som «gøy» eller hva de «liker». For å favne engasjement og indre motivasjon så godt som mulig valgte jeg å se til Shirley og Hargreaves (2022) fem veier til elevengasjement og Deci og Ryans (2022) selvbestemmelsesteori. Her så jeg på teoriene til sammen åtte begreper: indre verdi, viktighet, assosiasjon, myndiggjøring, mestring, selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet. Under hver av disse begrepene formet jeg spørsmål som omhandlet hvordan de opplevde mening, hvordan de selv møter dette i skolesammenheng, hva de lærer seg, osv. Deretter valgte jeg å ta med disse spørsmålene og koble de til de forskjellige illustrasjonene.

Jeg ville først stille overordnet spørsmål om engasjement i læringssituasjoner. Derfor trengte jeg å få fortalt fra elevene hva det vil si å lære – fra deres perspektiv. Her lagde jeg spørsmål som «Hva betyr det å lære?», «Likere dere å lære nye ting?» og «Hvorfor er det viktig å lære nye ting?». Disse spørsmålene er forankret i Arnesens (2020) teori om kjærlighet til kunnskap (s. 193). Etter oppstarts spørsmålene tenkte jeg det ville være naturlig å snakke om hva som foregikk på de fire ulike illustrasjonene. Hensikten med dette var å stadfeste at de forstod hva som foregikk i situasjonen de så illustrert, før jeg ville gå mer innpå hva de synes var gøy i de forskjellige situasjonene. Her ble det lagd spørsmål som «Hva skjer her?» og «Hvorfor gjør man dette?», ved å få besvart disse spørsmålene håpet jeg at jeg ville kunne finne ut av om elevene forstår viktigheten av det de gjør på skolen.

Deretter ville jeg finne ut om de forskjellige læringssituasjonene var engasjerende eller indre motivert, for å finne ut av dette valgte jeg spørsmål som «Hva liker dere med dette?» og «Hva er gøy med dette?». For å få innsikt i elevenes opplevelse av myndiggjøring og

selvbestemmelse lagde jeg spørsmål som omhandlet hvordan de deltar i læringssituasjonene, og for innsikt i assosiasjon og tilhørighet lagde jeg spørsmål om samarbeid. Her lød spørsmålene «Hvordan får dere delta i situasjonen», «Får dere bestemme? Hva er bra med det?» og «Hvordan kan man hjelpe andre i denne situasjonen?». I håp om å finne ut av elevenes opplevelse av mestring i læringssituasjonene lagde jeg spørsmål som «Hva liker dere best å gjøre av (ulike ting)?», «Hva skjer når man hjelper andre?» og «Hvordan føles det å hjelpe andre?».

Alle spørsmålene ble så finjustert under hver av de fire illustrasjonene og spisset slik at de skulle omhandle situasjonen elevene så illustrert. Bak hver av de fire illustrasjonene teipet jeg fast de tilhørende spørsmålene så jeg skulle huske de. Før gjennomføring av intervjuene viste jeg illustrasjonene til egne barn i barneskolealder og stilte de spørsmål, for å se om illustrasjonene og spørsmålene hadde effekten jeg ønsket. Mine egne barn ble engasjerte av det som foregikk på illustrasjonene, ville gjerne fargelegge dem, og svarte godt på spørsmålene jeg stilte. Dette gjorde at jeg antok at både illustrasjoner og spørsmål ville fungere på mine informanter.

4.5 Gjennomføring av fokusgruppeintervju

For å gjennomføre intervjuer tok jeg kontakt med skoler på Østlandet, og fikk tak i noen engasjerte lærere på et tredelt 2. trinn. Her fikk jeg være til stede i de tre ulike klasserommene i uken før fokusgruppeintervjuene. Dette førte til at jeg lærte meg navn på elevene og fikk snakket litt med dem slik at vi fikk dannet en relasjon til hverandre i forkant av intervjuene. Årsaken til dette valget var at jeg ønsket at elevene skulle bli trygge på meg som voksenperson før intervjuene i håp om at de skulle ha lettere for å snakke åpent med meg i intervjusituasjonen.

I studien ble det gjennomført fokusgruppeintervjuer. Hensikten med disse intervjuene var å skape et meningsfellesskap hvor elevenes perspektiver kunne bygge på hverandre i håp om å få frem flere sider av elevenes erfaringer med engasjement i læringssituasjoner (Einarsdóttir, 2007b, s. 200). Et eksempel på at det ble skapt kunnskap gjennom elevenes ulike perspektiver i samtalen var i tilfellene der elevene ikke bare svarte på spørsmål, men reflekterte sammen,

var uenige i andres utsagn, for så å forklare hva de egentlig mente lå til grunn for svarene sine. Disse situasjonene ville man ikke møtt på samme måte i intervjuer av kun en person (Ringdal, 2018, s. 247). Et annet viktig perspektiv med å ha gruppeintervju er at elevene står sterkere i en gruppe enn de ville gjort alene (Einarsdóttir, 2007b, s. 200). Det ble gjennomført tre intervjuer med 4, 3 og 2 elever i intervjuene. Årsaken til frafallet i to av gruppene skyldtes manglende innlevering av samtykkeerklæring for deltakelse og sykdom. Gruppen på 2 elever hadde en klar svakhet i å holde en flytende samtale, noe som krevde flere oppfølgingsspørsmål og tidvis flere eksempler i intervjusituasjonen i håp om å få lengre og mer forklarende svar. Dette intervjuet varte i 18 minutter, mens de to andre intervjuene hadde god flyt i samtaleform med oppfølgingsspørsmål og var ferdig etter omtrent 30 minutter.

Før intervjuet startet informerte jeg elevene om hva vi skulle snakke om og hvordan intervjuet skulle foregå (Ringdal, 2018, s. 246). Et valg jeg tok på sparket i innledningen var å si at elevene kunne rekke opp hånden om de ønsket å si noe og ikke kom til ordet, slik at jeg kunne la alle snakke. Årsaken til dette valget er at jeg vet hvor lett det er for elever å snakke i munnen på hverandre når de har mye på hjertet, og at noen elever fremstod som mer stille og noen mer pratsomme og dominerende enn andre. På denne måten håpet jeg å kunne gi alle elevene snakketid. Allikevel snakket enkelte elever mer enn andre og det forekom at de snakket både med og uten at jeg ga nye elever som ville snakke ordet (Ringdal, 2018, s. 247).

Kunnskap ble så skapt i møte mellom meg som intervjuer og forskningsdeltakerne ved at jeg benyttet meg av det semistrukturerte intervjuet. Jeg hadde temaet for intervjuet og de åpne spørsmål rundt de tegnede illustrasjonene av læringssituasjoner klart, lik tidligere forklart i kapittel 4.4. Ettersom samtalen fløt, kunne jeg stille utdypende spørsmål til det elevene svarte på de innledende spørsmålene. Jeg forsøkte hele tiden å holde meg til målsetningen med å forstå elevenes perspektiv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Dette gjorde jeg ved å bevisst stille «hva» og «hvordan» spørsmål til det som ble sagt for å få innsikt i deres opplevelser av engasjement i læringssituasjonene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118). Jeg kunne også stille «ja og nei» spørsmål for å få bekreftet om jeg forstod hva elevene mente.

4.6 Transkripsjon av fokusgruppeintervju

Transkripsjonen av lydopptakene ble foretatt automatisk i UiOs nettskjema¹. Derfra kopierte jeg transkripsjonen inn i Teams² som benytter flerfaktorautorisering for å kunne logge inn, ved hjelp av passord og kode sendt til mobiltelefon. Her måtte jeg gå nøye gjennom lydopptakene for å kvalitetssikre at teksten var fullstendig og korrekt transkribert. På denne måten fikk jeg også repetert intervjuene og fikk bedre oversikt over funnene mine. Her hadde jeg på forhånd laget et ark jeg hadde vedsiden av meg med elevenes navn og deres nye pseudonym for å separere deres identitet fra de endelige funnene som senere skulle presenteres i mine funn. Pseudonymene jeg valgte er E1, E2 osv. som er en forkortelse for elev1, elev2., dette er en egen preferanse for å holde oversikt, istedenfor å gi elevene ni nye navn.

I intervjuene hendte det at det elevene ikke svarte verbalt på spørsmålene som ble stilt, men nikkete bekræftende på hodet. I disse tilfellene fortalte jeg høyt hva som hendte i selve intervjusituasjonen, nettopp for å fange elevenes «tause» svar på spørsmålet til opptaket. Dette gjorde jeg ved å eksempelvis si «(navn) nikker, betyr det at du er enig?». Det transkriberte materialet fra de tre intervjuene utgjør i alt 75 sider i Word og 11.150 ord, fordelingen fra de tre intervjuene fremkommer i tabellen under.

Tabell 1. Antall intervju, deltakere og pseudonym, varighet, sider i Word og antall ord

Intervju og gruppenummer	Deltakere og pseudonym	Varighet	Sider i Word	Antall ord
1	4 (E1, E2, E3, E4)	31min 48sek	26	4619
2	3 (E5, E6, E7)	30min 13sek	30	4290
3	2 (E8, E9)	18min 17sek	19	2241

¹ <https://nettskjema.no/>

² <https://teams.microsoft.com>

5 Analyse

Analysen i mitt masterprosjekt startet i øyeblikket jeg intervjuet elevene, og materialeinnsamlingen min startet (Postholm & Jacobsen, 2018, s.139). Anker (2020) sier at «[e]thvert forskningsarbeid skal gi ny innsikt eller kunnskap» (s. 15), og nettopp for å kunne uthente innsikt og kunnskap fra mitt datamateriale trenger jeg å benytte meg av analyse. For å definere analyse velger jeg å se til Ankers (2020) vide fortolkning av begrepet (s. 17). Hun forklarer at analyse innebærer både strukturering og utvelgelse av materialet. Videre vil jeg gå innpå hvordan jeg arbeidet i analyseprosessen og deretter redegjøre for studiens kvalitet, før jeg i neste kapittel presenterer mine funn.

5.1 Fenomenologisk analyse

For å besvare min problemstilling leter jeg etter elevenes erfaringer rundt elevengasjement. Jeg søker derfor å få innblikk i elevenes unike opplevelser av engasjement i sin skolehverdag, og det er nettopp disse opplevelsene som er fenomenene jeg er ute etter å tilegne meg kunnskap om i denne studien (Dalland, 2020, s. 48). Jeg har derfor valgt å benytte meg av fenomenologisk analyse. Postholm og Jacobsen (2018) forklarer at man ved hjelp av fenomenologisk analyse vil finne «den mening mennesker legger i en opplevelse knyttet til en erfaring av et fenomen» (s. 76). I denne sammenhengen vil det også være naturlig å se til hermeneutikkens fortolkningslære, da fenomenologien vil hjelpe å finne svar på hvordan elevene forstår egen livssituasjon, vil hermeneutikken ta dette et steg videre med å forklare (Dalland, 2020, s. 49). Hermeneutikken viser til at mennesker er i stand til å fortolke seg selv og sine handlinger (Nyeng, 2012, s. 49). Derfor er ikke hermeneutisk fenomenologi bare beskrivende, men også knyttet til forskerens fortolkninger av fenomenene som beskrives (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76).

Fenomenet i denne studien er elevengasjement, og i analysen vil jeg forsøke å finne ut hva elevene har erfart i de forskjellige lærings situasjonene med utgangspunkt i spørsmålene jeg stiller rundt de tegnede illustrasjonene. Ved fenomenologisk analyse vil man benytte *den konstant komparative* analysemetoden. Utgangspunktet til denne metoden var at man ønsket å danne teori på grunnlag av sin innsamlede data. Ved å være virkelighetstro vil andre i samme

eller lignende situasjoner kunne kjenne igjen og forstå funnene (Postholm & Jacobsen, 2018, s, 141). Min oppgave ved bruk av denne metoden er å være kreativ og finne datamaterialets meningsinnhold gjennom de tre stadiene: *åpen koding*, *aksial koding* og *selektiv koding* (Postholm & Jacobsen, 2018, s, 145).

Først, i *den åpne kodingsfasen* studerer, sammenligner og kategoriseres datamaterialet. Her har jeg valgt å lytte til intervjuene flere ganger for å få et helhetsbilde og god kjennskap til mitt innsamlede materiale (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 146). I denne fasen sammenligner jeg svarene og begynner å kategorisere funn i datamaterialet. Her går jeg deduktivt til verks i det jeg valgte å fargekode kategorier i materialet etter mine forhåndsskapte og midlertidige intervju-kategorier (Postholm & Jacobsen, 2019, s. 101). I denne fasen markerte jeg kategoriene i forskjellige farger: «Hvorfor lære» i oransje, «Tavleundervisning» i grønt, «Lesing» i blått, «Oppgaveløsning» i lilla, og «iPad» i rødt. Dette var naturlig da det var slik jeg valgte å disponere de overordnede temaene i intervjuene, nå ble det enklere å sammenligne de forskjellige svarene før jeg gikk dypere inn i materialet mitt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 146). Her måtte jeg foreta noen viktige valg rundt hva jeg ville forkaste og beholde av det innsamlede materialet. Jeg besluttet å forkaste hele det korte intervjuet a 18 minutter med 2 informanter. Årsaken til dette var at størsteparten av svarene var «vet ikke» og at samtalen ikke fløt slik at de fikk fortalt fritt og på den måten skapt kunnskap jeg kunne benytte meg av videre.

I neste steg i analyseprosessen fikk jeg ved hjelp av *aksial koding* sortert kategoriene inn i subkategorier ved å se etter hvilke forhold som skaper de ulike kategoriene, dette gjøres ved å se etter «når, hvorfor og under hvilke forhold ...» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 148-150). Her har jeg gått dypere inn i empirien og funnet relevant informasjon jeg ville benytte videre i neste fase. Dette gjorde jeg ved å gå inn i hver del av intervjuet lik forklart i den åpne kodingsfasen og så på hva elevene sa om de forskjellige overordnede temaene. Hva engasjerte dem? Hva var ikke engasjerende? Ved å møte empirien på en induktiv måte dannet det seg nye kategorier og undertemaer for kategoriene. Her begynte jeg å sortere etter elevenes forhold til å lære, samarbeid og relasjoner, elevengasjement og trusler mot engasjement.

