



UIT

NORGES  
ARKTISKE  
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

## Fremtidens medborgere

*En kvalitativ studie om læreres fokus på elevmedvirkning i klasserommet.*

—

**Elisabeth Vorin Haaland**

*Masteroppgave i profesjonsfag 1.-7. trinn, mai 2019*





## Forord

Nå er tiden inne for at jeg skal si farvel med lærerutdanningen etter fem flotte år i Tromsø. Det har vært en flott og innholdsrik tid, som har bydd på muligheter og utfordringer. Jeg kan trygt si at jeg har lært mye, både om meg selv og som fremtidig lærer i skolen.

Å skrive denne mastergradsavhandlingen har virkelig vært noe av det mest utfordrende jeg har gjort, men også noe av det mest lærerike. Jeg har tilegnet meg masse ny kunnskap både om elevmedvirkning, men også om det å gjennomføre slike store prosjekter. Av ulike grunner kom ikke prosessen ordentlig i gang før ganske langt ut på våren og det ble en travel siste innsjutt. Desto bedre smaker det nå når jeg kan si meg ferdig med dette kapittelet.

Jeg vil gjerne rette en stor takk til alle som har gitt meg hjelp og støtte gjennom denne prosessen. Først vil jeg rette en spesiell takk til min veileder, Annfrid Rosøy Steele, for fine samtaler, gode råd og tilbakemeldinger fra start til slutt. Jeg vil også takke mine informanter som stilte opp da jeg trengte det som mest, og ga meg masse nyttig informasjon som jeg kunne jobbe videre med. Tusen takk til min fine familie hjemme i Bergen for deres støtte og kjærighet. Tusen takk til min fantastiske kjæreste for at du er du og for at du alltid har troen meg. Jeg vil også gjerne takke mine flotte venner for at dere alltid er der for meg og motiverer meg til å strekke meg lengre (spesielt du, Cecilie).

Tromsø, mai 2019

Elisabeth Vorin Haaland



## Sammendrag

I denne kvalitative studien har jeg hatt elevmedvirkning som tema, og problemstillingen min har vært: *Hvilket fokus har lærere på elevmedvirkning i klasserommet?* For å avgrense studien har jeg benyttet forskningsspørsmålene:

- a) *Hvordan legger lærere opp til elevmedvirkning gjennom didaktiske grep i undervisningen?*
- b) *Hvilket utbytte fremheves av lærerne at elevene får av elevmedvirkning?*

Jeg har utført to intervjuer med erfarne lærere, og observert en parallellklasse med tre lærere i en uke. Gjennom en analyse og drøfting av empirien, har jeg besvart studiens problemstilling. Det har vist seg at det ikke er et likt fokus på elevmedvirkning i klasserommet. Sosial kompetanse er et stort fokus hos den ene læreren, mens andre praktiserer ulike metodeinnlæringer. Det kan fort lages omfattende undervisningsopplegg for å inkludere elevmedvirkning i klasserommet, i stedet for å trekke det inn i den tradisjonelle undervisningen. Det er dermed ikke overraskende at lærere synes dette er tidkrevende, og at de ønsker seg mer kompetanse på området. Samtidig ser vi at lærere ser nyttigheten av elevmedvirkning i sine klasser. Lærerne uttrykker at et utbytte for elevene er å være en del av fellesskapet og at de føler seg inkludert. Elevmedvirkning kan muligens også føre til at elever utvikler sitt selvbylde.



# Innholdsfortegnelse

1	Innledning .....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema.....	2
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål .....	3
2	Teori og forskning .....	5
2.1	Forskning på feltet.....	5
2.1.1	Forskningsgjennomgang.....	5
2.1.2	Elevundersøkelsen.....	6
2.2	Læringsteorier .....	7
2.2.1	Sosiokulturell læringsteori.....	7
2.2.2	Sosial kognitiv læringsteori .....	8
2.3	Demokrati og medvirkning .....	9
2.3.1	Demokrati .....	9
2.3.2	Medvirkning.....	10
2.4	Sosial kompetanse .....	12
2.5	Relasjoner .....	14
2.6	Motivasjon .....	15
3	Metode .....	17
3.1	Hermeneutisk tilnærming .....	17
3.2	Utvalg og tilgang.....	18
3.3	Intervju.....	19
3.4	Observasjon.....	21
3.5	Analysemetode.....	22
3.5.1	Temasentrerte analytiske tilnærminger .....	22
3.5.2	Analyse av intervju med lærerne.....	23
3.5.3	Analyse av observasjon i klasserommet .....	24

3.6	Kvalitet i forskningen .....	24
3.6.1	Reliabilitet.....	25
3.6.2	Validitet .....	26
3.6.3	Generalisering .....	26
3.7	Forskingsetiske vurderinger.....	27
4	Empiri og analyse .....	29
4.1	Hvordan legger lærere opp til elevmedvirkning gjennom didaktiske grep?.....	29
4.1.1	Lærernes forståelse av elevmedvirkning .....	29
4.1.2	Hvordan jobber lærerne med elevmedvirkning?.....	30
4.1.3	Elevundersøkelsen.....	34
4.2	Hvilket utbytte fremheves av lærerne at elevene får av elevmedvirkning?.....	37
4.2.1	Hva får elevene ut av å medvirke?.....	37
4.2.2	Sosial kompetanse .....	37
4.2.3	Motivasjon .....	39
4.2.4	Bevisstgjøring .....	41
5	Drøfting.....	43
5.1	Hvordan legger lærere opp til elevmedvirkning gjennom didaktiske grep?.....	43
5.1.1	Forskjellig forståelse hos lærere .....	43
5.1.2	Elevmedvirkning som didaktiske grep i undervisningen .....	44
5.1.3	Elevundersøkelsen.....	46
5.1.4	Oppsummering.....	47
5.2	Hvilket utbytte fremheves av lærerne at elevene får av elevmedvirkning?.....	48
5.2.1	Hva får elevene ut av å medvirke?.....	48
5.2.2	Sosial kompetanse som grunnlag for medvirkning .....	49
5.2.3	Motivasjon, relasjoner og bevisstgjøring.....	50
5.2.4	Oppsummering.....	51



6	Diskusjon og avslutning.....	53
6.1	Hva har jeg funnet ut? .....	53
6.2	Veien videre .....	54
6.3	Avsluttende kommentar.....	54
7	Referanser.....	55
	Vedlegg 1: Kvittering og godkjenning av prosjektet (NSD) .....	I
	Vedlegg 2: Intervjuguide .....	I
	Vedlegg 3: Samtykkeskjema.....	IV



# 1 Innledning

I Opplæringsloven kommer det i § 1-1 frem at alle elever «skal lære å tenkje kritisk og [...] skal ha medansvar og rett til medverknad» (Opplæringslova, 1998). Dette er altså lovfestet, og som lærere er vi forpliktet gjennom samfunnsmandatet til å lære våre elever opp til å bli ansvarlige mennesker som kan ta egne, selvstendige valg. Dette kommer derimot ikke av seg selv, fordi elevene må bli møtt med tillit og få mulighet til å medvirke rundt saker som omgår dem selv i skolen for å utvikle disse egenskapene. I denne studien kommer jeg til å ha fokus på temaet elevmedvirkning, og se nærmere på hvilket fokus lærere har på dette i grunnskolens klasserom. For å komme dypere inn i temaet, har jeg gjennomført to intervjuer med erfarne lærere, samt tilbragt en uke på en skole hvor jeg fikk observert to parallellklasser med tre lærere. Dette har bidratt til at jeg har fått økt innsikt i hvordan lærere tenker og jobber med elevmedvirkning i praksis.

Jeg vil starte med å presentere hvorfor jeg har valgt dette temaet, før jeg går videre inn på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. I kapittelet om teori og forskning, starter jeg med å fortelle kort om hvilken forskning som allerede finnes om elevmedvirkning. Dette er viktig for å få et inntrykk av hva som har vært gjort på feltet tidligere. Videre gjør jeg kort rede for sosiokulturell- og sosial kognitiv læringsteori, før jeg beskriver begrepene elevmedvirkning, sosial kompetanse, relasjoner og motivasjon. Kapittel 3 om metode, handler i stor grad om hvordan jeg har gått frem og hvilke metodiske valg jeg har tatt underveis. Her belyses hele prosessen fra jeg startet å planlegge studien og forskningen, til mine tanker rundt studiens kvalitet og forskningsetiske vurderinger. Videre kommer kapittelet om analyse, og her tar jeg utgangspunkt i studiens forskningsspørsmål når jeg skal legge frem empirien. I kapittel 5, skal jeg drøfte empirien i lys av relevant teori. Det siste kapittelet er dedikert til en avslutning hvor jeg vil svare på studiens problemstilling, legge frem hvordan jeg ser veien kunne vært videre for denne studien og en avsluttende kommentar.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Gjennom mine fem år som student ved lærerutdanningen, har jeg tilbragt en god del tid i ulike klasserom i forbindelse med praksis og vikarjobb. Her har jeg skapt meg et inntrykk av at det ikke er så mye fokus på elevmedvirkning, men at det heller er kultur for at lærerne skal ha all makt når det kommer til hva som skjer i klasserommet. I forbindelse med min utdanning, dro jeg for noen år siden på utveksling til UC Berkeley. En ting jeg la spesielt merke til under praksisen jeg gjennomførte der, var hvordan elevene fikk mulighet til å påvirke undervisningen. Her ble elevene hørt av lærerne på en helt annen måte jeg hadde opplevd i Norge tidligere, og dette fikk meg til å undre over hvorfor det var tilfellet.