Til slutt benyttet jeg *den selektive kodingsfasen*, her sammenlignet jeg de ulike kategoriens underliggende egenskaper og dimensjoner. På denne måten finnes det frem til variasjoner og likheter i den innsamlede dataen, for så å benytte teori til å «sette ord på» funnene, som igjen vil gi mulighet for velbegrunnede svar på problemstillingen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 150-151). Her har jeg jobbet med å organisere materialet ved å se etter sammenhenger og spenninger, slik at jeg til slutt skal kunne drøfte funnene opp mot teori (Anker, 2020, s. 17). Her sorterte jeg barnas erfaringer jeg fant under *aksial koding* fasen og lagde nye kategorier som sorterer barnas erfaringer enda mer systematisk.

Jeg har her beskrevet hvordan jeg har benyttet en abduktiv måte å tilnærme meg empiri og teori. Her tok jeg først et deduktivt utgangspunkt og så til teorien i sorteringen, for så i neste fase å se til elevenes induktive erfaringer som utvidet min forståelse, til sist kunne jeg igjen binde erfaringene til teori. Denne tilnærmingen har gjensidig utvidet min forståelse av empirien i masterstudien (Anker, 2020, s. 60). Når jeg forholder meg sensitiv til empirien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 142), altså søker etter hva min empiri egentlig betyr, grunner det i et ønske om å gjøre mitt datamateriale forståelig for meg selv og andre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139). Etter den beskrevne analysen finner nå empirien en naturlig vei mot teorien, og kategoriene fremkommer under kapittel 6 og videreføres deretter til drøftingen.

5.2 Studiens kvalitet

I denne studien har det vært viktig for meg å skrive frem analysen på en troverdig måte ved å vise til hva jeg har gjort i prosessen (Anker, 2020; Postholm & Jacobsen, 2018). Derfor ønsker jeg også å redegjøre for studiens kvalitet ved å se til validitet og reliabilitet, som synes å være noen av de viktigste kategoriene ved en studies vurderinger. Deretter vil jeg reflektere over egen studie.

5.2.1 Validitet

Validiteten eller gyldigheten til en studie viser til om «hvordant en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I denne studien har jeg benyttet meg av kvalitativt intervju, samt fenomenologisk analyse, nettopp for å finne ut

hvordan et utvalg elever opplever sitt eget engasjement i forskjellige læringssituasjoner. Selv om metode og analyse er egnet til å besvare oppgavens problemstilling vil det alltid være slik at funn fra en studie som er sann i dag, vil kunne utfordres i fremtiden ved benyttelse av andre metoder og perspektiver (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). I en fenomenologisk studie baseres validiteten på forskerens evne til å tolke datamaterialet, da abstrakte tolkninger og data vil kunne gi teori som kan være anvendbar i lignende kontekster (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 14).

Validitet kan deles opp i indre- og ytre validitet. Den *indre validiteten* viser til at funnene stemmer overens med virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). I denne studien baseres funnene på elevers syn på sin egen opplevelse, altså deres virkelighet. Når det kommer til ytre validitet, har ikke studiens målsetning vært å kunne generalisere, men å skape kunnskap for de som skulle kunne trenge den (Anker, 2020, s. 110). Her er et viktig perspektiv om fenomenene som blir besvart kan overføres til andre skoler og klasser, og mest sannsynlig vil man kunne finne lignende tendenser andre steder også (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238).

5.2.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om studiens pålitelighet, noe som viser til at man skal kunne stole på studiens funn (Anker, 2020, s. 108). I håp om å styrke reliabiliteten i denne studien har jeg bevisst vært nøyaktig i mine beskrivelser av studiens gjennomføring. Et annet perspektiv i forhold til reliabilitet er at fenomener og menneskers opplevelser av situasjoner endres (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Dette betyr ikke at funnene i studien ikke kan anses som sann, men at situasjoner kan endres av forskjellige faktorer. Under intervjuene av de to forskjellige gruppene kom det eksempelvis ganske tydelig frem at noen av elevene reagerte på læreres regler rundt samarbeid. Det vil kunne ligge ulike årsaker til grunn for ulikt reglement i de forskjellige klassene, som vil kunne påvirke elevenes svar i intervjusituasjonen. Disse opplevelsene vil igjen kunne endres, om klassesituasjonen endres.

5.2.3 Refleksjon over studien

Å benytte seg av en kvalitativmetode for å innhente data eller kunnskap kan by på utfordringer. En fare kan være at “nærheten” som skapes i et intervju kan bidra til at den som innhenter data kan bli «“fanget inn” av virkelighetsbildet til den undersøkte» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 107), dette kan føre til at undersøkeren kan bli mindre objektiv, analytisk og kritisk til det man studerer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 107). Det er også et asymmetrisk maktforhold mellom den som intervjuer og den som intervjues da det er intervjueren som sitter på den vitenskapelige kompetanse og styrer samtalen, dermed blir det en enveisdialog hvor intervjueren til sist sitter på oppgaven med å fortolke hva den intervjuede virkelig mente med det som ble sagt (Kvale & Birkmann, 2015, s. 51-52). Det kan ha forekommet svakheter i intervjusituasjonen ved at jeg har bedt elevene rekke opp hånden hvis de kjente de ville si noe. De snakket også fritt uten ordstyring. Samtidig kunne jeg merke at elevene som snakket mye tilsynelatende kunne få de andre til å kjede seg ved å stille spørsmål som «er det lenge igjen» eller sukke. Det kan også hende at noen har snakket kortere enn hva de ellers ville gjort grunnet dette. Kanskje jeg som intervjuer også har hindret viktig informasjon å komme frem ved å ikke stille åpne nok spørsmål.

En annen fare ved intervju er at det ikke fremkommer hvordan informantene handler og opptrer i andre situasjoner enn intervjuet. Det vil si at menneskers beskrivelser av virkeligheten ikke nødvendigvis stemmer med hvordan det er når de opplever situasjonen (Anker, 2020; Postholm & Jacobsen, 2018). Jeg kunne tidvis få følelsen av at elevene snakket fint om valg de tok i lærings situasjoner for at de selv skulle fremstå bra i intervjusituasjonen. Det hendte i intervjuet at de kunne forklare situasjoner hvor elever ikke gjør det de skal, her var de raske med å si at de aldri gjorde noe galt selv. Her finnes det en fare for at forskeren tillegger utsagn mening (Anker, 2020, s. 84). Samtidig kan det hende elevene svarer slik de tror at de voksne ønsker å høre ting (Einarsdóttir, 2007b, s. 204). I håp om å unngå fortolkninger, forsøkte jeg å stille oppfølgende spørsmål om jeg var i tvil om hva de mente med det de sa.

6 Presentasjon av funn

Ved å stille spørsmål med hva elevene erfarer vil man kunne finne forklaringer på hvorfor de opplever tingene slik de gjør. Her har jeg hatt tre tanker som utgangspunkt knyttet til min problemstilling. Det første er: Hva er elevenes forhold til det å lære? Som peker på opplevelsen av mening. Det andre er: Hva opplever barna som gøy i læringssituasjoner? Som peker på deres engasjement. Hva utfordrer eller forhindrer barnas opplevelse av gøy? Som peker på manglende engasjement. Dette har blitt de tre overordnede temaene for mine funn.

Funnene presenteres ved hjelp av mine fortellinger om intervjusituasjonen med siteringer, samt direkte utdrag fra intervjuet i form av pseudonym og sitater. Noen steder har jeg valgt å remse opp elevenes enkeltutsagn og ikke vise til hvordan hele samtalen utartet for å løfte frem overordnede poeng. Andre steder har jeg med hele deler av samtalen for å vise hvordan et fokusgruppeintervju kan skape kunnskap når elevene veksler på ordet. Jeg kommenterer også bekræftende nikk i parentes, og sensurerer navn på samme måte. Jeg har valgt å forkorte noen av sitatene for at språket skal være mer lettfattelig. Ved å ta bort ord som «også», «likksom» og «ehhh», samt øvrig snakk som ikke fører frem til poenget ved å markere «...». Jeg har også valgt å rette opp deres uttalefeil til å bli grammatisk riktig, eksempel «plusselig» er endret til «plutselig» for å få et mer presist språk. Når elevene i en gruppe svarer samstemt i kor, skriver jeg «I kor». Jeg har også valgt å ta med utsnitt av mine tegnede illustrasjoner der det er naturlig for å vise til hva elevene refererer til når de forteller.

6.1 Elevenes forhold til å lære

Jeg ønsket å finne ut av elevenes forståelse om hva det betyr å lære noe. Alle elevene hadde samme grunntanken om at det handlet om å lære noe nytt, noe man ikke kunne fra før. Noen ga også eksempler, enkeltutsagn hentet fra begge gruppene var som følger:

E1: Det betyr at hvis man ikke vet noe fra før, så lærer man noe nytt.

E2: Å lære betyr at hvis jeg for eksempel ikke vet hvordan man tegner et spørsmålstegn og du hjelper meg med å skjønne hva jeg skal gjøre, da lærer jeg det.

E5: Å lære seg å lese.

E7: Noe nytt, at man gjør noe nytt.

På spørsmål om de liker å lære svarte alle elevene kontant «ja!», og utdypet videre at det tidvis kan være vanskelig å forstå hva man skal gjøre når man lærer. Videre spurte jeg om hva de liker best å lære. Her var hovedvekten av svarene av fysisk art. Enkeltutsagn fra gruppene var følgende:

E2: Jeg greide ikke å lage hestehale, og så lærte noen meg å lage det. Det var den gangen jeg syntes det var gøyest å lære.

E4: Jeg likte å lære meg å stupe kråke.

E5: Det er gøy å lære seg nye ting, for da vet man liksom alt.

E1: Jeg syntes det var gøy da jeg lærte å hoppe stift på turninga.

Beskrivelsene viser til opplevelse av mestring og nye oppdagelser. Her fant jeg også en mulighet til å få utdypet hva det er som gjør det gøy å mestre å hoppe stift.

Jeg: Hvorfor var det gøy å lære å hoppe stift?

E1: Fordi jeg hadde aldri klart det før.

Jeg: Og så fikk du det til?

E1: Nei, eller nesten da. Jeg landet på ryggen.

Jeg: Likte du å lære det, selv om du ikke fikk det til med en gang?

E1: (bekrefter med nikk) MM

Etter å ha funnet ut om hvordan barna forstod det å lære og hva de har likt å lære seg, forstod jeg at de var innforstått med at man ikke alltid kan ting fra før, og at det tilsynelatende var en ok del av læringsprosessen. Etter dette var jeg nysgjerrig på hva de tenker om hvorfor vi trenger å lære nye ting. Samtlige av barna hadde en grunntanke om at det man lærer som barn, er viktig kunnskap å ha med seg senere i livet. De forstod at ettersom man lærer seg nye ting vil kunnskapen øke og man vil kunne bli «smartere og smartere» og «bedre og bedre i hjernen». Her var de også veldig opptatte av at det kunne få konsekvenser om man ikke lærte seg det man trengte som barn senere i livet. Enkelt eksempler på konsekvenser var følgende:

E3: Fordi når man er voksen, hvis man ikke lærer noe, så skjønner man ingenting.

E1: Det er viktig å lære, fordi at hvis man vokser opp, og ikke har fått førerkortet, så kan det gå veldig galt når man kjører bil.

E2: Når vi sydde og en annen elev sa at hun hadde lyst til at jeg skulle gjøre alt, så sa jeg at du må gjøre det selv. Fordi tenk når du blir voksen, og så spør barna dine deg om hjelp, og du svarer at du ikke kan det. Og etter hvert greier barna dine det, og da kommer de kanskje til å le av deg. Hvis du ikke har lært det og faren ikke har lært det, da får jo aldri barna gjennomført.

6.1.1 Elevenes forhold til å lære å lese

Elevenes syn på viktigheten av å lære å lese gjenspeiles i stor grad av deres forståelser om hvorfor det er viktig å lære nye ting. De nevnte igjen en rekke eksempler om hva som i verste fall kunne hende i voksen alder om man ikke kunne lese. De er alle enige i at man kan tilegne seg ny kunnskap gjennom å lese og at man med tiden vil kunne øke leseferdighetene sine. I tillegg var det en elev som mente at man kan lære å lese av å lese. Elevene hadde en god forståelse av at de kunne tilegne seg kunnskap ved å lese. Gruppe 2 fortalte følgende:

Jeg: Hva kan man lære seg når man leser?

E4: Om kroppen.

E5: Om dyr, så kan man vite hva dyrene liker, eller hvordan de føler, og hvor raskt de løper.

E6: Man kan lære, for eksempel når man leser en dyrebok, kan man lære hva andre dyr trenger, liksom hva de trenger for å leve. Hvis man får, for eksempel, en katt eller en hund, da må man finne en hundebok, eller en kattebok, så da må man lese hva de trenger før man får en katt eller en hund.

6.1.2 Elevenes forhold til å kunne skrive

Elevene forstår at det er viktig å kunne skrive for å lære å skrive enda bedre. Her forstår de også sammenhengen mellom det de lærer som barn vil de kunne benytte i voksenalder.

Samtalen i gruppe 2 gikk som følger:

Jeg: hvorfor er det viktig å kunne skrive?

E5: For å lære å skrive.

E7: Kanskje for å bli forfatter. Når man skal i bursdag så er det viktig å kunne skrive bursdagskort.

Jeg: Hvorfor er det fint å kunne lage bursdagskort?

E5: For å vise at vi liker dem. Hvis man er venn med dem og vil gi dem bra ting til bursdag, og skriver snilt som (nevner navn) gjorde til meg i bursdagen min, og så tegnet han norske flagg!

Elevene tenker at man kan bli «forfatter» eller kan skrive «bursdagskort» når man har lært seg å skrive. Bursdagskort trekkes frem som en ekstra hyggelig ting å gjøre fordi man viser at man liker andre.

6.2 Elevengasjement

Det neste jeg var opptatt av å finne ut var hvilke læringssituasjoner elevene synes er morsomme. Når jeg snakker med de om hva som er gøy leter jeg etter deres motivasjon og hva det er som vekker den. På spørsmål om når de synes det er gøy å lære svarte gruppe 1 følgende:

E2: At jeg får 100 prosent riktig på leksene mine. Da blir jeg veldig stolt.

E3: Uendelig prosent på leksene.

Intervjuer: Ja, liker dere det?

E3: Ja, jeg sa uendelig!

Her opplevde jeg et veldig engasjement i at elevene får positiv bekreftelse fra læreren på arbeidet de gjør. For å utdype dette lurte jeg på hva det er som skal til for at de ønsker å lære mer om noe. Her uttrykte de kort at de liker når noe er «spennende» og at de liker «å ha riktig».

6.2.1 Elevengasjement i muntlighet og samarbeidssituasjoner

Videre var jeg nysgjerrig på elevenes opplevelse av å delta i ulike læringssituasjoner og hvordan de likte å samarbeide. De fortalte at under tavleundervisning og klassediskusjon kunne de komme med sin kunnskap, men at det var en fordel om de rakk opp hånden før de sa noe. En ting som utpekte seg her, var engasjementet rundt dagens elev. En elev snakket lenge om dette og de andre elevene var enige.

E2: Når vi er dagens elev, er det dagens elev som gjør nesten alt. Den driver med dagen, læreren spør dem om de kan dele ut melk ...

Dette er en situasjon hvor en elev står sentralt i oppstart av dagen, de får fortelle hvilke dag og dato det er, lage ord, dele ut melk, skru av og på lyset. Videre kom vi innpå hvordan man kan hjelpe hverandre i en læringssituasjon. Alle elevene var enig i at man kan hjelpe hverandre hvis noen trenger hjelp. Dette kunne foregå ved at man kan hjelpe de man sitter sammen med, for hvis en har forstått noe, burde den hjelpe den andre med å forstå det samme. Her lurte jeg på hva en slik hjelpesituasjon gjorde med elevene:

Jeg: Hva skjer inni deg hvis du hjelper andre med å forstå?

E1: Blir glad

Jeg: E1, vil du fortelle mer om det?

E1: Da føler man på en måte at det er veldig bra å hjelpe til, og at man føler seg stolt over at man har hjulpet til.

Jeg: Hvordan er det å motta hjelp hvis dere ikke kan noe, og noen hjelper dere?

E2: Bra, men det noen ganger blir jeg litt flau. På bordet mitt var det sånn at jeg var den som alltid hjelper bordet mitt, og en gang skjønte jeg det ikke helt. Og så var det et par som gjorde det. Da ble jeg litt flau fordi jeg ikke skjønte det.

Jeg: Hvorfor ble du egentlig flau da, når du ikke skjønte det samme som de?

E2: Det var slik at jeg syntes det var litt uvant, og en annen sa sånn. ... og plutselig en dag skjønte jeg ikke helt. Og da ble jeg litt flau over at jeg ikke skjønte hvordan den personen skjønte.

Elevene uttrykker her en glede over å kunne hjelpe andre. Samtidig som det kan være flaut å ikke forstå det de andre gjør. Dette gjorde noe med lærings situasjonen eleven befant seg i på tidspunktet. De forklarte at de kunne hjelpe hverandre med å finne riktige sider i bøker, hva man skal lese, eller hvordan man sier en bokstav. Den ene gruppen uttrykte derimot at de ikke hadde lov til å samarbeide, fordi det førte til mye bråk. De kunne hjelpe de som satt på samme gruppe, men ikke vennene sine som satt andre steder i rommet.

6.2.2 Elevengasjement og lesing

Alle elevene uttrykte begeistring over hylleboka. Hylleboka er bøker de låner på biblioteket og velger selv ut fra egne interesser. Dette kunne være alt fra tegneserier som Donald Duck, fantasy-tegneserier, fotball, og noen fleipet med å lese avis på do – for det pleide pappa å gjøre. Her utvikler samtalen seg underveis fra elevenes erfaringer med hyllebok til leselekser.

Jeg: Hva liker dere å lese?

E1: Jeg liker å lese en sånn bok som jeg har som en hyllebok. Nordlys. Ja, det er Nordlys. Det er en serie.

Jeg: Hvordan bok er det? Er det en tekstbok eller bildebok?

E1: Det er en tegneseriebok.

E4: Aviser. Jeg liker også hyllebok.

Jeg: Er det en spesiell type bøker du liker å lese?

E4: Nei

E2: Jeg pleier egentlig ikke å lese mye. Jeg pleier å gjøre noe annet, men det eneste jeg pleier å lese er når jeg får lekse i å lese.

Jeg: Liker du å lese leselekser?

E2: Ja, jeg føler meg litt stolt at jeg greier leselekser helt uten hjelp.

Den ene eleven forklarte at den benyttet tiden under frilek, som de har i 20 minutter hver morgen til å lese, mens de andre i klassen leker. Elevene kan også ta med bøkene de låner på biblioteket hjem, den ene eleven forteller at foresatte leser bøker valgt ut fra elevens egne interesser på kvelden.

E7: Når jeg ikke klarer å sovne da skruer jeg av lyset over sengen og henter en bok og følger med.

Jeg: Ja, blir du trøtt av å lese?

E7: Ja.

Jeg: Liker du å lese på kvelden?

E7: Ja, men ikke på dagen.

Her fortelles det om at når eleven sliter med å sove, så leser eleven bøker for å bli trøtt – og at dette er elevens favoritt formål med bøker. De trakk også frem at de likte leseløve bøker med mindre mengde tekst og større skrift. Noen elever pleide ikke å lese så mye, og leste hovedsakelig kun leselekser. Da jeg spurte om de likte leseleksene, var alle enige om at de likte det. Årsaken til at de likte leseleksene er fordi de kunne lære seg nye ting og nye bokstaver man ikke kunne fra før av.

Jeg: Hva kan man lære av leseleksen?

E6: For eksempel når det er samene som vi har nå, så kan man lære hva klærne deres heter og skoene, og de har forskjellige luer ... forskjellen mellom menn og damer, ja, og sånn ting.

Her forklarte de hvordan de kunne tilegne seg kunnskap om urfolk og hvordan de levde gjennom leseleksene.

6.2.3 Elevengasjement og skriving

På spørsmål om elevene liker å gjøre skriveoppgaver varierer svarene: «Det elsker jeg!» og «noen ganger». De svarer at de liker å gjøre forskjellige skriveoppgaver fordi de liker lære nye ting. Her forklarer elevene at de gjør oppgaver og skriver svar på spørsmål, at de kan huke av på svaralternativer. Her hender det også at de får oppgaver hvor de kan finne på ord på eksempelvis «p», elevene er enige i at de liker slike oppgaver hvor de kan finne på selv. Grunnen til at de liker å velge selv er at de kan gjøre oppgavene «lette». De forklarer også at de kan velge å gjøre det lett for seg selv når de har «dagens tall» på tavlen.

Jeg: Hvorfor liker dere å bestemme selv?

E7: Da blir oppgaven lettere. For eksempel, når jeg har dagens tall ... dere kan ha 50 hvis dere synes det er vanskelig, og 32 hvis dere ikke synes det er vanskelig.

Jeg: Ja, så du får to alternativer.

E5: Og det er noen ganger vi fikk 99 eller var det 15. Og jeg tok 99.

E7: Ja, det var lett.

E6: Jeg tok 15.

Jeg: Er det gøy når dere klarer det?

E6: Ja, fordi da må ikke man gjøre det på nytt ...

Her forklarer elevene at de synes det vanskeligste alternativet var lett og at selvbestemmelsen fører til større sjanse for å lykkes. De beskriver også en ukentlig grubleoppgave de får, hvor de får gåter som gir hint som sier «hva er jeg», i dette opplegget er det også avbildet fire ting og elevene må finne ut hvilke av disse fire tingene gåtene referer til. De diskuterer engasjert frem og tilbake om hva de har gjettet og hva de trodde ukens grubleoppgave kunne være. Dette synes de er lett og gøy. Og de bekrefter at de synes at ting som er lett er gøy. Når det blir snakk om samarbeid i skrivesituasjoner svarer alle elevene at de liker å samarbeide og gjerne vil jobbe sammen fordi «da kan man hjelpe hverandre ... og lære av hverandre».

6.2.4 Elevengasjement og iPad

Elevene blir engasjerte når det snakkes om iPad. De er enstemmig enige om at de liker å benytte seg av iPaden i læringssituasjoner. På spørsmål om hvorfor de bruker iPad på skolen er svaret raskt «fordi det er gøy» og fordi det er «belønning» når man har vært flink. Det de liker best er når det er «fri på iPad», dette betyr at de kan gjøre hva de vil. Når de kan gjøre hva de vil liker de å gå inn på spillside og velge spill de selv liker. Når jeg spør hvorfor de liker å arbeide på iPad, opplever jeg svaret jeg får noe overraskende:

Jeg: Liker dere å gjøre skoleoppgaver på iPaden da?

E2: Ja.

Jeg: Hvorfor liker dere det?

E2: Fordi at når vi går inn på den ... da kan for eksempel læreren komme og si bra gjort. Da blir man veldig stolt av seg selv når læreren skryter av den. Og blir så glad at jeg gjør ekstra bra oppgaver. Det er det jeg elsker.

Jeg: Så man kan gjøre det ekstra bra hvis man får skryt?

E2: Mhm.

Det kan se ut til at eleven her har erfaring med at arbeidet som gjøres på iPad forbindes med ros fra lærer. Elevene forteller også om hvordan de kan samarbeide når de bruker iPad, og om medelever ikke kan hjelpe, så kan læreren hjelpe dem. De snakker også om hvordan de kan bruke søkeverktøyet Google, for å finne svaret på ting de ikke vet. Her gjør elevene forskjell på å lære på iPad og å spille:

Jeg: Men bruker dere iPad for å lære nye ting?

E6: Ja.

E7: Noen ganger.

E5: Og noen ganger så har man, ... da spiller man liksom gøy ting og ikke lærer.

Jeg: Ok, så når dere spiller ...

E6: Man lærer å liksom lage ting på Mine Craft.

Og plutselig begynner den ene eleven å snakke om at man lærer ting i spillet også. De begynner raskt å snakke om konstruksjonsspillet Mine Craft hvor de kan konstruere det de selv ønsker, de beskriver at man kan være «kreativ». De kan selv velge vanskelighets nivå og beskriver at «da må vi liksom jobbe for å overleve». De kan velge verdener og hvem man vil spille med, og her får de også belønninger for arbeidet de gjør. Når de blir spurt om hva som er bra med Mine Craft er svart «gøy», og på hvorfor det er «gøy», så «det er bare gøy». Når jeg spør om hva som er gøy å lære når de jobber med skolearbeid på iPaden svarer de at de liker en «utrolig fin sang» som heter «Lille persille», de synes at denne sangen er morsom, men utdyper ikke hvorfor. De forteller også at de liker bedre å jobbe på iPad enn i bøker og at de liker å være i «skolestudio» hvor de kan trykke på oppgaver.

6.3 Hva utfordrer elevenes opplevelse av engasjement?

På spørsmål om elevene liker å lære var det et svar som skilte seg ut. Her kan man se at eleven gjerne vil lære, men kan synes at ting er kjedelig. Videre spør jeg ut E7 etter svarene tydelig avviker fra de andre elevenes positive svar.

Jeg: Liker dere å lære?

E7: Nei, kommer an på

Jeg: Hva kommer det an på?

E7: Hvis jeg kan lære meg ... Et spill jeg kan spille med familien, det liker jeg. Jeg liker ikke å lære matte.

Jeg: Vil du forklare hvorfor du liker å spille med familien, men ikke liker matte?

E7: For det er koselig.

Jeg: Det er koselig med familien, hvorfor liker du ikke matte da?

E7: Kjedelig.

Jeg: Du synes det er kjedelig. Vet du hva som gjør det kjedelig?

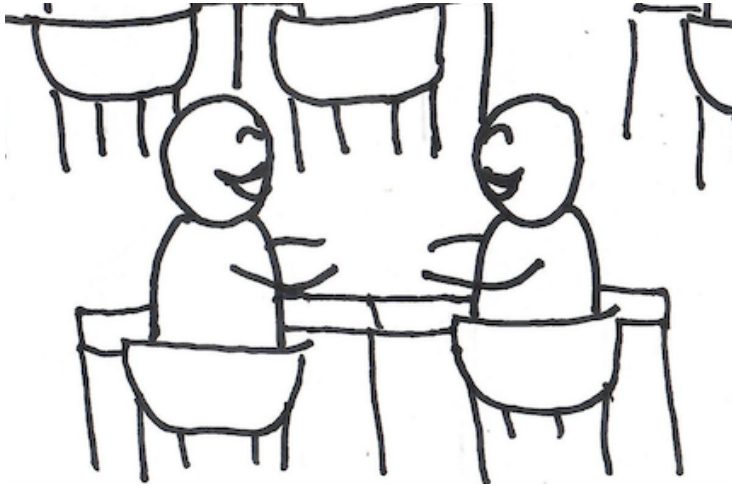
E7: Regne.

Jeg: Synes du det er lett med matte?

E7: Ja.

Eleven forteller her at den foretrekker å lære når noe er koselig, og liker det minst når noe er kjedelig og gir også eksempler på hva det er som er koselig og kjedelig. Det var viktig for meg å få forstå om eleven slet med faget, da det ville kunne forklare hvorfor matte var kjedelig. Når eleven sier matte er lett, kan man anta at eleven mestrer faget.

6.3.1 utfordringer med muntlighet samarbeidssituasjoner



Figur 5. Utsnitt av illustrasjon om tavleundervisning

I undervisningssituasjoner kan det foregå mye rart i et klasserom, lik de tegnede illustrasjonene mine viser. Elevene ble veldig opptatt av de som tilsynelatende ikke gjorde det de skulle i læringssituasjonen. De mente det fort kunne bli sånn fordi de synes det er hyggelig å sitte sammen og prate. Men at det er viktig å lytte, ellers går de glipp av viktig kunnskap om hva de skal gjøre videre i læringssituasjonen.

E1: Jeg tror at læreren prøver å lære bort noe, men det er noen der som ikke helt hører etter.

Jeg: Hvorfor tror dere at noen ikke helt hører etter? Hva mente du, E1?

E1: At det kanskje er litt kjedelig for dem, men det er viktig å lære.

Jeg: Hvorfor tror dere at det er slik at barn noen ganger har lyst til å sitte og prate i stedet for å høre på læreren?