Den norske skolen har siden 1860-tallet hatt et fokus på å drive en demokratisk oppdragelse, og dette har vært med på å prege reformene siden den gang (Stenshorne & Ballangrud, 2014, s. 101). I april 2016 varslet Regjeringen, gjennom Meld. St. 28, om at det ville arbeides for en fornyelse av Kunnskapsløftet. Denne fagfornyelsen har som mål å gi elevene mer dybdelæring, samt å gjøre dem bedre rustet til å møte et samfunn i stadig endring (Kunnskapsdepartementet, 2016). Dette ønsket baserer seg blant annet på forskningen som ble presentert av Ludvigsen-utvalget (NOU 2014: 7) to år tidligere. Her kommer det frem at man må gjøre store endringer for å tilrettelegge for fagfornyelsen. Blant annet nevnes det at det bør være mer fokus på hvordan kunnskap skal læres, fremfor hvilken spesifikk kunnskap som skal læres. Det argumenteres for at elevene selv må lære seg å lære, og at de da også må få muligheten til å medvirke rundt sine egne læringsprosesser (NOU 2014: 7).

Etter planen skal de nye læreplanene tas i bruk høsten 2020. Det er varslet store endringer innad i de ulike fagene og noe som vil bli vektlagt er blant annet kritisk tenkning og refleksjon (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Dagens generelle del av læreplanen, vil bli erstattet av en ny overordnet del. Her belyses flere punkter som skal danne opplæringens verdigrunnlag, og blant dem finner vi demokrati og medvirkning (Utdanningsdirektoratet, 2018c, s. 1). I et demokratisk samfunn skal hele befolkningen ha like rettigheter og like muligheter til å ta del i beslutningsprosesser. Derfor må også skolen være en arena hvor elevene opplever å bli hørt, får ta egne bevisste valg og får oppleve demokrati i praksis gjennom hele opplæringsløpet (Utdanningsdirektoratet, 2018c, s. 9).

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Elevmedvirkning er noe som på papiret skal ha vært en del av norsk skole i lang, lang tid. Jeg var derfor nysgjerrig på hvilket fokus lærere hadde på temaet og hvordan lærere didaktisk tilrettelegger for elevmedvirkning. Nå når det kommer nye læreplaner hvor et av de overordnede fokusområdene er demokrati og medborgerskap, ønsket jeg å undersøke hvordan lærere praktiserer elevmedvirkning på nåværende tidspunkt i norsk skole (Utdanningsdirektoratet, 2018b).

Problemstillingen jeg har formulert for denne studien lyder slik:

*Hvilket fokus har lærere på elevmedvirkning i klasserommet?*

Alle lærere vil nok ha sin egen måte å tilnærme seg elevmedvirkning i klasserommet, og det kan derfor være vanskelig å gi et konkret svar på hvilket fokus lærerne har på det. Dette la jeg fort merke til da jeg skulle begynne å analysere intervjuene. Det var to hovedkategorier som ble fremtredende. Det første var at lærerne forklarte nøye hvordan de i sin egen undervisning gikk frem for å integrere elevmedvirkning. Det andre som ble lagt vekt på var deres oppfattelse av hva elevene fikk ut av å medvirke. Dette synes jeg var såpass interessant at jeg ønsket å gjøre dem om til to forskningsspørsmål som til sammen kunne bidra til å svare på den overordnede problemstillingen. Disse er:

- c) *Hvordan legger lærere opp til elevmedvirkning gjennom didaktiske grep i undervisningen?*
- d) *Hvilket utbytte fremheves av lærerne at elevene får av elevmedvirkning?*

Forskningsspørsmålene vil ha en sentral rolle gjennom hele studien og alle kapitlene er på hver sin måte knyttet opp mot dem. Kapittel 4 og 5 er dog de to kapitlene hvor forskningsspørsmålene kommer mest til syne. Her knytter jeg dem til innhentet empiri før jeg skal drøfte dem i lys av relevant teori. Forhåpentligvis vil disse to forskningsspørsmålene bidra til at jeg også får et godt svar på problemstillingen i kapittel 6.



## 2 Teori og forskning

Dette kapittelet starter med en forskningsgjennomgang, for å få frem annen relevant forskning som tidligere har blitt gjort om elevmedvirkning i Norge. Dette er viktig både for å undersøke min egen studies relevans innenfor feltet, men også for å gi meg mulighet til å støtte meg til, eller eventuelt gå imot gjeldende forskning. Videre skal jeg presentere noen teoretiske perspektiver som jeg legger til grunn for studien. Her starter jeg med å kort presentere sosiokulturell- og sosial kognitiv læringsteori, før jeg kommer inn på teori om demokrati og medvirkning. Til slutt presenterer jeg teori om sosial kompetanse, relasjoner og motivasjon.

### 2.1 Forskning på feltet

#### 2.1.1 Forskningsgjennomgang

Djupedal-utvalget (NOU 2015: 2) ble oppnevnt for å vurdere ulike virkemidler som blant annet brukes for å skape et godt psykososialt skolemiljø. Her hevder de at det er positivt for det psykososiale skolemiljøet at elevene får være med å medvirke rundt hvordan de skal ha det på skolen. De skriver også at «elevmedvirkning kan bidra til trivsel, tilhørighet og helse ved at det bidrar til å oppfylle behovet for selvbestemmelse eller autonomi» (NOU 2015: 2). I tillegg peker utredningen på at det generelt er lite fokus på elevmedvirkning i norsk skole og at dette er en av de største utfordringene vi står ovenfor (NOU 2015: 2).

Et kjapt søk på Google Scholar viser at søket «Elevmedvirkning i klasserommet» har rundt 1290 resultater. Det kan tyde på at det finnes en del forskning rundt dette temaet. Når man går nærmere inn i søket og ser på de ulike studiene som kommer frem, ser jeg at de fleste dreier seg om ungdomsskole og høyere opp. Den første studien som dukker opp med utgangspunkt i grunnskolen er en mastergradsoppgave i tilpasset opplæring skrevet av Astrid Simonsen. Hennes (Simonsen, 2015) forskning retter seg inn mot mellomtrinnet, og på hvordan elevmedvirkning kan bli en integrert del av elevenes skolehverdag. Hun brukte i all hovedsak et prosjekt utarbeidet av Redd Barna for å få svar på sin problemstilling. Noen av funnene hennes var at elevene ønsket å medvirke mer rundt hvordan det jobbes med fag, at lærerne var ambivalente til å arbeide med elevmedvirkning, og at man må etterstrebe et godt og trygt klassemiljø for å lykkes (Simonsen, 2015).

Det er spesielt to mastergradsavhandlinger som jeg har opplevd som veldig relevante for min egen studie og som jeg vil fremheve. Damsgaard (2015) sin masteravhandling omhandler også elevmedvirkning, men han har siktet seg nærmere inn på samfunnsfagslærernes forståelse og arbeid med elevmedvirkning i videregående skole. Dette er en kvalitativ studie som har basert seg på seks intervjuer med lærere som informanter. Her fant han blant annet ut at elevmedvirkning kan «bidra til læring, gi økt motivasjon, bevisstgjøre elevene og skape trivsel» (Damsgaard, 2015). Bjerén (2018) sin masteravhandling er en studie om demokratiutdanning og elevmedvirkning i ungdomsskolen. Hun har gjennomført åtte intervjuer til sammen fordelt på fem lærere og tre skoleledere. Noe av det hun så var at det fantes antydninger til at det var større fokus på elevmedvirkning i de private skolene hun forsket på. Dette forklarte hun med at de private skolene virket å ha et større fokus på praktisk demokratiutdanning der elevene hadde en reell deltakelse, mens de offentlige skolene virket mer opptatt av å forberede elevene til å bli fremtidige borgere.

### **2.1.2 Elevundersøkelsen**

Elevundersøkelsen er en studie som gjennomføres hvert år og er utviklet av Utdanningsdirektoratet. Her blir alle landets klasser på 7.- og 10. trinn spurt spørsmål blant annet rundt deres trivsel, motivasjon, støtte fra lærer og medvirkning. Resultatene fra undersøkelsene blir publisert hvert år i februar for det foregående året og hensikten er å bruke disse svarene til å gjøre skolen bedre (Utdanningsdirektoratet, 2018a).