E2: At når det er noen som er venner og har sittet sammen, og de synes det er litt kjedelig å lære sånne kjedelige lære-ting som de synes er kjedelig, da er det sånn at kanskje at de snur seg mot hverandre og tar klapplek for å få tiden til å gå fortere. ... Det er slik noen ganger barn tenker at det går helt fint hvis jeg ikke lærer noe i dag. Jeg kan jo lære det samme i morgen, men man lærer jo ikke det samme i morgen, for det er kanskje i morgen lærer man noe annet, og kanskje vi har lekser til i morgen også.

Elevene blir igjen veldig engasjert i hvorfor det er viktig å høre etter og følge med, og ikke la seg rive med og drive med andre ting når man kjeder seg.

E2: Da hører ikke den eleven etter, men bare driver med noe annet. Så får den ingenting riktig på leksene sine. Kanskje han ikke får riktig på noen av leksene sine i hele sitt liv. Da blir de utvist.

Jeg: Mener du det er lurt å følge med for å få gode resultater?

E2: (nikker) MM

Det var delte opplevelser om hvordan elevene likte deltakelse i tavleundervisning og muntlighet. Noen likte det godt, mens noen synes læreren snakket for mye og at de ønsket å arbeide selvstendig og finne ut av ting selv, for om læreren alltid forteller alt opplevde de at det ikke var noe for dem å oppdage selv. I tillegg opplevde de en begrensning i at de måtte rekke opp hånda for å delta i denne formen for undervisning. For læreren hadde en tendens til å bli sur på dem om de glemte seg bort og snakket uten å ha fått ordet. Det var en elev som svarte nei på spørsmålet om de likte denne lærings situasjonen.

Jeg: Er svaret ditt alltid nei?

E7: Eller det kommer an på, hvis det er etter spising, så er det ja, hvis det er førspising, så er jeg sulten.

Jeg: Ok, så du synes det er vanskelig å følge med førspising, for da er du sulten?

E7: Ja.

Videre under intervjuet kommer det frem av samme elev at den valgte å rekke opp hånden å svare i timene for at lærings situasjonen skulle bli fort ferdig, fordi «jeg liker ikke skolen».

Jeg: Liker du ikke skolen? Men er det noe positivt da?

E7: Vet ikke.

Jeg: Vi lærer jo noe nytt ...

E7: Noen ganger.

Jeg: Noen ganger er det positivt?

E7: Før så hadde vi bare det samme hver dag, så ble det bare mindre, mindre, mindre, mindre bra.

Jeg: Liker du ikke når det er det samme hver dag?

E7: Nei.

Jeg: Nei. Hvorfor liker du ikke det?

E7: Fordi jeg ble lei av det.

Jeg: Ville du heller ha litt andre ting også?

E7: Ja.

Jeg: Er det morsomt når det er varierende undervisning?

E7: Ja. Det er ikke morsomt, men det er morsommere.

Her forteller eleven om hva som har hindret motivasjon, og at mer variasjon vil kunne oppleves morsommere.

6.3.2 Utfordringer med skriving



Figur 6. Utsnitt av illustrasjon om skriveoppgave

Igjen blir elevene opptatt av illustrasjonen og elev som legger hodet ned på pulten. Her er alle elevene med i samtalen og har god forståelse for situasjonen de ser illustrert.

E5: Åh, han der bare ligger på boka og sover!

E7: Det gjør jeg noen ganger.

Jeg: Ja, hvorfor gjør man det?

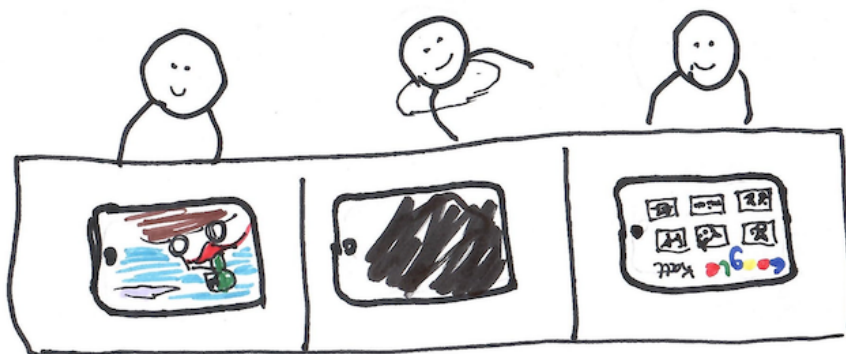
I KOR: Fordi man blir sliten.

Jeg: Åh, så man kan bli sliten. Men kan det hende at man liker oppgaven, men er sliten så man legger hodet på boka bare for å slappe av litt?

E5: Ja, og noen ganger når man skriver, ... når man gjør det lenge, eller tegner, så får man vondt i armen ...

Her uttrykker elevene at man godt kan bli trøtt eller sliten når man er på skolen. En av årsakene til at man blir sliten kan være fordi man kan få vondt i armen.

6.3.3 Utfordringer med iPad



Figur 7. Utsnitt av illustrasjon om iPad

Under illustrasjonen med læringssituasjonen med iPad legger elevene merke til at ikke alle elevene på illustrasjonen er inne i undervisningsprogrammer og arbeider. Her legger de merke til at noen er på en spillside. Spillsiden er visst kjent for elevene og noen ganger får de lov til å spille. Her forklarer de hvorfor man kan havne på en spillside istedenfor å gjøre det man egentlig skal i timen:

Jeg: Hvis det er sånn at læreren sier, nå skal vi inn på Salaby og jobbe med dette. Og så plutselig sitter noen og gjør Poki-spill. Hvorfor gjør man det?

E3: Fordi man synes det er gøy.

Jeg: Ok. Betyr det at man synes Salaby er kjedelig?

E3: Ja.

E2: Nei, ikke derfor. Det er fordi man synes at hvis Salaby ... Hvis man ikke kommer inn på Salaby, man ikke gidder å si det til (lærers navn), da pleier man å gå inn på noe annet. Jeg pleier å si ifra til læreren. Men han der, han bare sitter med Poki og bare: Jeg gidder ikke å gjøre noe annet enn Poki.

Dette er et godt eksempel på hvordan elevene reflekterer og konstruerer kunnskap sammen i gruppeintervjuet. Av svaret kan det forstås at det kan være lett å gå inn på andre programmer hvis man ikke kommer inn på det man skal, ikke får til det man skal, eller synes det man skal er kjedelig.

7 Drøfting

I dette kapitlet i studien vil jeg drøfte studiens funn opp mot teori, tidligere forskning og utdraget fra LK20s overordnede del, dette for å finne svar på studiens problemstilling:

«Hvordan beskriver et utvalg elever på småtrinnet sitt engasjement for ulike

læringssituasjoner?». Jeg velger i stor grad å systematisere drøftingen etter overskriftene i mine funn, da dette gir god oversikt over engasjementet i de forskjellige læringssituasjonene.

I kapitel 7.3 drøftes utfordringene for engasjement, her vil ikke tidligere forskning og styringsdokumenter trekkes frem, da perspektivene som er relevante for læringssituasjonen allerede er nevnt tidligere i drøftingen under kapitel 7.2.

7.1.1 Elevenes forhold til å lære

Når elevene beskriver situasjoner hvor de lærte noe, er alle beskrivelsene fra hverdagslige situasjoner der de fikk førstehåndslæring. Elevene forteller om den gangen de lærte seg å hoppe stift eller lærte seg å lage en hestehale for første gang. Alle eksemplene viser også til situasjoner hvor de har lært noe av andre, selv om det ikke er sagt eksplisitt vil man kunne anta at man ikke ville kunne lage en hestehale om man ikke vet at den kan lages, eller hoppe stift om man aldri har sett noen gjøre det. Skaalvik og Skaalvik (2018) beskriver at førstehåndslæring oppstår i det vi erfarer ting selv, dette er en induktiv måte å lære på (s. 23). Et annet perspektiv av dette kan kobles til Bandura (1986) som snakker om at elevene ikke vil ha kunnskap om ting de enda ikke har erfart og at gode læringserfaringer vil kunne øke ønske om å tilegne seg lærdom (s. 241). Videre i situasjonen hvor eleven skulle lære seg å hoppe stift ble det forklart at det ikke var en umiddelbar oppnåelse av å få til aktiviteten, allikevel opplever jeg en opplevelse av mestring hos eleven. I lys av teorien om de fem veiene kan aktiviteten sies å inneha indre verdi, da det var elevenes egen indre motivasjon som var drivkraften til oppnåelsen og ønsket om å mestre den aktuelle aktiviteten (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 186). Indre verdi kan på samme tid knyttes til den indre motivasjonen som beskrives i selvbestemmelsesteorien der aktiviteten var tilfredsstillende, utfordrende og interessant i seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 151). Eleven var selv kilden til egen handling og dermed er behovet for selvbestemmelse oppnådd, på samme tid kunne eleven tilegne seg kompetanse i det eleven gjorde en utførende oppgave og handlingen hendte i et

fellesskap på «turninga» hvor eleven hadde tilhørighet og kunne lære av andre (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 153). Dette oppleves som et godt eksempel der indre motivasjon har drevet eleven til prestasjon lik Shirley og Hargreaves (2022) beskriver det ønskede engasjementet (s. 65).

De grunnleggende tankene om kjærlighet til kunnskap, og hva som får mennesker til å søke kunnskapen står sentralt når det kommer til å tilegne seg ny kunnskap i læringssituasjoner (Arnesen, 2020, s. 193). I det mennesker søker kunnskap drives man ifølge Arnesen (2020) av engasjementet til prestasjon (s. 194). Mennesker er naturlig nysgjerrige noe som vil kunne drive oss til oppdagelser av verden. Slik nevnt i forrige avsnitt fortalte elevene instinktivt om hverdagslige hendelser, ingen av de begynte å snakke om skolen i læringssammenheng. Dette synes jeg er rart da det er normalt å tenke at man går på skolen for å lære. Kanskje årsaken har en sammenheng med min opplevelse fra det nevnte eksempelet av at den indre motivasjonen i selvbestemmelsesteorien var oppnådd. Jeg ønsker igjen å vise til Arnesen (2020) som mener at læreren bør kjenne sine elever slik at man på best mulig måte kan tilrettelegge for elevenes interesser (s. 194), slik at elevene kan oppleve engasjement i læringssituasjoner. Det er flere ting som spiller inn på deres læreevne, så som biologiske og sosiale forutsetninger (Nordahl, 2010, s. 61). Dette er et viktig perspektiv å ha med seg da disse forutsetningene kan ha noe å si for elevenes skolefaglige engasjement i læringssituasjonen, men jeg kan ikke si noe om disse forutsetningene da jeg ikke fikk denne kunnskapen gjennom intervjuene.

Da elevene skulle besvare spørsmålet om hvorfor det er viktig at man lærer seg nye ting bar svarene preg av alle konsekvenser det kan få om man ikke lærer seg noe. Svarene fortalte om hvor ille det ville bli å være en voksenperson som ikke kunne lære noe videre til sine egne barn. I tillegg omhandlet svarene konsekvenser som kunne få fatale følger om man kjørte bil uten førerkortet. Elevene viser her en forståelse for at ny kompetanse er viktig for at de skal kunne lære og mestre nye ting i livet, dette berøres både av teorien om de fem veiene og selvbestemmelsesteorien som understreker viktigheten av at elevene forstår og erfarer viktigheten av å lære (Deci & Ryan, 2022; Shirley & Hargreaves, 2022). Her ønsker jeg å løfte frem LK20s overordnede del kapittel 2. Prinsipper for læring, utvikling og danning. Perspektivet om danning i det nevnte kapitlet omhandler at elevene forstår viktigheten av et tema og derfor velger å implementer kunnskap som en del av seg selv

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9-10). Dette kan ses i lys av teorien til Shirley og Hargreaves (2022) under perspektivet om viktighet fordi i det elevene har opplevd en dypere mening i sin læringsprosess vil de også endre sitt perspektiv og endre seg som mennesker (s. 186). Det som utfordres i konsekvenstenkningen er kanskje frykten for å ikke lære, som igjen kan knyttes til frykten i mennesket om å havne utenfor kalt dissosiasjon i de fem veiene hvor man blir sosialt etterlatt (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 139). Deci og Ryan (2022) snakker her om at hvis vi som mennesker skal forbedre, opprettholde og bevare vår funksjon må vi lære nye ting (s. 6).

7.1.2 Elevenes forhold til å lære i skolesammenheng

Skaalvik og Skaalvik (2018) skiller læringen i skolesammenheng fra førstehåndserfaringen lik forklart i forrige delkapittel. Det elevene lærer på skolen bærer ofte preg av å være en deduktiv tilnærming til læring. Når elevene får begreper og regler, vil de deretter få kunnskap om det de lærer gjennom eksempler (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 23). Det er akkurat slik elevene beskriver at de lærer gjennom bøker, ved at de leser seg til kunnskapen. Alle elevene var enige om at det å lese seg til kunnskap var en måte som var god å benytte for å lære seg nye ting. Samtidig mente de at de kunne øke sin lesekompetanse av å lese mye. Dette er i tråd med teorien som sier at førstehåndserfaring med lesingen i seg selv lærer elevene å lese (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 23).

Elevene forklarte at de kunne lese seg til kunnskap om en rekke ting. Elevene nevnte dyr flere ganger, og det var veldig mye man kunne lære om dyr. Her nevnte de også at de kunne lese seg til kunnskap om hvordan de skulle behandle et dyr de skulle få hjemme. På denne måten imøtekommer skolen i det gitte eksempelet ønsket om at elevene skal ha en virkelighetsnær læringssituasjon som de vil kunne få bruk for på en induktiv måte senere (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 23). I teorien beskriver Arnesen (2020) eros kjærligheten til kunnskap som i situasjonen kan ses som engasjementet som driver elevene til kunnskap om kjæledyr (s. 193). På samme tid kommer den indre motivasjonen i selvbestemmelsesteorien igjen til syne i at eleven kan bestemme selv hva den ønsker å tilegne seg av kunnskap gjennom bøker etter egne interesser. Under selvbestemmelsesteoriens perspektiv om tilhørighet løftes kompetanse frem som viktigheten av at elevene gjør oppgaver de selv forventer å mestre og at de kan både

gi og få omsorg (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 153). Av dette eksempelet fra intervjuet kan man forstå at elevenes mulighet for selvbestemmelse virker engasjerende inn på læringssituasjonen hvor de leser bøker. Det kan også hende at de ville finne aktiviteten med å lese bøker interessant uansett tema, da de eksempelvis har gode erfaringer med å bli lest for hjemme eller i skolesammenheng som har gitt de en god relasjon til bøker.

Da elevene skulle fortelle om hvorfor de synes det var viktig å kunne skrive forstod de at det var viktig å skrive for skrivingens skyld, akkurat som de forstod at det var viktig å kunne lese for å øke leseferdighetene sine. Elevene dro inn viktigheten av å kunne kommunisere med andre gjennom skrift, her ble det både nevnt at man kunne bli forfatter og også at det er veldig viktig å kunne skrive bursdagskort. Dette kan ses i lys av selvbestemmelsesteorien da skrivingen som nevnes belyser både selvbestemmelse i det man har valgfrihet når man komponerer tekst (Deci & Ryan, 2022, s. 196-197), de opplever å ha kompetanse til å utføre aktiviteten (Deci & Ryan, 2022, s. 7) og tilhørighet kommer frem i kommunikasjon med andre og opplevelse av tilhørighet og aksept i det man får eksempelvis et bursdagskort (Deci & Ryan, 2022, s. 7). Her ser jeg også til LK20s overordnede del kapittel 2 Prinsipper for læring, utvikling og dannelse hvor elevene kan oppleve å mestre eget liv i det at man lærer seg å skrive, samt at de erfarer at man kan skape tilhørighet ved å skrive til andre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9-10).

Sammenfattet under elevenes syn på læring kan man se til tidligere forskning hvor Havik og Westergård (2019) mener at elevene må være aktive i egen skolehverdag for å oppleve større grad av mening. Dermed forstår man at det ligger et visst ansvar på elevene, til tross for at de er små, på at de bør arbeide og delta aktivt i sin skolehverdag. Her kan man også se til det viktige prinsippet om tilpasset opplæring fra teorien. Elevene i begynneropplæringen har et annet utgangspunkt enn hva eldre elever har derfor bør læreren kunne tilpasse læringssituasjoner slik at elevenes engasjement faktisk kan vekkes (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 23). Dette underbygges også av Bjergas (2018) tidligere forskning som sier at elevers engasjement avhenger av lærerens atferd, og Arnesens (2020) teori som beskriver hvordan imøtekommenhet og engasjement hos læreren vil kunne bidra til å imøtekomme elevers ulike forutsetninger i læringssituasjoner (s. 190).

7.2 Elevengasjement

På spørsmål om når elevene syntes det var gøy å lære bar svarene preg av at elevene likte svært godt å ha alt rett på leksene sine. Her er det vanskelig å vite med sikkerhet hva elevene egentlig mener når de sier at noe er gøy og det kom ikke tydelig nok frem av intervjuet hvordan elevene tenker i lekkesituasjonen hjemme, og hva som egentlig driver dem. Det kan hende at de genuint liker å gjøre lekser eller at de ikke liker det så godt som de forteller i intervjusituasjonen. Det å ha alt rett på leksene kan synes å ha rot i ytre motivasjon, da det kan høres ut som om de ikke gjør aktiviteten for den indre gleden i aktiviteten som sådan, men fordi de liker den ytre bekreftelsen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 148). Den ytre motivasjonen kan ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018) være en fare for den indre motivasjonen, da ytre motivasjon over tid kan svekke den indre gleden og motivasjonen i å gjøre noe (s. 148). Videre viser elevene til at å ha alt rett på leksene gir følelsen av stolthet noe som kan referere til forståelsen av den indre motivasjonen og den indre gleden en aktivitet kan gi (Deci & Ryan, 2022, s. 42). Bandura (1986) forklarer at elevene vil kunne trenge ytre motivasjon for å lære seg at hardt arbeid lønner seg (s. 241). I det nevnte eksempelet ser man at det kan virke som den ytre motivasjonen fungerer som noe positivt for den indre motivasjonen, da elevene lærer seg å mestre. Her slår det meg at kanskje ytre motivasjon er en av årsakene til at elever med tiden går lei av lekser, da den gode følelsen av ytre validering går over, og man ikke lenger ser en hensikt med aktiviteten i seg selv.

Nordahls (2010) forklaring av jevnalderfellesskapet kan også hjelpe til å forstå hva som engasjerer elevene eller ikke (s. 173). Han løfter frem at elevkulturen i klassen kan komme i konflikt med lærerens undervisning (Nordahl, 2010, s. 173). Det kan virke som at elevene i denne klassen har en felles opplevelse av lekser – altså at det er attraktivt å gjøre lekser og stas å få gode tilbakemeldinger. Dette kan være med å styrke den indre motivasjonen i lys av selvbestemmelsesteoriens forståelse av tilhørighet, da elevene har en felles opplevelse av lekser i klassefellesskapet (Deci & Ryan, 2022, s. 7). I den tidligere forskningen kan man se av Etnan og Løhres (2019) funn at skolefaglig tilfredshet hadde sammenheng med opplevelsen av å mestre skolearbeidet. Her kan man se en kobling til hvordan leksene kan være positivt for mestringsopplevelsen og hvordan lærerens ros gir elevene motivasjon som

driver de videre, lik man kan se i studien til Bjerga (2018) hvor man fant sammenheng mellom lærerens atferd og elevenes engasjement.

I den overordnede delen av LK20 kan man her se til kapittel 2.4 om å lære å lære, da elevene er i ferd med å tilegne seg den grunnleggende drivkraften til å forstå at det lønner seg å lære (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Dette kan kobles til den autonome ytre motivasjonen der elevene gjør handlingen av egen vilje, men ikke har den indre motivasjonen med gleden over å gjøre aktiviteten i seg selv til grunn for handlingen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 152). I mitt spørsmål om hva som skal til for at de ønsker å lære mer om noe svarte de at de «liker å ha riktig» og at de liker når noe er «spennende». Her klarte de ikke å utdype videre akkurat hva som kunne være eksempler på spennende. Utsagnet bekreftes allikevel av Shirley og Hargreaves (2022) som mener at elever vil kunne oppleve engasjement i aktiviteter de opplever som genuint interessante (s. 193). Her kan elevenes alder spille en rolle i at de ikke helt har oversikt over hva de synes er spennende i ulike læringssituasjoner, eller kanskje elevene egentlig ikke forstår så godt hva jeg spør dem om.

7.2.1 Elevengasjement i muntlige og samarbeidssituasjoner

Elevenes opplevelser av engasjement i læringssituasjoner med muntlighet og tavleundervisning fikk korte svar som «gøy ...», og bekreftende «ja, gøy ...». Noe som kan tas som en bekreftelse på at de liker aktiviteten med muntlighet og tavleundervisning som sådan. Samtidig virket ikke spørsmålet like engasjerende på elevene som andre svar i intervju-situasjonen, hvor de begynte å utbrodere hva som gjorde læringssituasjonen gøy. De var derimot veldig opptatte av at man måtte rekke opp hånden i disse læringssituasjonene, noe som viser til ytre styrte rammer som de tilsynelatende ikke var så glad i. Engasjementet økte da de fortalte om dagens elev. Å være dagens elev kan vekke elevenes indre motivasjon lik beskrevet i selvbestemmelsesteorien. Selvbestemmelse omhandler at aktiviteten oppleves som frivillig (Deci & Ryan, 2022, s. 196-197), men at dette kan undergraves om ytre kontroll i læringssituasjonen tar overhånd (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 149). Kompetanse omhandler det å føle seg kompetent og mestre aktiviteten som utføres (Deci & Ryan, 2022, s. 7). Tilhørighet hender når man føler seg som en del av fellesskapet (Deci & Ryan, 2022, s. 7). Selv om oppgaven å være dagens elev har visse ytre rammer for hvordan det skal foregå, kan

man her se at det allikevel kan vekke engasjement hos elevene. Når elevene får bidra med sin kunnskap i fellesskapet kan de få opplevelsen av å være en viktig og en likeverdig deltaker. Følelsen av aksept i fellesskapet kan vekkes i det de får være dagens elev på lik linje med alle andre. Her blir de også sett og får oppgaver de mestrer, dermed kan man si at å være dagens elev oppfyller behovet om tilhørighet og kompetanse i selvbestemmelsesteorien.

Videre spurte jeg elevene om deres opplevelse av engasjement i samarbeidssituasjoner. Elevene forklarte at de kunne bli glade når de hjalp andre med å forstå nye ting. Fra teorien er assosiasjon som omtales i de fem veiene viktig for elevenes opplevelse av tilhørighet i skolen. De trenger å oppleve sosial glede og å kunne samarbeide med medelever i skolen (Shirley & Hargreaves, 2022; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Dette støttes også av selvbestemmelsesteoriens tilhørighet hvor man trenger å oppleve aksept fra andre og ønsket om å gi og få omsorg (Deci & Ryan, 2022, s. 7). Samarbeidssituasjoner vil også kunne vekke engasjement, da man kan oppleve faglig kompetanse og mestring i det man kan hjelpe andre med å forstå noe man selv har forstått slik teorien om de fem veiene forklarer. Mestring oppstår når man har jobbet for å oppnå noe, en vanskeligere oppgave vil derfor gi økt følelse av mestring (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 207). Eleven som hjelper til kan føle på tilhørighet, i tillegg kan elevene som trenger hjelp oppleve mestring fordi de får hjelp til å forstå noe de ikke kunne fra før. Dette bekrefter elevene ved å fortelle at man kunne kjenne seg stolt når man hjalp andre til kunnskap.

I tidligere forskning finner Bjerga (2018) sterk sammenheng mellom læreratferd og elevs opplevde engasjement. Klassemiljøet viser seg å være en avgjørende faktor for dette engasjementet. Hvis man ser videre til LK20s overordnede del fremkommer det at sosial læring og aksept i fellesskapet er viktig i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). I situasjonen med dagens elev og når elevene får samarbeide sørger læreren nettopp for at elevene skal oppleve aksept og tilhørighet i fellesskapet. Noe som vil kunne bidra til å skape et velfungerende fellesskap.

7.2.2 Elevengasjement og lesing

Videre i min søken etter engasjement i ulike læringssituasjoner ble elevene spurt om hva de aller helst ville lese. Elevene snakket alle om hylleboka. Hylleboka er bøker de velger selv etter egne interesser fra det lokale biblioteket. Det var tydelig at de satte pris på å velge bøker de selv ønsket. Skaalvik og Skaalvik (2018) presiserer viktigheten av at elevene opplever aktiviteter i skolen som møter deres interesser (s. 149). Siden elevene har forskjellig lesekompetanse når de begynner på skolen får de her en fin mulighet til å velge bøker selv etter egne forutsetninger. Her uttrykte elevene at de valgte bøker med større skrift og bilder, nettopp fordi det skulle passe deres leseferdigheter. Dette kan i seg selv virke motiverende for elevenes leseopplevelser (Bjerke & Johansen, 2020, s. 123). Når elevene er kilde til egne handlinger kan de få oppfylt opplevelsen av selvbestemmelse i selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2022, s. 196-197). Samtidig kan det å oppleve seg selv som kompetent i en aktivitet føre til opplevelsen av kompetanse (Deci & Ryan, 2022, s. 7). Slik som beskrevet under selvbestemmelsesteoriens punkt om tilhørighet, vil det ikke alltid være nødvendig å oppfylle dette punktet om man gjør noe for seg selv og de andre punktene i teorien er oppfylt (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 153). Dermed kan det forstås at engasjementet vekkes når elevene får velge hyllebok nettopp fordi de drives av den indre motivasjonen.

Av teorien nevnte jeg har engasjement vanligvis deles inn i kognitivt, emosjonelt og atferdsmessig. Og selv om dette ikke referer direkte til de fem veiene, er følgende et godt eksempel på tilrettelegging for engasjement i læringssituasjon. Læreren ivaretar det aktive engasjementet når elevene får benytte hylleboka fordi kognitivt sett står de ovenfor en utfordring de mestrer, samtidig oppstår det også en fare her for at elevene kan kjede seg hvis de ikke endrer taktikk i valg av bøker når de eksempelvis velger vanskelighetsgrad for boken (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 59). Man finner positive emosjoner i at elevene får velge bøker som vekker deres interesser, være det er ting som interesserer dem eller boken i seg selv som virker interessant (Bjerke & Johansen, 2020, s. 123). Atferdsmessig vil det å lese hyllebok være positivt for lesekompetanse og for å kunne tilegne seg annen kunnskap. Nå som det ser ut til at alle disse perspektivene er ivare tatt vil det være positivt for engasjementet til elevene (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 59).

I skolen er det ofte slik at elever jobber uten indre motivasjon i forskjellige læringssituasjoner. Elevene jobber ofte i en tilstand Skaalvik og Skaalvik (2018) kaller autonom ytre motivasjon som kan ses som at elevene gjør det de skal uten den indre gleden over å utføre aktiviteten (s. 151). I intervjuet ble det fortalt at lesing ikke var favorittaktiviteten til et par av elevene. Det ble allikevel fortalt at den ene eleven kjente på stolthet over gjennomføring av leseleksen da eleven mestret dette på egenhånd. I selvbestemmelsesteorien sier Deci og Ryan (2022) at det er viktig at mennesker opplever at aktiviteter som skal gjennomføres møter personens kompetansenivå (s. 7). Selv om eleven tilsynelatende mestrer aktiviteten i læringssituasjonen, betyr det ikke nødvendigvis at man er indre motivert eller liker å gjøre den. Frønes og Roes (2020) forskning viser til at elevene vil kunne oppleve økt engasjement i læringssituasjoner ved å være bevisst sin kompetanse i faget (s. 25). Samtidig ser vi av den overordnede delen kapittel 2.2 Kompetanse i fagene i LK20 viktigheten av å mestre og opparbeide seg kompetanse i fagene nettopp for å kunne reflektere over sine evner og faglig innhold (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

7.2.3 Elevengasjement og skriving

Da jeg skulle finne ut av hva som engasjerte elevene i læringssituasjoner hvor de skriver refererte det til all slags skriving, både i form av oppgaver og andre tekster. Elevenes svar er varierende når de forteller hvor gøy de opplever skrivesituasjoner. Som intervjuer vet jeg ikke om alle situasjoner hvor de bruker skrift i løpet av sin skolehverdag og svarene kan derfor bli noe unyansert.