Utdanningsdirektoratet (2019) viser også hvordan gjennomsnittet av resultatene har endret seg de siste fem årene. Her kommer det frem at det har vært lite variasjon fra år til år, noe som kan tyde på at tallene er en god representasjon for virkeligheten. Av de ti ulike kategoriene elevene blir spurt i, er det kategorien som omhandler elevdemokrati og medvirkning som gjennomgående har skåret dårligst. Samtidig viser de samme resultatene at elevenes motivasjon har sunket litt de siste årene og er ved siste måling på samme nivå som elevdemokrati og medvirkning. En av kategoriene som derimot har skåret høyest de siste årene, er om elevene føler de får støtte fra lærerne.



Resultatene fra Elevundersøkelsen blir hvert år beskrevet i en hovedrapport, og i rapporten fra 2017 la de et ekstra fokus på skolens arbeid med elevmedvirkning og hvordan elevene opplever dette arbeidet (Wendelborg, Røe, & Buland, 2018). Kategorien om Elevdemokrati og medvirkning tar for seg elevenes forståelse av hvorvidt de føler de får være «med på å foreslå hvordan de skal arbeide med fagene, om skolen hører på elevenes forslag og om elevene er med på å lage regler for hvordan en skal ha det i klassen» (Wendelborg, Røe, & Buland, 2018, s. 15). Et av hovedfunnene i denne rapporten viser hvordan elevenes opplevelse av elevmedvirkning, avhenger av hvordan de opplever å få støtte fra læreren. Dette bunner ut i at det i all hovedsak er læreren som trekker elevene inn i den eventuelle diskusjonen som de kan medvirke i. Her kommer det frem at lærerne selv ser det som nødvendig å bevisstgjøre elevene på hva medvirkning er og hva det innebærer. Det vi derimot vet er at dette er et tema som praktiseres ulikt fra skole til skole, lærere til lærere og fag til fag (Wendelborg, Røe, & Buland, 2018, ss. 50-52).

## **2.2 Læringsteorier**

### **2.2.1 Sosiokulturell læringsteori**

Ifølge Solerød (2012, s. 224) er kunnskap fra et sosiokulturelt perspektiv «noe som oppstår i et samspill mellom individet og det sosiale miljøet. Vi er født inn i en sosial sammenheng og utvikler oss i samspill med andre mennesker» (Solerød, 2012, s. 224). Det vi i dag assosierer med et sosiokulturelt perspektiv tar utgangspunkt i arbeidet til Lev Vygotskij. Det er altså ikke utelukkende gjennom å utforske på egenhånd et barn lærer om verden, men også gjennom hvordan omverden blir tolket i den kulturen barnet lever i. Den sosiokulturelle læringsteorien baserer seg derfor i stor grad på elevens handlinger, samt relasjonen mellom lærer og elev (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 70).

Vygotskij er kjent for tanken om Den nærmeste utviklingssonen, som legger til grunn at barn har to mentale utviklingsnivåer. Det første nivået viser til den allerede oppnådde kompetansen til barnet. Dette kalles også barnets mestringszone og innebærer at oppgavens vanskelighetsgrad ligger på et slikt nivå at barnet selv kan løse den på egenhånd, uten hjelp fra andre (Skaalvik & Skaalvik, 2018, ss. 70-71). Det andre utviklingsnivået kalles for den proksimale utviklingssonen, og den illustrerer hvor vanskelige oppgaver barnet klarer å løse

med hjelp og støtte av andre. Området mellom de to nivåene er altså barnets nærmeste utviklingszone. Vygotskij argumenterte for at man burde legge undervisningen på et nivå innenfor elevenes nærmeste utviklingszone for å drive frem deres utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2018, ss. 70-71). En populær måte å forstå dette prinsippet på, «er at det eleven kan gjøre med assistanse i dag, kan han gjøre alene i morgen» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 71).

Innenfor denne læringsteorien skal undervisning basere seg på lærerens instruksjoner, forklaringer og demonstrasjoner, i tillegg til at elevene selv skal få mulighet til å utføre egne oppgaver og øvelser (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 72). Det er i den nærmeste utviklingssonen elevene utvikler seg mest, og her er de avhengig av at de får veiledning og støtte til å mestre oppgavene. Dette arbeidet blir gjerne omtalt som et stillas elevene kan benytte seg av. Her skiller det mellom at læreren forteller elevene hva de skal gjøre, eller hvordan de skal løse oppgaven, til å innta en mer støttende rolle. Det er ønskelig at læreren skal hjelpe elevene gjennom å gi hint, stille spørsmål eller gi oppmuntrende ord med et mål om at elevene selv skal klare å løse oppgaven (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 72).

### **2.2.2 Sosial kognitiv læringsteori**

Sosial kognitiv læringsteori ble utviklet av Albert Bandura og tar for seg teori om motivasjon, læring og forventning om mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 50). Her skiller det mellom atferd og læring, ettersom at de to ikke nødvendigvis avhenger av hverandre. Ny læring skjer i en mental prosess som baserer seg på inntrykk vi mottar, tolker og bearbeider. Det kommer an på situasjonen om denne nyanskaffede kunnskapen vil vise seg gjennom elevens handling og atferd. Man kan altså ikke trekke slutninger om en elevs kunnskaper og ferdigheter basert på deres handlinger i klasserommet. Dette krever at eleven selv er motivert for å vise hva han eller hun kan (Skaalvik & Skaalvik, 2018, ss. 50-51).

Bandura argumenterer for at læring baserer seg på hva eleven erfarer og observerer direkte (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 50). Læring gjennom erfaring utvikles gjennom at man ser på konsekvensene av sin egen atferd, og bearbeider dette mentalt. Læring gjennom observasjon går ut på at eleven lærer ny kunnskap gjennom å observere en modell, lese en tekst eller bli forklart noe av andre. Dette er også en prosess som må bearbeides mentalt for at det skal bli kunnskap eleven kan benytte senere. Tradisjonell klasseromsundervisning legger opp til at

elevene skal lære ny kunnskap eller ferdigheter gjennom en kombinasjon av disse to prosessene. For eksempel vil en lærer først vise og forklare noe nytt for klassen, før de selv får prøve seg gjennom tilhørende oppgaver eller lignende. Dette viser at læring oppstår i et gjensidig forhold mellom en persons egenskaper, personens miljø, samt personens handlinger. (Skaalvik & Skaalvik, 2018, ss. 50-52).

Et viktig prinsipp innenfor denne teorien er at mennesket har evnen til å styre sitt eget liv gjennom å utføre handlinger med motivasjon og hensikt. Har man opparbeidet en slik evne, vil man være i stand til å vurdere sin egen kompetanse i større grad. Da vet man hva som skal til for å lykkes, og kan deretter legge opp en plan for å nå målet (Skaalvik & Skaalvik, 2018, ss. 54-55). Skal man nå målet en har satt seg, må man selv ha troen på at man skal klare det, og dette kalles for en forventning om mestring. Hvilke valg man tar, samt hvor mye tid og innsats man legger i noe, avhenger av ens egen forventning om mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2018, ss. 56-57). En elev som har en høy mestringsforventning, vil møte nye oppgaver som en ny mulighet eller utfordring. Dette står i stor kontrast til en elev med en lav forventning til mestring. Denne eleven vil nok sky unna enhver oppgave som virker vanskelig og vil gi opp fort (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 124)

## **2.3 Demokrati og medvirkning**

### **2.3.1 Demokrati**

Demokrati er et begrep som det er vanskelig å definere. Det er et sosialt konstruert fenomen som omhandler en virkelighet hvor mennesker samhandler med hverandre og lager avtaler seg imellom. Etersom virkeligheten stadig er i endring, blir det vanskelig å definere nøyaktig hva begrepet demokrati betyr (Biseth, 2014, s. 27). Stray (2012, s. 17) er en av dem som frustreres over dette og sikter til at begrepet også fremstår uklart i dagens Kunnskapsløfte. Grunnen til at hun synes dette er kritikkverdige, er at man da ikke kan forvente at elevene skal tilegne seg den ønskelige demokratiske kompetansen når skolene selv ikke vet hva dette konkret betyr og innebærer. Dette kan resultere i lokale forskjeller ettersom at skolene selv bestemmer hvordan og i hvor stor grad det skal legges opp til demokratiopplæring. Det kan igjen føre til at elever på ulike skoler får ulik opplæring om de demokratiske samfunnsprosessene (Stray, 2012, ss. 17-18).

Stray (2012, s. 21) taler for å dele opplæringen av demokratisk medborgerskap i tre deler som bygger på hverandre. Det første nivået som omhandler læring *om* demokratiet er teoretisk og baserer seg på bøker og undervisning. Det andre nivået, læring *for* demokratiet handler i stor grad om danning og at elevene skal lære seg å bli selvstendige, kritisk tenkende mennesker som har respekt og forståelse for andre. Denne delen henger tett sammen med det som står i læreplanverket og hva som er samfunnsmandatet til skolen. Det siste nivået handler om en mer praktisk tilnærming til emnet, nemlig læring *gjennom* demokratisk deltakelse. Her er det ønskelig at elevene gjennom øvelser og aktiviteter skal få erfare hvordan demokratiske prosesser foregår. Dette nivået fordrer at elevene allerede har fått opplæring i de to første nivåene, om og for demokratisk deltakelse. Denne prosessen legger opp til at alle kan lære å bli en demokratisk medborger (Stray, 2012, ss. 21-23).