Elevene forklarte at de liker å få oppgaver der de kan bestemme selv, eksempelvis at de skal skrive alle ord de kommer på på bokstaven «p». Samtidig likte de veldig godt oppgaver hvor de kunne krysse av for riktig svaralternativ. Svarene bar preg av at de liker når ting er lett. Videre fortalte elevene at noen ganger kunne også de vanskeligste oppgavene være lette. Her har elevene en god samtale hvor de bygger på hverandres utsagn, de konkluderte med at det er gøy når man klarer en oppgave og slipper å gjøre oppgaven på nytt. I lys av teorien ønsker jeg å se til Bandura (1986) som forteller at yngre elever vil ha behov for ytre motivasjon i større grad enn eldre elever frem til de er mer selvdrevne (s. 241). Når elevene får velge selv mener Shirley og Hargreaves (2022) at man myndiggjør elevene i det de får valgfrihet, på denne

måten kan læreren bidra til at elever blir selvstendige i eget arbeid (s. 203). En fare ved at elevene opplever allting lett er at man over tid vil frata dem opplevelsen av de fem veienes mestring og selvbestemmelsesteoriens perspektiv om kompetanse. Årsaken til dette er at de ikke opplever utfordringer, hvor de lærer at de er i stand til å overkomme vanskeligheter og dermed er det en fare for at engasjementet vil falle over tid (Deci & Ryan, 2022; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Dette kan være en av årsakene til funnene i Havik og Westergårds (2019) forskning som viser at engasjementet faller ettersom elevene blir eldre (s. 11-12). Av teorien synes det her at læreren har en viktig rolle når det kommer til tilpasset opplæring i de ulike læringssituasjonene, slik at alle elever får mulighet til å utvikle sin kompetanse med varierende oppgaver og vanskelighetsgrad (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 16). Dette fremkommer også fra overordnet del hvor 2.3 Grunnleggende ferdigheter presiserer hvordan elevenes kompetanse vil kunne drive de fremover i sin læringsprosess (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12)

7.2.4 Engasjement og iPad

iPad syntes å være et svært engasjerende tema for elevene. Alle er enige om at de liker å benytte seg av iPader i læringssituasjoner. De stadfestet raskt at iPad er belønning. Siden det ble så mye snakk om belønning og ytre motivasjon begynte jeg å tenke på hva konsekvensene kan bli dersom man benytter iPad som en «gulerot» for at elevene skal prestere i lengden. I teorien om de fem veiene under mestring snakker Shirley og Hargreaves (2022) om farene som oppstår når læreren gir elevene for lave krav, og kravene til både seg selv som lærer og elevene senkes (s. 207). Man kan ikke vite med sikkerhet om elevene gjør oppgavene i forkant fordi de oppleves interessante i seg selv eller fordi de vet at de får en belønning om de gjennomfører oppgavene. Hva hender da med kvaliteten på oppgavene som blir gjort? Kan dette komme i veien for elevenes opplevelse av myndiggjøring i de fem veiene nettopp fordi et viktig perspektiv her er at læreren skal hjelpe elevene å forstå hva som er det viktigste for dem å lære seg (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 203). Farene ved at læreren bevisst ønsker å skape ytre motivasjon i læringssituasjoner er nettopp at den indre motivasjonen kan svekkes (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 151). Dette kan også underbygges av den tidligere forskningen til Bjerga (2018) som viser til at lærerens oppfølging av elever kan bidra til engasjement og da også svekke det (s. 48).

Elevene forteller at de liker spesielt godt å jobbe i et program som heter Book Creator, i dette programmet lager man egne bøker. Av elevenes forklaringer høres det ut som om de har stor valgfrihet i Book Creator programmet, noe som kan synes å gjøre at aktiviteten mer frivillig og derfor motiverende for dem. Flere av elevene uttrykte også at de likte godt å lese bøker på iPaden. Her kan man se på iPaden som et verktøy for å bringe inn variasjon i undervisningen. Variasjon i læringssituasjoner er i tråd med prinsippet om tilpasset opplæring (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 16). Det kan være fare for at elever kjeder seg i undervisningen om det ikke varieres nok etter elevers forutsetninger (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 25). Dermed kan man forstå at iPaden i seg selv kan virke motiverende fordi den bringer inn variasjon i læringssituasjoner. Jeg har ikke funnet noen tidligere forskning som viser til engasjement og bruk av iPad, men vil komme inn på Shirley og Hargreaves (2022) andre perspektiver om iPaden i skolen under kapitlet om utfordringer.

7.3 Hva utfordrer elevenes opplevelse av engasjement?

Det utfordrende med engasjement er at det kan være person og situasjonsavhengig. Det vil si at læringssituasjoner som engasjerer noen vil kunne virke uengasjerende for andre og årsakene kan være mange. Da jeg spurte om elevene likte å lære var det et svar som skilte seg ut. Eleven fortalte at den likte å spille med familien sin fordi det er koselig, men ikke liker å lære matte fordi det er kjedelig – som to opponenter. Eleven sa også at matte er lett. Her er det mange ting som kan være årsaken til at eleven ifølge seg selv ikke liker matte. I de fem veiene som truer engasjement finnes perspektivet om misnøye som oppstår under standardisert læring som fratruer elevene muligheter for variasjon i undervisningen (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 130). På samme tid finnes perspektivet om frakopling som hender når elevene ikke finner mening i det de lærer, noe som kan gjøre de likegyldige til skolearbeidet (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 131). Dette vil i verste fall svekke den indre motivasjonen slik vi kjenner den fra selvbestemmelsesteorien. Av de fem veienes perspektiv om mestring vet man at om eleven er god i matte, men aldri får utfordringer som fører til vekst vil et fundament for å oppleve engasjement forsvinne (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 207-208).

Et annet perspektiv på misnøyen jeg opplever å plukke opp i intervjusituasjonen kan være at eleven ikke har det så bra sosialt på skolen. Kanskje eleven ikke opplever mye tilhørighet inn

i fellesskapet og ikke har så mange venner, da vil det naturlig nok være mer koselig å spille spill med familien enn å være på skolen. Dette kan ses i lys av de fem veienes perspektiv på dissosiasjon hvor eleven av sosiale årsaker ikke føler seg inkludert i fellesskapet eller at undervisningen blir for ensformig over tid (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 139-140). Dette kan skyldes at man utestenges eller at man ikke finner sin plass grunnet sin sosiale bakgrunn eller samfunnet rundt elevene (Nordahl, 2010, s. 61). Her er det viktig at læreren er bevisst sin rolle i å tilrettelegge for at elevene får bidra inn i fellesskapet ved å vite hvilke læringsmetoder som fanger deres interesse for temaet de lærer om (Arnesen, 2020, s. 194).

Å spille spill med familien er mest sannsynlig en selvvalgt handling. Noe som kan synes å være indre motivert og som kan ses i lys av de fem veiene mot engasjements perspektiv om indre verdi. Denne opplevelsen kan skapes i det man opplever lekne og meningsfylte opplevelser (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 186). Samtidig kan man se til assosiasjon som omhandler det å bli sett og å høre til i fellesskapet (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 201). Selv om det ikke kommer frem av intervjuet hva som forårsaker opplevelsen av ikke gøy, kan kanskje den koselige spillopplevelsen fortelle noe om hvordan noen elever ønsker at læringssituasjoner skal oppleves. Ellers kan også det utvendige presset i skolen med prestasjon og sosial sammenligning skape negative opplevelser som påvirker engasjementet (Ryan & Deci, 2017, s. 351).

7.3.1 utfordringer med samarbeid

I læringssituasjoner som omhandlet samarbeidet snakket vi om hva som hender inni en som tar imot hjelp. Elevene forklarte at det var bra at man fikk hjelp, men at det også kunne oppleves flaut å være en som ikke forstod og mottok hjelpen. I denne flauheten kan det ligge både frakopling og dissosiasjon som finnes i teorien om de fem veiene. I frakoplingen kan man miste motivasjon fordi man ikke forstår det man lærer i seg selv eller hvorfor man lærer det (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 159). I tillegg kan man finne umyndiggjøring i det at man er vant til å ha en rolle i fellesskapet som plutselig endres (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 151). Ved at elevene raskt får hjelp av lærer eller medelever vil det kanskje redusere faren for å miste engasjementet, da mestring er essensielt for opplevelsen av engasjement i læringssituasjonen (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 207). Nordahl (2010) snakker om at

sosialattraktivitet fra jevnaldrende (s. 173) kan spille inn på skolefaglige prestasjoner (s. 61). Om elever opplever flauhet over tid i læringssituasjoner vil opplevelsen muligens kunne utfordre elevens plass i jevnalderfellesskapet. På samme tid vil det kunne være fint for medelever å erfare at ikke alle mestrer alt alltid, så erfaringen vil også kunne gi en virkelighetsnær opplevelse. En elev som hjelper en annen vil kunne oppleve økt kompetanse og følelse av tilhørighet lik diskutert i kapittel 7.2.1. Dermed vil læringssituasjoner hvor man samarbeider kunne øke sjansen for indre motivasjon og på samme tid være en fare for engasjementet om elevene opplever for lite kompetanse og tilhørighet over lengre tid.

7.3.2 Utfordringer med muntlighet

Da elevene snakket om tavleundervisning og muntlig deltakelse var det varierende hvor godt de likte at læreren brukte mye tid på å snakke og å gå igjennom oppgaver. Årsaken til at de ikke liker når læreren bruker mye tid på å snakke var ifølge elevene at de fratras tid og mulighet til å arbeide selv og oppdage ting på egenhånd. Slike situasjoner kunne bli kjedelige og de fortalte at de kunne velge å snakke med sidemannen fordi det er hyggelig. De fem veienes motsetning til mestring er distraksjonen. Om elevene kjeder seg i undervisningen vil de kunne bli urolige og begynne å gjøre andre ting, som å forstyrre undervisningen (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 153). Dette kan gjøre at de opplever en av de fem veienes teori om frakopling som omhandler at man ikke forstår meningen i det de lærer (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 159). I tillegg kan elevene bli umyndiggjort da de tydelig ikke er engasjerte og deres behov ikke blir tatt med som en faktor for hvordan læreren burde gått frem i læringssituasjonen (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 151).

At elevene velger å snakke sammen når de kjeder seg fordi det ifølge dem selv er hyggelig kan vise til indre motivasjon. Dette kan stemme overens med drøftingen i kapittel 7.2.1 der man så en tydelig sammenheng mellom muntlighet og tilhørighet. På samme tid forklarte de hvor viktig det er å lytte da de kunne gå glipp av viktig kunnskap om de ikke fulgte med, dette forteller meg at elevene forstår at det er viktig å følge med og være motivert, men at det tidvis kan bli vanskelig om noe blir for kjedelig. Om forklaringen stemmer kan dette bety at uro i klassen kan være et umiddelbart tegn på at man som lærer bør endre på undervisningen i

læringssituasjonen. Og at elevene i utgangspunktet ønsker å være motiverte i det at de instinktivt søker en situasjon de opplever som hyggelig.

En av elevene pekte seg ut i denne delen av samtalen da den opplevde at tavleundervisning er gøy kun etter spising, fordi eleven var sulten. Sult er et grunnleggende behov som naturlig nok vil kunne påvirke dagsformen og evne til å følge med i undervisningen om man er sliten fordi man ikke har spist (Shirley & Hargreaves, 2022; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Her kan det også være flere faktorer som gjør at eleven synes tavleundervisning er best senere på dagen. Om eleven ikke har det så bra sosialt kan eksempelvis storefri være et friminutt eleven gruer seg til, noe som gjør at eleven først klarer å slappe av på slutten av dagen. Det kan også være at de foregår noe positivt i spisingen som eleven liker godt, eksempelvis at elevene kan sitte og prate med vennene sine slik at eleven kjenner på tilhørighet i klassen (Deci & Ryan, 2022; Shirley & Hargreaves, 2022). Senere i intervjuet sier eleven at den ikke liker skolen. Her forklarer eleven at når man kun har det samme hver dag så blir det kjedelig å gå på skolen, og at eleven ønsker mer variert undervisning. Dette kan ses i lys av de fem veienes teori om viktighet slik at eleven opplever mening i undervisningssituasjonen (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 197), om man ikke opplever mening vil elevene kunne oppleve frakopling, noe som kan gjøre dem likegyldige til læringssituasjonen eller skolen (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 137). Her kommer igjen viktigheten av at læreren skaper grobunn for eros kjærlighet til kunnskap i skolesammenheng, da elevene kan miste ønsket om å lære om de aldri opplever mening i undervisningen (Arnesen, 2020, s. 193). I forhold til teorien om tilpasset opplæring kan frakoplede elever være et symptom på at læringssituasjonen ikke er tilpasset nok da enkelte elever faller fra undervisningen (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 23). Det er viktig at læreren kjenner sine elever slik at de får brukt sine sterke sider og utviklet seg i skolen (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 25).

7.3.3 utfordringer med skriving

I læringssituasjoner der man skriver mente elevene at man kunne bli sliten i hånden. Det finnes nok også andre årsaker til at de kunne bli slitne, jeg tipper at eleven som sier den er sulten kanskje også opplever å være sliten før spisingen. Å være sliten betyr ikke at man ikke kan være motivert eller engasjert, men det betyr at man har et annet behov i situasjonen.

Ifølge Maslow (1968) vil mennesker med grunnleggende behov dekt i større grad kunne drives i overskudd mot selvrealisering (s. 25). Dette kan forstås som at om man er sulten, har sovet dårlig, er syk eller annet, så vil det kunne være vanskelig å være engasjert i læringssituasjonen uansett hvor godt man egentlig liker det som foregår.

En annen ting som kan utfordre elevene når de skal skrive er manglende bokstavkunnskap. De nevnte tidligere i intervjuet at de kunne lære seg bokstavene bedre når de leser. Dette har med elevenes tilegnede kompetanse å gjøre. Om man ikke kan alfabetet vil det kunne føles umulig å skulle skrive fortellinger eller besvare tekstoppaver. Dette vil kunne frata elevene opplevelse av mestring i læringssituasjonen, men kan eksempelvis unngås ved at læreren har tilrettelagt med hjelpemidler for de elevene som ikke kan alle bokstavene enda. På denne måten kan lærere tilpasse undervisningen slik at utfordringene i situasjonen blir mindre (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 25).

7.3.4 Utfordringer med iPad

Shirley og Hargreaves (2022) vei om distraksjon er det motsatte av veien til mestring (s. 160). Under dette punktet er de urolige for hvordan teknologi ikke blir et hjelpemiddel for læring, men en vei til fristelse av å gjøre andre ting på iPaden slik at de ikke oppnår kunnskapen de skulle i undervisningssituasjonen (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 153). I intervjusituasjonen legger elevene legger raskt merke til at ikke alle elevene på illustrasjonen er på nettsiden de skal jobbe med i læringssituasjonen. De fortalte at de lett kunne bli distraherete om de ikke fikk logget inn i programmene de skulle inn på, syntes noe var kjedelig eller ikke mestret det de skulle i læringssituasjonen. De fortalte også at de syntes det er gøy å spille på iPad og at det er derfor de gjør det. Elevene opplever ofte ytre belønninger i form av at de får sitte på iPaden. Ifølge teorien er problemet nettopp at man kan gå glipp av nødvendig læring i det man finner noe annet mer fristende (Shirley & Hargreaves, 2022, s. 207). Her blir lærerens oppgave å vekke engasjement, slik at elevene ikke søker distraksjon i læringssituasjonen. Da det kan synes at iPaden har kommet for å bli kan man tenke at det ville lønne seg å gi elevene gode vaner med iPad bruk i skolen fra start, da det kanskje kan ha innvirkning på deres bruk med tiden.

8 Konklusjon

I konklusjonen som er studiens avsluttende kapittel ønsker jeg å besvare spørsmålet jeg stilte i min problemstilling. Jeg har forsøkt å finne ut av hvordan elever på småtrinnet beskriver opplevelsen av engasjement i forskjellige læringssituasjoner i håp om å tilegne meg mer kunnskap om hvordan engasjement oppstår og hva som forhindrer det. I tillegg har jeg sett til LK20s overordnede del for å forstå engasjementets plass i skolen.

Elevene i studien ble spurt om hva de opplevde som gøy i de ulike læringssituasjonene. Graden av motivasjon elevene faktisk opplever vil være vanskelig å si noe om, men de fem veiene og selvbestemmelsesteorien vil kunne hjelpe til med å gi indikatorer på om det ligger engasjement til grunn for elevenes svar. Innad i de fire overordnede læringssituasjonene kan det foregå mange former for undervisning, elevene nevnte det de selv opplevde som engasjerende eller uengasjerende.

Da elevene snakket om lesing ble hylleboka nevnt som noe spesielt engasjerende da de kunne velge selv. Læringssituasjonen kan ha vært indre motivert for en elev som valgte å lese under frileken. Eleven opplever engasjert i hylleboka gjennom sitt aktive valg. I skriveoppgaver var elevene opptatte av at oppgavene skulle inneha selvbestemmelse da dette gjorde oppgavene lette når de kunne velge selv. Dette kan peke på deres behov for indre verdi og økt kompetanse som henger sammen med engasjement. Under muntlighet og samarbeid kom det igjen frem at elevene likte når de selv kunne bidra og hjelpe hverandre istedenfor å høre på lærerens undervisning. Dette kan peke på behovet for både assosiasjon, mestring og kompetanse som alle tre kan føre til engasjement. Da det ble snakk om iPad likte de valgfriheten programmene på iPaden kunne gi de i læringssituasjonen. Det kom også frem at elevene likte ytre motivasjon i form av belønninger som ros fra lærer og å spille på iPad. Ytre motivasjon kan synes å være viktig i begynneropplæringen frem til elevene får erfart at hardt arbeid lønner seg for den indre gleden ny kunnskap i seg selv kan gi, her er læreren som en ytre faktor svært viktig for denne opplevelsen. Lærerens ønske om engasjement synes derfor viktig å bære med seg nettopp fordi sannsynligheten blir større for at man tilrettelegger for engasjementet om man fokuserer på det. Selv om lærerens påvirkning ikke er et svar på min

problemstilling, finner også tidligere forskning det samme og jeg anser det dermed som relevant i min profesjon.

Hva som engasjerer varier fra person til person. Derfor er det ikke rart at de unge elevene i studien allerede hadde kjent på farer engasjementet står ovenfor i form av å ikke oppleve nok mening og variert undervisning. Dette kan kobles til manglende kompetanse og viktighet, som kan gjøre elevene uengasjerte. Det kan også ligge andre faktorer til grunn for elevenes manglende engasjement i form av at deres grunnleggende behov ikke er dekt, sosiale bakgrunn eller manglende tilhørighet i fellesskapet. Dette er ikke et svar jeg søkte i studien, men det synes allikevel som et relevant perspektiv for det opplevde engasjementet i skolen.

I LK20s overordnede del under verdigrunnlag nevnes engasjement kun et sted, men av studiens funn finnes alle de fem veiene til engasjement gjemt under kapitelet om skolens verdigrunnlag lik diskutert i drøftingen. Dermed forstår jeg at skolens verdigrunnlag tilrettelegger nettopp for at elevene skal oppleve engasjement i sin skolegang.

8.1 Avsluttende refleksjoner

Helt siden antikken har engasjementet vært viktig for at elevene skal kunne klargjøres til og bli en del av et større samfunn. På samme måte som en voksen aristokrat en gang lærte opp en ung gutt, står læreren i dag i sentrum for å tilrettelegge for elevengasjementet i læringssituasjoner. Kjærligheten til kunnskap som bor i menneske kan kanskje i større grad vekkes i elevene dersom deres lærer selv bærer det med seg i sitt virke. Derfor håper jeg lærere aldri vil slutte å smitte sitt eget engasjement over på sine elever, da dette synes viktig for elevenes opplevelse av egen skolegang. Elever fortjener å oppleve engasjement i form av indre verdi som er indre motivert atferd man gjør av egen fri vilje, mestring som gir elevene erfaring med at selv vanskeligheter kan overkommes, myndiggjøring i form av selvbestemmelse i saker som angår dem og mulighet til å ta egne valg, assosiasjon i form av å bli sett og tilhørighet i fellesskapet, og viktighet slik at elevene kan tilegne seg lærdom som endrer dem som mennesker.

Selv om studiens funn kan variere fra andre elevers erfaringer rundt læringssituasjoner og opplevde engasjement, vil det helt sikkert kunne finnes lignende beskrivelser hos andre elever. Jeg har oppnådd mitt mål om å få større forståelse av hva som vekker engasjementet hos elevene i begynneropplæringen og håper dette også kan være til lærdom for andre. Studien finner viktigheten av engasjement i elevenes skolehverdag både gjennom deres egne beskrivelser og i skolens styringsdokumenter. Det ville være viktig og interessant å finne ut mer om hvordan læringen i skolen kan få større grad av selvbestemmelse som kan føre til indre motivasjon og det varige engasjementet. Samtidig vil noen ting være umulig å tilrettelegge for i alle situasjoner. I videre forskning skulle jeg likt å finne ut av om det finnes enkelte undervisningsmetoder som har større sjanse for å vekke engasjement hos majoriteten av elevene enn hva andre metoder har. Finnes det en nesten perfekt oppskrift? Eller er engasjementet for dynamisk og personavhengig? Her tenker jeg tilbake på NOUen og lurer på hvordan lærere bør jobbe for å få guttene mer engasjerte i læringssituasjoner slik at de kan drives til bedre prestasjoner i skolen. Jeg har mistanker om at det kan ligge andre årsaker til grunn for det manglende engasjementet enn hva læreren tilrettelegger for. Jeg skulle derfor likt å utføre en lignende studie hvor det også ble kartlagt hvilke andre faktorer som kunne påvirke elevenes engasjement i forhold til grunnleggende behov og miljøet rundt elevene på skolen og hjemme.

Referanser/litteraturliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Arnesen, A-L. (2020). *Pedagogisk nærvær: skolen som inkluderingsarena og risikosone*. Universitetsforlaget.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Barnekonvensjonen. (1989). Konvensjon om barnets rettigheter (20-11-1989).
Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Bjerga, E. (2018). Sammenhengen mellom læreratferd og elevers engasjement. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 12(1), 47–68.
<https://doi.org/10.23865/fou.v12.1766>
- Bjerke, C. & Johansen, R. (2020). *Begynneropplæring i norskfaget*. (2.utg.). Gyldendal.
- Bradbury-Jones, C. & Taylor, J. (2015). Engaging with children as co-researchers: challenges, counter-challenges and solutions. *International Journal of Social Research Methodology*, 18(2), 161-173. <https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.1080/13645579.2013.864589>
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. (2. Utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving*. (7. Utg.). Gyldendal.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2022). *Handbook of Self-Determination Research*. University of Rochester Press.
- Departementene. (2017). *Mestre hele livet: Regjeringens strategi for god psykisk helse: 2017–2022*. Regjeringen.
https://www.regjeringen.no/contentassets/f53f98fa3d3e476b84b6e36438f5f7af/strategi_for_god_psykisk-helse_250817.pdf

- Einarsdóttir, J. (2007a). Children's voices on their transition from preschool to primary school. I A.-W. Dunlop & H. Fabian (Red.), *Informing transitions in the early years: Research, policy and practice* (s. 74-91). McGraw-Hill/Open University Press.
- Einarsdóttir, J. (2007b). Research with children: Methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2): 197-211.
<https://doi.org/10.1080/13502930701321477>
- Etnan, R. & Løhre, A. (2019). Engasjement og faglig tilfredshet I klasserommet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103(1), 16-28. <https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.18261/issn.1504-2987-2019-01-03>
- Frønes, T. S. & Roe, A. (2020) Hva skjer i norsktimene? Elevers oppfatning av norskundervisningen på skolen. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse?* (s. 196-221). Universitetsforlaget.
- Gabrielsen, E. (2021). Noen korte historiske tilbakeblikk. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 17-36). Gyldendal.
- Havik, T. & Westergård, E. (2019). Do Teachers Matter? Students' Perception of Classroom Interactions and Student Engagement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1577754>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Lundetræ, K. & Walgermo, B. R. (2021). Leseopplæring – Å komme på sporet. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 37-67). Gyldendal.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward A Psychology of Being*. (2. utg.). Van Nostrand Reinhold Company Inc.
- Meld. St. 31 (2007–2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>

- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevenes læring og handlinger i skolen*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- NOU 2019: 3. (2019). *Nye sjanser – bedre læring: Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/8b06e9565c9e403497cc79b9fdf5e177/no/pdfs/nou201920190003000dddpdfs.pdf>
- Palm, K., Becher, A. A. & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 13-32). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode: for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Rosenlund, M. R. & Gulaker, D. T. F. (2018). Hvordan skape motivasjon for matematikk? I T. A. Fiskum, D. Gulaker & H. P. Andersen (Red.), *Den engasjerte eleven: Undrende, utforskende og aktiviserende undervisning i skolen* (s. 169-187). Cappelen Damm Akademisk.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. The Guilford Press.
- Sandvik, M. (2018). 1:1 iPad i den første lese- og skriveopplæringen? I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 91-114). Universitetsforlaget.
- Sauvage, E. (2023). Systematikk i litteratursøket. I T. S. Prøitz (Red.), *Forskningsoversikter i utdanningsvitenskap: Systematikk og kreativitet* (s. 75-102). Fagbokforlaget.
- Shirley, D. & Hargreaves, A. (2022). *Fem veier til elevengasjement*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvpåfatning, motivasjon og læring*. (3. utg.). Universitetsforlaget.

- Skodvin, A. (2016). Engasjement i undervisningen. *Uniped*, 39(2), 102-117.
<https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2016-02-02>
- Straume, I. S. (2013). Danningsens filosofihistorie: En innføring. I I. S. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 15-46). Gyldendal akademisk.
- Svendby, E. B., Øien, I. & Willumsen, E. (2019) Involvering av barn i samproduksjon i forskning – metodologiske og etiske aspekter. I O. P. Askheim, I. M. Lid & S. Østensjø (Red.), *Samproduksjon i forskning: forskning med nye aktører* (s. 180-195). Universitetsforlaget.
- UIO (u.å.). *Tjenester for Sensitive data*. Universitetet i Oslo. Hentet 30. mars 2024 fra <https://www.uio.no/tjenester/it/forskning/sensitiv/>
- Vingdal, I. M. (2018). Lærende kropp i endring. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 33-56). Universitetsforlaget.

Tabell og figurliste

<i>Tabell 1. Antall intervju, deltakere og pseudonym, varighet, sider i Word og antall ord</i>	<i>40</i>
<i>Figur 1. Illustrasjon av tavleundervisning og Figur 2. Illustrasjon av lesing.....</i>	<i>36</i>
<i>Figur 3. Illustrasjon av skriveoppgave og Figur 4. Illustrasjon av iPad.....</i>	<i>36</i>
<i>Figur 5. Utsnitt av illustrasjon om tavleundervisning.....</i>	<i>58</i>
<i>Figur 6. Utsnitt av illustrasjon om skriveoppgave.....</i>	<i>61</i>
<i>Figur 7. Utsnitt av illustrasjon om iPad.....</i>	<i>62</i>

Vedlegg 1: Godkjenning fra SIKT



Norsk ▾ Elise Fargam ▾

[Meldeskjema](#) / [Elevengasjement i norsk](#) / [Vurdering](#)

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

13.12.2023 ▾

Referansenummer

426520

Vurderingstype

Standard

Dato

13.12.2023

Tittel

Elevengasjement i norsk

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Hein Lindquist

Student

Elise Fargam

Prosjektperiode

01.12.2023 - 31.08.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.08.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

SIKT har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

LOVLIG GRUNNLAG

Lovlig grunnlag for behandlingen av personopplysninger vil være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a). Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Vil ditt barn delta i forskningsprosjektet «Elevenngasjement er viktig for en god skolegang»?