Demokratiopplæring må starte med læreren som rollemodell (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 22). Det er læreren som har ansvaret for at elevene utvikler seg til demokratiske medborgere. En demokratisk lærer karakteriseres ved at han tar med seg innspill fra elevene inn i undervisninger med det formål om at de skal være delaktig i hvordan de skal lære og utvikle kunnskap. I planleggingen av undervisningen vil læreren ta utgangspunkt i elevenes meninger og læreforutsetninger, når arbeids- og vurderingsformer skal bestemmes. Slik kan de faglige målene bli slått sammen med det elevene selv ser på som viktig for dem og deres utvikling (Solhaug & Børhaug, 2012, ss. 22-24).

### **2.3.2 Medvirkning**

I likhet med demokratibegrepet, ytrer Hodneland (2012, s. 146) at også medvirkning er et begrep som kan være litt uhåndgripelig og vanskelig å definere. Hun mener at: «Medvirkning er litt som snø – det er tilsynelatende noe alle vet hva er, men så er det ikke slik likevel. Vi har nysnø, tørr snø, våt snø, gammel snø, grovkornet snø og så videre» (Hodneland, 2012, s. 146).

Djupedal-utvalget (NOU 2015: 2) beskriver begrepet medvirkning i den forstand at det handler om at elever har en rett til å få uttrykke seg, samt å få samhandle med andre. Dette begrepet setter de opp mot medbestemmelse som handler mer spesifikt om å være med i beslutningsprosesser, bestemme hva som skal skje, og fremgangsmåten som skal brukes. Dermed kan man si at medvirkning er mer overordnet, og at medbestemmelse kan ses på som en del av elevers rett til medvirkning. Det er derimot ikke entydig med at elevmedvirkning betyr at elevene skal være med å bestemme alt, det er heller ikke noe de selv ønsker. Det betyr derimot at de skal få muligheten til å ta del i beslutninger som angår deres egen læring. Hensikten er at elevmedvirkning skal være med på å øke elevenes trivsel og tilhørighet gjennom at de føler at de har mer kontroll over sin egen situasjon i skolen. (NOU 2015: 2, ss. 122-123).

Utdanningsdirektoratet (2015) sin tolkning av begrepet er nokså likt, nemlig at elevmedvirkning handler om at elever skal få være med på å ta avgjørelser som omhandler læring, både for seg selv og for klassen som en helhet. Her kommer det frem at elevmedvirkning i et inkluderende læringsmiljø, kan føre til en positiv utvikling innen sosiale relasjoner og motivasjon for fag. Målet er å gjøre elevene mer bevisste rundt hvordan de lærer best, samt å gi dem mulighet til å påvirke sin egen læring. Det hevdes at elevene da vil bli tryggere på sine egne evner og talenter, noe som igjen vil bidra til at de i større grad vil være i stand til å medvirke og ta egne, bevisste valg i fremtiden (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Ifølge Solhaug & Børhaug (2012, s. 23) krever elevers faglige innspill «at læreren vurderer og reflekterer over mål, og at han/hun har evne til å integrere og improvisere for å utvikle elevers kunnskap og engasjement». En av lærerens viktigste oppgaver er å legge opp til undervisning som bygger på faglige mål fra læreplanen, faglige innspill fra elevene og elevenes kunnskapsnivå. Lærer og elever inngår i et fellesskap hvor dialog, kommunikasjon og tillit er en essensiell del. Det kan oppstå situasjoner der læreren ser seg nødt til å vike fra den opprinnelige planen og ta tak i en eventuell diskusjon som skulle dukke opp. En slik situasjon fordrer at elevene har tillit til at læreren er i stand til å lede og håndtere diskusjonen (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 23).

I noen situasjoner kan elever oppleve at de ikke har en reell mulighet til å påvirke det som skjer, på tross av at de tilsynelatende får en valgmulighet. Dette fenomenet kalles for pseudodemokrati og stammer fra en studie om arbeidsplassdemokrati. Her kom det frem at de ansatte gjerne fikk mulighet til å medvirke, men først etter beslutningen allerede var tatt. Dette kan fort være generaliserbart inn mot elevenes mulighet til å medvirke i skolen. Når beslutninger allerede er blitt tatt av læreren, spiller det liten rolle hva elevene har å si om saken (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 129).

Solhaug og Børhaug (2012, ss. 129-130) belyser hvordan filosofen John Dewey argumenterte for at det er mer ved demokratiet enn å bare være et politisk system. Vår forståelse av demokrati påvirkes gjennom dialog, samhandling og erfaringsdeling med andre som lever rundt oss. Relatert til skolen, handler dette i stor grad om å utvikle elevenes evne til å tenke kritisk. Det er ikke sikkert at alle elever besitter den samme kunnskapen før de kommer inn i skolen, da dette vil variere utfra på deres sosiale bakgrunn. I skolen skal derimot alle elevene bli kjent med den samme kunnskapen gjennom samtale og refleksjon, uavhengig av om denne kunnskapen er kjent for dem fra før eller ikke (Solhaug & Børhaug, 2012, ss. 129-130).

Solhaug & Børhaug (2012, s. 130) argumenterer for at «skolen skal likestille alle elever, må den bygge på deres ulike erfaringer og være et sted for fornyelse. Lærerens dialog med elever om kunnskap (elevmedvirkning) kan gjøre en større grad av likestilling mulig».

## **2.4 Sosial kompetanse**

I Glavin & Lindbäck (2014, s. 15) kommer det frem at begrepet sosial kompetanse kan forstås som de ferdighetene en elev bruker i samhandling med andre barn og voksne, enten det er hjemme eller i skolesammenheng. Derfor kan man si at sosial kompetanse både handler om «elevenes evne til å innfri krav fra miljøet rundt seg, og til å fremme egne behov og ønsker på en effektiv og sosialt akseptabel måte» (Glavin & Lindbäck, 2014, s. 15). Begrepet innebærer også at eleven har utviklet ferdigheter som gjør at det å delta i gruppeaktiviteter føles trygt, i tillegg til å være i stand til å skape gode relasjoner til både voksne og andre barn. Vi ser altså at dette begrepet favner ganske bredt. Om en elev har gode sosiale ferdigheter eller ikke, avhenger i stor grad av om de har lært seg de nødvendige strategiene som kreves i den gitte situasjonen. Derfor argumenteres det for at man som lærer bør rette blikket mot en mer

generell sosial kompetanse, på bekostning av spesifikke sosiale ferdigheter (Glavin & Lindbäck, 2014, s. 15).

Glavin & Lindbäck (2014, s. 27) påpeker at det er en klar sammenheng mellom den sosiale kompetansen man utvikler i grunnskolen og hvor godt man klarer å tilpasse seg samfunnet som voksen. Det er også grunn til å tro at sosial kompetanse og faglige prestasjoner henger tett sammen. Dette baserer seg i stor grad på forskningen til Hattie som har gitt uttrykk for at «et økt faglig læringstrykk som er i tråd med elevenes læreforutsetninger, vil føre til bedre sosial kompetanse hos den enkelte elev (Glavin & Lindbäck, 2014, s. 27).

Nordahl (2010, ss. 185-186) tar utgangspunkt i fem dimensjoner når han skal forklare sosial kompetanse i skolesammenheng. Disse er empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet. Førstnevnte går ut på at elevene skal være i stand til å respektere og sette seg inn i andres synspunkt og følelser. Dette er en situasjonsbetonet egenskap som er viktig for at elevene skal kunne danne vennskap og nære relasjoner til andre. Samarbeid handler om å være gjensidig avhengig av hverandre, så vel som å kunne dele- og hjelpe hverandre. Dette er en egenskap som må verdsettes høyt, og som fordrer at det samarbeides mye i realistiske sammenhenger, for at elevene skal tilegne seg (Nordahl, 2010, ss. 185-186). Selvhevdelse er nødvendig for å kunne delta i et fellesskap, og «omfatter å be andre om hjelp, kunne stå for noe selv samt å reagere på andres handlinger» (Nordahl, 2010, s. 186). Selvkontroll innebærer å kunne tilpasse seg andre rundt seg og ta hensyn til dem. Eksempler på det er å være åpen for kompromiss, vente på tur, samt å kunne regulere forholdet mellom følelser og atferd. Den siste dimensjonen, ansvarlighet, handler om å vise respekt for seg selv og andre, i tillegg til å kunne gjennomføre gitte oppgaver. Ansvarlighet er en egenskap som elevene vil kunne utvikle gjennom å få ansvar for noe og kunne ta konsekvensene av det ansvaret. Dette har derfor en tett tilknytning til medbestemmelse (Nordahl, 2010, s. 186).