Dette er et spørsmål til deg om ditt barn kan delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *kartlegge hvordan barn opplever sitt eget engasjement for ulike læringssituasjoner*. I dette skrevet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

Formål

I skolen er det viktig å bevare elevens faglige motivasjon for læring slik at skolegangen skal oppleves som meningsfull. Størstedelen av forskningen på feltet er gjort på ungdomsskoleelever. Jeg tenker at grunnlaget som skapes fra de første årene på skolen også vil kunne spille en viktig rolle for den skolefaglige motivasjonen i årene som følger. Ved å snakke med elevene på de minste trinnene håper jeg å få en unik innsikt i hvilke læringssituasjoner som engasjerer dem.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Jeg, Elise Fargam, student ved Universitetet i Sør-Øst Norge, er ansvarlig for gjennomføringen av prosjektet. Jeg er ferdig utdannet lektor på barnetrinnet med fordypning i begynneropplæring sommeren 2024.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å utføre intervjuer av elevgrupper er jeg avhengig av å komme i kontakt med skoler på Østlandet. Jeg har derfor tatt kontakt med skoler og introdusert prosjektet, og skolen deres ønsket å delta. Dette informasjonsbrevet er sendt ut fra kontaktlærer og jeg har ingen oversikt over hvem det er som er mottaker av samtykkeerklæringen.

Hva innebærer det for barnet ditt å delta?

I uken før intervjuet kommer jeg til å være til stede på skolen slik at elevene og læreren blir kjent med meg. Tre grupper med fire barn i hver, blir vist tegnede illustrasjoner av forskjellige læringssituasjoner. Barna vil kun intervjues en gang, og det vil bli stilt åpne spørsmål om hvordan de som gruppe opplever de ulike læringssituasjonene. Intervjuene vil vare i 15-30 minutter alt ettersom hvor mye elevene har å dele. Under intervjuene vil det bli tatt lydopptak med et verktøy som overholder personvern og krypterer lydopptaket umiddelbart etter opptak. Hverken elev, lærer eller skole vil kunne identifiseres i oppgaven.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger at ditt barn kan delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. All informasjon om barnet vil i tilfelle bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser, for deg eller barnet ditt, hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke samtykket. Om dere ønsker å delta ber jeg dere fylle ut svarskjema nederst i skrivet og levere den så raskt som mulig til lærer. Om flere enn 12 barn kan delta, vil lærerne selv trekke hvem som intervjues.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker opplysninger

Opplysningene fra/om eleven behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun jeg som vil ha tilgang til lydopptaket
- Fornavnet til barnet ditt vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data for bruk i transkripsjon
- Lydopptaket vil lagres på UIO Nettskjema som ivaretar personvern og krypterer lydfilen gjennom Tjenester for Sensitive Data
- Deltakerne eller skolen vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon av masteroppgaven

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Det vil ikke innhentes personopplysninger i studien. Lydopptakene slettes så snart de er transkribert og anonymisert. Prosjektet vil etter planen avsluttes juni 2024.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Barnet intervjues kun basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Elise Fargam*, har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge barnet ditt kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger som behandles, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om barnet
- å få slettet opplysninger om barnet
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

- Student: Elise Fargam, elisefargam@hotmail.com
- Min veileder: Hein Lindquist, hein.lindquist@usn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via epost: personverntjenester@sikt.no , eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Elise Fargam

------(klipp her)-----

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Elevengasjement er viktig for en god skolegang*». Jeg samtykker til:

- At mitt barn kan delta i gruppeintervju

Barnets fornavn: _____

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av forelder til prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Mine grunntanker fra pensum	
Formål (Fem veier)	Hvorfor gjør dere dette? Gjør dere det ofte? Hva lærer dere av å gjøre dette?
Viktighet (Fem veier)	Hvorfor må man gå på skolen? Hva lærer dere? Hvorfor må dere lære det dere gjør? Hvorfor må dere lære å lese? Skrive?
Tilknytning (Fem veier)	Pleier dere å samarbeide? Hvorfor samarbeider dere? Liker dere å samarbeide? Blir dere kjent når dere samarbeider? Leker dere sammen etter dere har vært læringspartner?
Myndiggjøring (Fem veier)	Får dere være med på å bestemme hvilke oppgaver dere skal gjøre? Er det enklere eller vanskeligere å jobbe når man får bestemme selv? Kan deres innsats før til noe positivt for klassen? Hva gjør dere i klasserommet for å hjelpe andre?
Mestring (Fem veier)	Har det vært vanskelig og så plutselig fikk dere til? Når lærer dere noe nytt?

	Hva gjør dere når noe er vanskelig?
Selvbestemmelse (Selvbestemmelsesteori)	Kan dere bestemme selv? Hvordan kan du bidra?
Kompetanse (Selvbestemmelsesteori)	Er det gøy med litt vanskelige oppgaver? Hvis dere ikke får til, hva gjør dere da?
Tilhørighet (Selvbestemmelsesteori)	Kan dere hjelpe andre når dere gjør dette? Hvordan føles det å hjelpe noen? Hvordan føles det å få hjelp?
Kjærlighet til kunnskap (eros)	Hva betyr det å lære? Liker dere å lære nye ting?

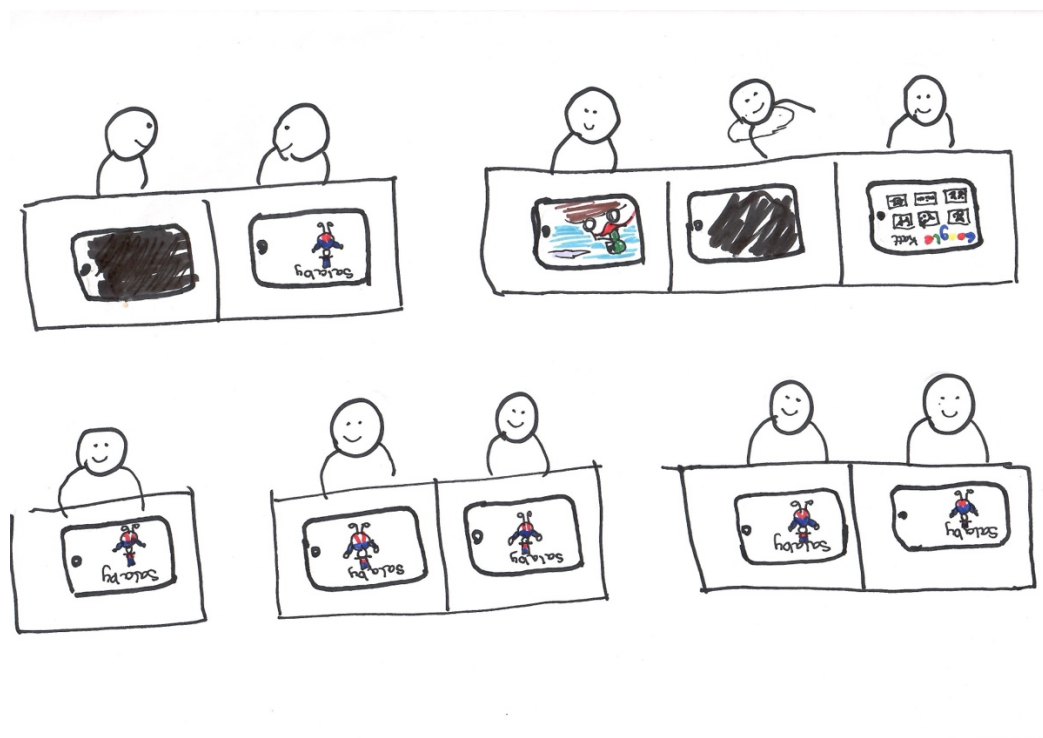
Endelige spørsmål sammenfattet fra grunntanker	
Overordnet:	Liker dere å lære? Hvorfor liker dere det? Hvorfor er det viktig å lære nye ting?
Tavleundervisning	Hva skjer her? Hvorfor gjøres dette? Er det viktig at læreren lærer dere disse tingene? Liker dere å høre på læreren forklare? Er det gøy? Får dere delta når læreren underviser? Er det gøy? Kan man hjelpe andre i denne situasjonen? Kan man lære noe nytt?
iPad	Hva skjer her? Hvorfor bruker dere iPad? Hva bruker dere iPaden til? Er det gøy å bruke iPaden? Hvorfor?

	<p>Er det flere ting dere bruker iPaden til?</p> <p>Kan dere hjelpe hverandre når dere jobber på iPaden?</p> <p>Er det bra? Hva skjer når man hjelper hverandre?</p> <p>Kan dere bestemme selv hva dere skal gjøre når dere bruker iPaden?</p> <p>Er det gøy?</p> <p>Hvis dere ikke får til noe på iPaden, hva gjør man da?</p> <p>Liker dere å lære når dere bruker iPaden?</p>
Skriveoppgaver	<p>Hva skjer her?</p> <p>Hvorfor er det viktig å kunne alfabetet?</p> <p>Hvorfor er det viktig å kunne skrive?</p> <p>Er det gøy å skrive?</p> <p>Hvorfor jobber dere med skriveoppgaver?</p> <p>Hva skriver dere? Oppgaver? Fortellinger?</p> <p>Kan dere samarbeide når dere jobber med oppgaver?</p> <p>Kan dere bestemme selv når dere skriver?</p> <p>Oppgaver? Fortellinger?</p> <p>Er det gøy?</p> <p>Liker dere å skrive?</p>
Lesing	<p>Hva skjer her?</p> <p>Hvorfor leser dere?</p> <p>Hvorfor er det viktig å kunne lese?</p> <p>Når trenger man å kunne lese?</p> <p>Kan man lære noe nytt av å lese?</p> <p>Hva leser dere?</p> <p>Liker dere å lese?</p>

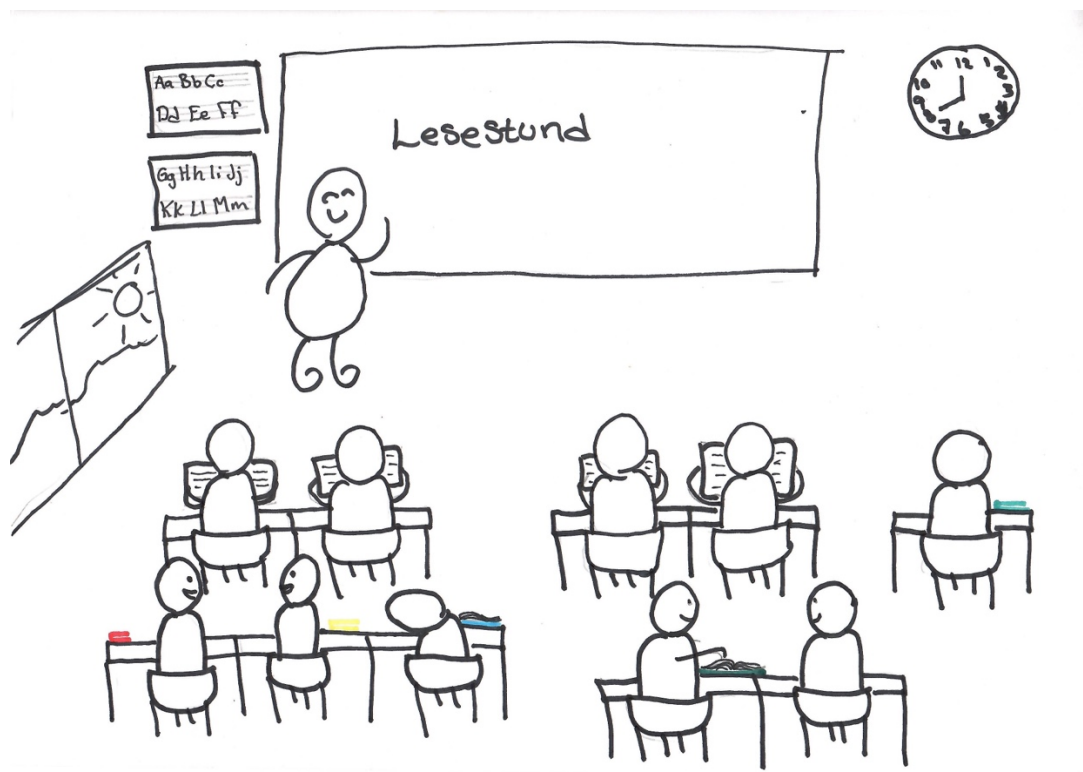
	<p>Får dere velge selv hva dere skal lese?</p> <p>Hvorfor er det bra?</p> <p>Er det noe dere liker å lese bedre enn andre ting?</p> <p>Kan dere hjelpe andre med lesing?</p> <p>Hvordan føles det å hjelpe noen?</p>
--	--

Vedlegg 4: Mine fire tegnede illustrasjoner

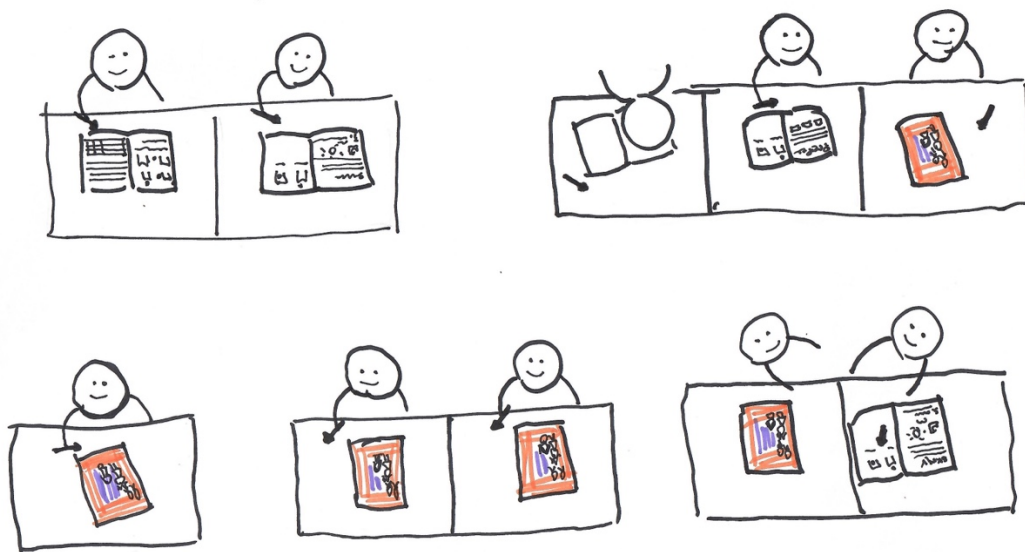
Illustrasjon av iPad – digital kompetanse



Illustrasjon av lesing



Illustrasjon av skrivning



Illustrasjon av muntlighet