## 2.5 Relasjoner

Relasjonskompetansen kan ifølge Spurkeland (2017, s. 215) defineres som «ferdigheter, evner og holdninger som et menneske trenger for å etablere, utvikle, vedlikeholde og reparere kontakten med andre mennesker. Det er derfor kjernen i all vår sosiale aktivitet».

Webster-Stratton (2005, s. 53) skriver at et godt lærer-elev-forhold bør baseres på en felles forståelse, tillit og omsorg. I beste fall vil et slikt forhold bidra til at elevens motivasjon og vilje til å samarbeide vil øke, samtidig som deres prestasjoner i skolen vil bli bedre (Webster-Stratton, 2005, s. 53). Dette henger tett sammen med Opplæringslovens § 9 A-2 som sier at «alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998). Moen (2016, s. 13) viser til ulike studier når hun skriver at en positiv relasjon mellom lærer og elev ikke bare kan være bra for elevenes konsentrasjon og interesse, men at det også kan være positivt med tanke på deres sosiale utvikling. Det viser seg altså at «elever som har en god relasjon til læreren, har lettere for å forholde seg til klassens regler, og har mindre behov for opprør og utprøving av grenser» (Moen, 2016, s.13).

Det finnes mange tiltak som kan settes i gang for å skape et godt forhold mellom lærer og elev. Webster-Stratton (2005, s. 54) mener at det første steget handler om å bli ordentlig kjent med elevene og deres interesser. Det at læreren er opplyst om hvordan elevenes situasjon er utenfor skolen, vil gjøre det enklere å sette seg inn i elevenes perspektiver og tanker. Dette kan være snakk om alt fra dødsfall i familien, foreldrenes kulturelle verdier, skilsmisse eller hvilken type oppdragelse foreldrene gir. Denne informasjonen om elevenes interesser, bakgrunn og personlighet, bidrar til at man kan ta bedre hensyn til elevenes behov, i tillegg til at man kan bruke det i undervisningen dersom det skulle passe seg (Webster-Stratton, 2005, s. 54). Videre kan også det å lytte til elevenes perspektiver, forståelse og følelser bidra til å skape en god relasjon mellom lærer og elev. Dette baserer seg på teorien om elevsentrert læring fra Rogers (Webster-Stratton, 2005, s. 60), som sier at «både emosjonelle og kognitive sider av personligheten må utvikles hvis effektiv læring skal finne sted». Elevene føler seg sett og verdsatt når læreren lytter til hva de har å si og dette bygger opp under deres selvsikkerhet. På sikt vil det resultere i en gjensidig tillit og bedre skoleprestasjoner (Webster-Stratton, 2005, s. 60).



## 2.6 Motivasjon

Motivasjon henger tett sammen med hvordan en person oppfatter seg selv. Hva en vet, tror og føler om seg selv, bygger på ens tidligere erfaringer (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 29). Ifølge Danielsen (2017, s. 55) stammer ordet motivasjon fra latinsk og betyr en bevegende årsak. Mer spesifikt kan man definere begrepet som «en indre tilstand som setter i gang, gir retning til og opprettholder atferd» (Danielsen, 2017, s. 55). Det finnes derimot mange måter å definere begrepet på. Motivasjon blir også ofte beskrevet som en drivkraft som viser seg «gjennom de valgene elevene gjør, den innsatsen de utviser, og hvor utholdende de er når de støter på vansker og oppgavene krever ekstra stor innsats» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 138).

Nettopp fordi motivasjon blir beskrevet som en indre tilstand og en drivkraft, vil det være vanskelig å observere noens motivasjon direkte. Det nærmeste man kommer er å observere hvor stor motivasjon eleven har for en spesifikk aktivitet. Resultatene man vil få fra en slik observasjon, skal man dog være forsiktig med å si for mye om. For vi vet ikke om eleven drives av en indre eller ytre motivasjon for den gitte aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 138). Ytre motivasjon kommer gjerne av at man får en belønning når man har oppnådd noe, og det har ikke sånn sett noe med selve aktiviteten å gjøre. At elever gir lett opp, trekker seg tilbake eller viser misnøye til skolearbeidet, kan være et direkte resultat av ytre motivasjon. Dette bunner ut i at de gjerne føler at de ikke har noen mulighet til medbestemmelse. Å ha en indre motivasjon til noe, kommer derimot av at eleven selv ønsker å gjøre en aktivitet fordi det fremmer en følelse av selvbestemmelse, frihet og oppriktig glede. Dette kommer gjerne til uttrykk gjennom engasjement og involvering i skolens læringsaktiviteter (Skaalvik & Skaalvik, 2018, ss. 55-57).

Skaalvik & Skaalvik (2011, s. 15) sier at elevers motivasjon for skolearbeid kan påvirkes av mange forhold, men fremhever samtidig tre forhold som de mener kan fremme motivasjon i skolen. Disse forholdene består av skolens målstruktur, faglig tilpasning av undervisningen og støttende lærere (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 15). Det første punktet handler om at «skolen kan sende signaler om at det som er viktig, er at elevene lærer, utvikler seg, har framgang og gjør sitt beste. Motsatt kan skolen sende signaler om at det er resultatene som teller» (Skaalvik & Skaalvik, 2011, ss. 15-16). Det andre punktet baser seg mye på forskningen til Bandura og handler om faglig tilpasning. Her kommer det frem at erfaring med- og

forventning om mestring, er viktig for elevenes innsats, indre motivasjon og valg av aktiviteter (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 19). Det siste punktet handler om støttende lærere og her kommer det frem at: «Elevenes følelse av tilhørighet til skolen har nær sammenheng med deres relasjon til lærerne og følelsen av å ha støttende lærere» (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 23).

### 3 Metode

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for de ulike metodene jeg har benyttet meg av gjennom denne studien. En kvalitativ studie går ut på at man som forsker setter seg inn i informantenes tanker og perspektiver. Her handler det altså om å se nærmere på deres «hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst» (Postholm, 2010, s. 17). Ifølge Thagaard (2013, s. 17) innebærer kvalitativ forskning at «vi søker en forståelse av sosiale fenomener, enten ved en nær relasjon til deltakerne i felten ved intervju eller observasjon, eller ved analyser av tekster og visuelle uttrykksformer». Det sosiale fenomenet jeg har forsket på, er elevmedvirkning i klasserommet. Gjennom observasjon og intervjuer har jeg fått et innblikk i hvordan lærere faktisk fokuserer på elevmedvirkning, så vel som at jeg har fått høre hvilke tanker og perspektiver andre lærere har om tema.

I dette kapittelet skal jeg nå redegjøre for de valgene jeg har tatt vedrørende studiens metodikk. Jeg har valgt en hermeneutisk tilnærming til denne studien, og vil derfor starte med å redegjøre for hvorfor jeg har gjort det valget og hva det innebærer. Deretter skal jeg redegjøre for utvalg og tilgang, før jeg kommer inn på intervju og observasjon. Hvilke metoder jeg har brukt for å analysere studiens empiri, kommer i et eget underkapittel. Mot slutten av dette kapittelet skal jeg fortelle om studiens kvalitet, samt om hvilke hensyn jeg har måtte tatt med tanke på etikk.

#### 3.1 Hermeneutisk tilnærming

Ifølge Thagaard (2013, s. 37) må «forståelsen vi utvikler av data gjennom forskningsprosessen, [...] også ses i sammenheng med den forforståelsen forskeren bringer med seg inn i prosjektet». Hvilken vitenskapsteoretisk forankring jeg la opp til fra starten, har hatt en direkte innvirkning på hvilken informasjon som jeg har søkt opp, og dette har også skapt et grunnlag for utviklingen av min videre forståelse (Thagaard, 2013, s. 37).

En hermeneutisk tilnærming legger stor vekt på min egen forforståelse av tema. Dette er fordi mine tidligere erfaringer og hvordan jeg forstår verden på, vil være med på å påvirke hvordan jeg vil forstå og tolke den informasjonen informantene kommer med (Grønmo, 2016, ss. 393-394). I møte med empirien vil den hermeneutiske sirkel dermed være gjeldende. Dette

innebærer at jeg pendler frem og tilbake mellom egen forståelse og forkunnskaper, til en mer overordnet helhetsforståelse (Grønmo, 2016, s. 394). I kapittel 5 har jeg for eksempel tolket mine informanternes handlinger og utsagn ut fra min forkunnskap opp mot teori og i lys av kontekst til observasjon og intervju, og dette har skapt en helhetsforståelse. Ifølge Thagaard (2013, s. 41) bygger hermeneutikk «på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer, er en del av» (Thagaard, 2013, s. 41). Her vises det altså ganske klart at fortolkning er en sentral del av hermeneutikken, og det forventes derfor her at jeg som forsker, skal uttale meg om hvordan jeg forstår informantens utsagn eller handlinger. Jeg lener meg på en hermeneutisk tradisjon fordi jeg også i min studie i stor grad er basert på mine egne tanker og forforståelse av hvordan elevmedvirkning jobbes med i dagens klasserom. Disse tankene har jeg uten tvil ubevisst tatt med meg både inn i intervjuene og i observasjonen.

## **3.2 Utvalg og tilgang**

Når jeg skulle sette i gang med å innhente informanter til denne studien, benyttet jeg meg av tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2013, s. 61). Tilgjengelighetsutvalg baserer seg på at man finner informanter som selv er interessert og villige til å bidra i studien. Dette kan man gjøre gjennom å sende ut en formell henvendelse til potensielle kandidater eller til eventuelle kontaktpersoner som igjen kan fremme prosjektet til mennesker i sitt eget miljø. Jeg benyttet meg av snøballmetoden (Thagaard, 2013, s. 61).

Ifølge Christoffersen & Johannessen (2012, s. 51), er snøballmetoden en metode man kan bruke for å rekruttere informanter gjennom å forhøre seg med andre. Spesielt til mine intervjuer, ønsket jeg å komme i kontakt med potensielle informanter som hadde mye kunnskap og tanker om elevmedvirkning fra før (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 51). Her fikk jeg god hjelp av min veileder som satt meg i kontakt med to lærere som hun kjenner fra før. Disse to har jeg i denne studien valgt å kalle Anna og Bea.

Christoffersen & Johannessen (2012, s. 53) argumenterer for at det i mange tilfeller kan vise seg å være nyttig å bruke sitt eget sosiale nettverk for å kunne få best mulig tilgang til informasjon. Dette begrunnes med at: «en høy grad av tillit er nødvendig for å utføre enkelte

typer kvalitativ forskning, kan en personlig kontakt som kan «gå god» for forskeren eller skrive et anbefalingsbrev, være kritisk» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 53). Jeg startet denne jakten ved å bruke mitt eget nettverk av personer som jobber i skolen. Ønsket mitt var i første omgang å finne en klasse som jeg kunne få observere en uke i strekk. En venn satt meg dermed i kontakt med en lærer på skolen hennes som relativt kjapt gav meg klarsignal om at jeg kunne gjennomføre observasjonen i hennes klasse uken etter vinterferien. Dessverre gikk ikke dette som planlagt, da hun trakk seg to uker før. Jeg opplevde dermed det som ofte er vanlige utfordringer knyttet til det å få tilgang til informanter: informantene kan trekke seg av praktiske eller emosjonelle årsaker (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 53).

Christoffersen & Johannessen (2012, s. 53) nevner også en annen utfordring som kan inntreffe. Dette er om forskningen kommer seg forbi de såkalte *dørvokterne* eller ikke. Dette kan for eksempel være en rektor, en skoles administrasjon eller en lærer, som har mulighet til å hindre forskeren å få tilgang til målgruppen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 53). Dette var også et problem jeg støtte på når jeg skulle ut i den andre prosessen med å finne informanter jeg kunne få observere. Ettersom at det var under to uker fra informanten trakk seg og til jeg hadde planer om å gjennomføre observasjonen, sendte jeg ut formelle henvendelser til over 30 skoler. Her fikk jeg virkelig erfart hvor vanskelig det kan være å få tilgang til klasserommet gjennom disse dørvaktene. Responsen på mine henvendelser var som regel svært avvisende, ofte begrunnet med at de synes det var for kort varsel. Jeg fikk derimot et positivt svar fra en av skolene. Rektoren deres ønsket meg velkommen til å følge et trinn som hadde to-tre lærere som hun påsto at var svært engasjerte i temaet mitt. På mange måter fungerte hun som min døråpner til forskningsfeltet, som i mitt tilfelle var deres klasserom (2012, s. 53).

### **3.3 Intervju**

Jeg valgte å bruke intervju som metode siden jeg da kunne innhente utfyllende informasjon fra lærere som har kunnskap og egne perspektiver om elevmedvirkning som tema. Dette gav meg også tilgang til deres følelser, tanker og erfaringer med tema (Thagaard, 2013, s. 95).

Ifølge Postholm (2010, s. 68) kan et kvalitativt intervju plasseres på en kontinuumslinje basert på i hvor stor grad intervjuet er planlagt på forhånd. Samtidig som jeg hadde et klart formål med intervjuene, ønsket jeg at gjennomføringen skulle bære preg av å være en samtale mellom to parter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Kvale & Brinkmann (2015, s. 22) fremhever at semistrukturert intervju er en metode i sammenhenger hvor man ønsker informantens synspunkt og formening om et bestemt tema. Dette var det jeg ønsket å få ut av mine intervjuer. Jeg ønsket å gjøre intervjusituasjonen som komfortabel og trygg som mulig for de to lærerne, slik at de skulle være ærlige og dele sine tanker med meg (Thagaard, 2013, s. 109).

I forkant av intervjuene formulerte jeg en intervjuguide med spørsmål som jeg så for meg kunne være interessant for studien. Under gjennomføringen var jeg allikevel ikke låst til dens rekkefølge eller spørsmål, men den fungerte som et utgangspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Jeg hadde satt meg godt inn i temaet på forhånd slik at jeg kunne ta tak i intervjuet og stille gode, relevante spørsmål. Jeg hadde et ønske om at spørsmålene jeg stilte skulle invitere til reflekterte og utfyllende svar (Thagaard, 2013, s. 100) For at jeg skulle kunne være en deltakende part under intervjuet, ønsket jeg ikke å skrive noen notater underveis. Derfor tok jeg opp intervjuene med en båndopptaker, og transkriberte opptakene like i etterkant. Disse transkriberte dokumentene har siden fungert som mitt fysiske datamateriale fra intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

Thagaard (2013, s. 109) skriver at: «et overordnet mål for intervjusituasjonen er å skape en tillitsfull og fortrolig atmosfære som kan bidra til at den som intervjues, åpner seg om de temaene forskeren ønsker kunnskaper om». For at denne situasjonen skulle oppleves som komfortabel for informantene, foreslo jeg at de skulle gjennomføres på deres egen arbeidsplass. Da jeg ankom skolen deres, ønsket jeg å tilrettelegge for en god samtale fra første stund. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 160) er de første minuttene helt avgjørende. Her skaper informantene seg et inntrykk av deg som forsker, før intervjuet i det hele tatt har startet. Med dette i mente prøvde jeg å gjøre et godt førsteinntrykk ved å opptre avslappet, høflig og imøtekommende. Selve intervjuet startet jeg ved å gi dem mulighet til å lese intervjuguiden jeg hadde laget, før jeg kort introduserte studien min (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Begge intervjuene jeg gjennomførte varte rundt 45 minutter og det virket å være positivt innstilt til de spørsmålene jeg stilte. Jeg startet begge intervjuene med det

samme spørsmålet, men basert på deres svar, stilte jeg ulike oppfølgingsspørsmål. Når jeg hadde vært gjennom alle spørsmålene mine, både de fra intervjuguiden og de jeg kom på underveis, avrundet jeg med å si: «Nå har jeg kommet gjennom alle mine spørsmål, er det noe du lurer på eller noe du vil legge til?» (Kvale & Brinkmann, 2015, ss. 160-161).

### **3.4 Observasjon**

Observasjon er den andre metoden jeg har tatt i bruk for å samle inn data til denne studien. Metoden fordrer at jeg har et formål med min forskning og at observasjonen skjer i en naturlig setting (Postholm, 2010, s. 56). Jeg brukte mye tid i forkant av intervjuene til å forberede meg blant annet gjennom å tenke over hva jeg trodde kom til å skje og hva jeg kom til å observere. Basert på min mailkorrespondanse med rektor og en av lærerne, var inntrykket at jeg kom til en plass hvor de var imøtekommende, inkluderende og opptatt av elevmedvirkning. Jeg så også for meg at jeg ville få observert ulike former for elevmedvirkning i klasserommet, samt at elevene ville være motiverte og engasjerte i slike tilfeller. Slik ble blikket mitt automatisk rettet mot disse antakelsene, og det ble lettere å oppdage relevante handlinger som oppsto. De bakgrunnskunnskapene jeg tok med meg inn i klasserommet, samt min forforståelse av tema, bidro til å danne et grunnlag for hvordan jeg forsto det som ble observert (Postholm, 2010, s. 56).

Det er ulike måter en forsker kan tilnærme seg forskningsfeltet på, blant annet ved å være fullstendig deltaker, fullstendig observatør eller en plass midt imellom de to (Postholm, 2010, s. 64). Jeg valgte å gå inn i klasserommet som en fullstendig observatør fordi jeg ønsket å observere alt som skjedde rundt meg, uten å selv være en deltakende part. Dette formidlet jeg til begge klassene fra første møte, da jeg visste at dette kunne ha mye å si for hvordan de ville forholdt seg til meg som forsker og på selve situasjonen med at jeg skulle observere dem (Postholm, 2010, ss. 64-65). Første gang jeg møtte de to klassene, fikk jeg derfor mulighet til å presentere meg selv og mitt prosjekt. Dermed visste de videre at de ikke trengte å ta noe hensyn til meg, og at jeg bare kom til å sitte bak i klasserommet med skriveboken min.

I løpet av den uken jeg observerte, var jeg i klasserommet rundt 700 minutter til sammen. Dette er fordelt på to klasser, tre lærere og flere ulike fag. Jeg har dermed fått observert ulike deler av klassenes hverdag i skolen og dette har gitt meg et inntrykk av hvilket fokus disse tre lærerne har på elevmedvirkning, og hvordan de jobber med det. Nøyaktig hva jeg observerte kommer frem i kapittel 4.

### **3.5 Analysemetode**

Tjora (2012, s. 174) hevder at det som regel er i analysen potensialet til studien ligger, og jeg har derfor jobbet svært systematisk for å kunne se hva som finnes av relevant informasjon i empirien. I dette delkapittelet skal jeg derfor redegjøre for hvilke valg jeg har tatt underveis når det kommer til analysemetoder, samt hvordan jeg har gått frem for å lage en så oversiktlig analyse som mulig.

#### **3.5.1 Temasentrerte analytiske tilnærminger**

Ifølge Thagaard (2013, s. 181) kan en analyse være basert på en temasentrert tilnærming, noe som betyr at informantenes empiri blir plassert i temaer. Dette medførte at jeg under analysen av den innhentede empirien, tok ut enkelte deler og plasserte dem under bestemte temaer, på tvers av informantene. Hensikten med dette var da at jeg kunne gå mer i dybden på hvert enkelt tema (Thagaard, 2013, s. 181). Det som derimot kan falle bort i en slik prosess, er det helhetlige perspektivet. Når man drar empirien ut av den sammenhengen den ble gitt, risikerer man at informantene blir tolket feil. Dette var jeg derfor vært veldig observant på, og passet på at informasjonen til hver enkelt informant har blitt ivaretatt på en god måte og i den sammenhengen som var ment. Temaene har jeg til slutt analysert opp mot hverandre for å se etter sammenhenger. Dette har jeg gjort for å kunne forstå empirien på en mer helhetlig måte (Thagaard, 2013, s. 181).



### 3.5.2 Analyse av intervju med lærerne

Som jeg skrev i kapittel 3.2.1, tok jeg opp intervjuene ved hjelp av båndopptaker. Etter jeg hadde transkribert disse opptakene, satt jeg i gang med å analysere dem. Begge transkripsjonene var rundt 15-20 sider lange, og jeg forsto derfor fort at jeg burde finne en strategi for hvordan jeg skulle gå frem for å analysere disse dokumentene. Jeg bestemte meg derfor for å hente inspirasjon fra Tesch's åtte steg for koding (Creswell, 2014, s. 198). Jeg startet med å lese dokumentene, i et forsøk på å gi meg oversikt over dem. Det neste jeg gjorde var å ta for meg et dokument av gangen, skrev ned tanker og stikkord i marginen, da spesifikt om hvilken informasjon det var som kom frem. Etter jeg hadde gjort dette med begge dokumentene, lagde jeg en liste over alle stikkordene jeg hadde skrevet ned og prøvde å sammenlikne på tvers. Dette arbeidet ga meg en oversikt over hva som hadde kommet frem og ga meg en indikasjon på hvilke temaer som kunne være relevant for meg å ta med meg videre i prosessen. Videre gikk jeg gjennom dokumentene enda en gang, men denne gangen ønsket jeg å snevre inn temaene og muligens finne ting jeg ikke så under den første gjennomgangen. Etter dette bestemte jeg meg for hvilke tema jeg ville benytte meg av videre i prosessen og ga dem nye navn som var relevante for studien. Når jeg hadde bestemt meg for hvilke tema jeg ønsket å bygge analysen rundt, begynte jeg å dele opp empirien og plassere den under passende tema. Når all empirien var plassert i de bestemte temaene, så jeg over den informasjonen som kom frem og tok en beslutning om at jeg var fornøyd med den foreløpige analysen. Hadde ikke dette vært tilfelle, måtte jeg ha gått gjennom denne prosessen på nytt (Creswell, 2014, s. 198).

Det er i all hovedsak empirien fra intervjuene jeg har lagt til grunn for å utforme gode temaer til analysen. Jeg leste fra transkripsjonene at de to lærerne i stor grad enten beskrev hvordan de la opp til elevmedvirkning i klasserommet, eller hvilket utbytte de trodde elevene fikk av å medvirke. Mine to forskningsspørsmål: *Hvordan legger lærere opp til elevmedvirkning gjennom didaktiske grep?*, og *Hva er lærernes perspektiv på hvilket utbytte elevene får av elevmedvirkning?*, baserer seg derfor på denne analysen. I kapittel 4 kommer jeg nærmere inn på hvilke temaer som ble aktuelle for å svare på dem.

### 3.5.3 Analyse av observasjon i klasserommet

Bjørndal (2011, s. 121) argumenterer for at man stadig analyserer, konstaterer og vurderer i en situasjon hvor man skal forske på en pedagogisk praksis. Ofte blir dette gjort ubevisst og ustrukturert. Jeg gjorde nok også dette da jeg observerte, men av tidligere erfaringer vet jeg at slik informasjon glemmes fort dersom det ikke skrives ned. Derfor skrev jeg samtidig observasjonsnotater hver gang jeg var i klasserommet. Disse notatene har gitt meg mulighet til å gå tilbake i etterkant og se nærmere på hva jeg faktisk observerte og på denne måten har jeg kunne analysert disse observasjonene på en strukturert måte (Bjørndal, 2011, s. 121).

I en analyse av observasjon, er poenget at man skal fokusere på spesifikke ting som kan synes å være relevante for studien, og overse alt annet (Bjørndal, 2011, s. 122). Ettersom at denne studien har elevmedvirkning i fokus, var jeg veldig opptatt av å få skrevet ned hendelser som omhandlet dette temaet i observasjonsnotatene mine. I etterkant har jeg forsøkt å se etter noen gjentakende hendelser eller mønster i hva jeg observerte, og deretter sett om det finnes noen likheter eller forskjeller i hendelsene (Bjørndal, 2011, s. 122). Videre ønsket jeg å knytte empirien fra observasjonen til empirien fra intervjuene, som jeg da allerede hadde plassert under ulike temaer. I denne prosessen måtte jeg se nærmere på temaene igjen og ta ny avgjørelse av om de enda fungerte, eller om jeg måtte gjøre noen justeringer.

## 3.6 Kvalitet i forskningen

«Ofte benyttes de tre kriteriene *reliabilitet* (pålitelighet), *validitet* (gyldighet) og *generaliserbarhet* som indikatorer på kvalitet» (Tjora, 2012, s. 202). Disse begrepene kan bety ulike ting avhengig av om det er i sammenheng med kvantitative eller kvalitative studier. Ettersom at det kan være litt usikkerhet rundt hvordan disse begrepene defineres, skal jeg videre i dette kapitlet redegjøre for hva jeg legger i begrepet og hvorfor det er relevant for denne studien.

### 3.6.1 Reliabilitet

Thagaard (2013, s. 201) fremhever at man innen kvalitativ forskning kan si at reliabilitet handler om studiens troverdighet. Her kan det være verdt å stille seg selv spørsmålet om «prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte» (Thagaard, 2013, s. 201) For å sikre studiens reliabilitet har jeg derfor hatt fokus på å redegjøre for hvordan empirien har blitt utviklet gjennom hele prosessen. Jeg har vært åpen om alle valgene jeg har tatt, slik at det skal fremstå som en grundig og troverdig prosess (Thagaard, 2013, ss. 201-202).

For å gjøre forskningen god og troverdig, forsøkte jeg å tilrettelegge for metodetriangulering (Grønmo, 2016, s. 67). Ifølge Ramian (2007, s. 187) handler triangulering om at empiri som omhandler det samme fenomenet, blir samlet inn fra ulike kilder. Jeg har brukt dette som et verktøy i min analyse for å kunne ta i bruk en kombinasjon av ulike data og metoder. Min studie baserer seg på empiri som er innhentet gjennom to ulike metoder, intervju og observasjon. Disse metodene har gitt meg ulik informasjon om det samme fenomenet. Å kunne sammenligne denne empirien har vist seg som en styrke da det har gitt meg større mulighet til å beskrive forskningsfeltet i detalj (Grønmo, 2016, ss. 67-68).

En ting jeg derimot ønsker å trekke frem under dette delkapittelet, er at studiens observasjon og intervjuer ble gjennomført uavhengig av hverandre. Derfor har jeg også analysert dem hver for seg. Det at jeg ikke har intervjuet dem jeg observerte, og ikke har observert dem jeg har intervjuet, kan ses på som et svakhetstegn med studiens reliabilitet. I observasjonssituasjonen er det en mulighet for at jeg har tolket ting på en måte som ikke var ment slik fra informantenes side. Jeg forsøkte å løse opp i dette problemet i etterkant og sendte lærerne en mail med noen spørsmål, men fikk dessverre ikke noe svar på dem. Derfor blir mine observasjoner stående som min subjektive tolkning. Når jeg også trekker frem informantene fra intervjuene i denne sammenhengen, er det fordi jeg har en oppfatning av at det ofte kan være forskjell på hva folk sier og hva de faktisk gjør. Det hadde vært veldig interessant å observere disse to lærerne også, men det ble det dessverre ikke tid til.

### **3.6.2 Validitet**

Studiens validitet begrunnes utfra hvor godt empirien representerer det fenomenet som blir forsket på (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Thagaard (2013, s. 204) påpeker også at det handler om forskerens tolkning av resultatene som fremkommer. På bakgrunn av dette stilte jeg meg selv spørsmål om hvorvidt mine tolkninger av empirien er gyldige i forhold til den virkeligheten jeg forsket i (Thagaard, 2013, s. 205). Jeg har i tillegg gjennom hele studien satt all ny informasjon opp mot studiens to forskningsspørsmål, for å se om det er relevant for studien eller ikke (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24).

Gjennomsiktighet er gjerne et begrep som brukes når det er snakk om å styrke forskningens validitet. Jeg har gjort mitt ytterste for å være tydelig og transparent om hva som angår valg jeg har tatt i denne prosessen (Thagaard, 2013, s. 205).

Det kan være positivt for studiens validitet at jeg ikke gjennomførte intervju og observasjon på de samme informantene og de samme skolene. Grunnen til det er at det ofte kan vise seg å være en kultur på en skole som enten taler til fordel for å drive med elevmedvirkning for eksempel, eventuelt at det ikke er kultur for det der. Dette kan være forskjellig fra skole til skole, og til og med fra tinn til trinn. Det at jeg har forsket på tre ulike skoler, kan derfor bidra til å styrke studiens validitet.

Noen flere steg jeg har tatt for å gjøre studien mer valid, er blant annet å melde det inn til NSD – Norsk senter for forskningsdata, som også godkjente prosjektet 29.01.2019. I tråd med dette, har jeg også fått samtykkeskjema signert av alle informanter, i tillegg til at jeg skrev under på en taushetserklæring med den skolen hvor jeg gjennomførte observasjonen. Det faktum at prosjektet mitt i all hovedsak baserer seg på lærernes tanker og handlinger, var det færre etiske hensyn jeg måtte ta hensyn til med tanke på elevene.

### **3.6.3 Generalisering**

Generalisering handler om å se på om en forskning har «gyldighet utover de tilfeller som har vært utforsket» (Tjora, 2012, s. 222). Ifølge Thagaard (2013, s. 210) er noe av det viktigste innenfor kvalitativ forskning «å utvikle en forståelse av de fenomenene som studeres». Denne fortolkningen er det som legger grunnlaget for studiens overførbarhet. Jeg har derfor sett

nærmere på om mine tolkninger av denne studien kan ha betydning også i andre sammenhenger (Thagaard, 2013, s. 210). Det at jeg har forsket ved tre ulike skoler, gjør at jeg mener studien kan ses på som overførbar også til andre sammenhenger. Jeg ser også at mye av empirien jeg har innhentet, samstemmer med annen forskning på feltet.

### **3.7 Forskingsetiske vurderinger**

Tjora (2012, s. 201) taler for at all forskning kjennetegnes av en tydelig og gjensidig tillit mellom forskeren og informantene. Som forsker har jeg tatt ansvar for å ta hensyn til mine informanternes ønsker, samt at informasjonen de har bidratt med har blitt håndtert på en forsvarlig måte. I tillegg til dette har jeg også forholdt meg til gjeldende lovverk som omhandler forskningens etikk (Tjora, 2012, s. 201). Noe av det første jeg gjorde før jeg skulle ut å samle inn datamateriale til studien, var å sette meg inn i de forskningsetiske retningslinjene, utformet av De Nasjonale Forskningsetiske komiteene (NESH, 2016). Dette bidro til at jeg videre kunne ta gjennomtenkte beslutninger, i samsvar med retningslinjene. Spesielt kapittelet som omhandler hensyn til personer, har jeg benyttet meg av i denne studien, da det er det jeg har sett som mest relevant. En av de spesifikke tingene jeg har hatt fokus på i denne sammenheng, er å gi informantene all den informasjon som de ønsker og har krav på rundt studien og hva den skal brukes til. I tillegg har det vært viktig for meg å vise konfidensialitet overfor informantene, og jeg har derfor hatt fokus på å anonymisere dem slik at det ikke skal være mulig for andre å kjenne dem igjen fra studien (NESH, 2016).



## 4 Empiri og analyse

Ifølge Tjora (2012, s. 174) kan den kvalitative analysen kort forklares ved at den har «som mål å gjøre det mulig for en leser av forskningen å få kunnskap om saksområdet det forskes på, uten selv å måtte gå gjennom de data som er generert i løpet av prosjektet». Denne forståelsen er det jeg har lagt som grunnlag for dette kapittelet. Her legger jeg frem all relevant empiri under bestemte temaer.

Det første underkapittelet tar for seg mitt første forskningsspørsmål: *Hvordan legger lærere opp til elevmedvirkning gjennom didaktiske grep?* Her har jeg valgt å dele opp i tre temaer; lærernes forståelse av elevmedvirkning, hvordan jobber lærerne med elevmedvirkning, og elevundersøkelsen. Det andre underkapittelet baserer seg på mitt andre forskningsspørsmål: *Hvilket utbytte fremheves av lærerne at elevene får av elevmedvirkning?* Jeg har utformet fire temaer som skal bidra til å besvare dette; hva får elevene ut av å medvirke, sosial kompetanse, motivasjon og bevisstgjøring.

### 4.1 Hvordan legger lærere opp til elevmedvirkning gjennom didaktiske grep?

#### 4.1.1 Lærernes forståelse av elevmedvirkning

Da jeg spurte Anna om hvordan hun forsto begrepet elevmedvirkning, svarte hun med en rundforklaring. Hun mente det lå i ordet at elevene da skal være med å medvirke rundt det som blir gjort i klasserommet. «Det enkleste er å gi elevene et valg mellom noe, det kan være hva har du lyst å gjøre – gjør det» (Anna, lærer). Hun presiserte at det kunne være at de fikk ta et helt fritt valg, «da snakker vi mer om en type fristund», eller at de kunne ta et valg mellom ulike ting som er fastsatt av læreren. Sistnevnte mente hun kunne være bra for å vise at ulike metoder og fremgangsmåter kan føre til samme mål.

Den andre læreren, Bea, svarte at elevmedvirkning handler om at alle elevene skal få like muligheter til å bidra, ikke bare noen få. Hun sa at det første hun tenkte på: «er at alle elevene skal være med å være delaktig. Da tenker jeg hvordan kan elevene få mulighet til å medvirke og hvordan kan man få elevene selv til å ville medvirke i et fellesskap» (Bea, lærer). Dette var

noe hun gjentok flere ganger gjennom hele intervjuet, hvor viktig det er at læreren ser og hører alle elevene.

#### **4.1.2 Hvordan jobber lærerne med elevmedvirkning?**

Da jeg gjennomførte observasjonen, var jeg så heldig at jeg fikk følge lærerne helt fra timesplanleggingen til deres undervisning i klasserommet. Under lærernes diskusjoner i forkant av undervisning, virket det som at de hadde et ganske likt syn på hvordan undervisningen skulle foregå og hva som skulle legges fokus på. Jeg tolket det som at de hadde fordelt en del oppgaver og ansvar på hverandre. Lærer 1 hadde for eksempel alle norsktimer i begge parallellklassene, lærer 2 hadde alle matematikktimene, mens lærer 3 hadde all engelsk og en ukentlig norsktime med fokus på sosial kompetanse. Det som var spesielt interessant med denne fordelingen var at når lærer 2 underviste i noe, kunne for eksempel lærer 1 ta noen av elevene ut av denne klassen. Denne løsningen virket å fungere ganske bra for alle parter, da det ble færre elever igjen i klasserommet for lærer 2 å forholde seg til, mens de 5-6 elevene som ble tatt med lærer 1 til et grupperom, fikk mer spesifikk hjelp. Hvem som ble tatt ut varierte litt utfra formålet, som denne gangen var at de skulle få et intensivkurs i matematikk. Det som var veldig spennende med det som skjedde her, var det at det ikke var læreren som styrte det, men elevene selv. For eksempel hadde en av elevene forberedt seg for å holde en liten forelesning for de andre elevene på gruppen med et selvvalgt tema. Denne eleven hadde valgt måling som tema, og inntok en undervisende rolle overfor de andre elevene, hvor hun gav dem ulike oppgaver de skulle løse underveis. Når hun var ferdig med opplegget sitt, kom de andre elevene med konstruktiv tilbakemelding til henne, før læreren avslutningsvis kom med sin tilbakemelding og noen oppmuntrende ord.

I selve klasserommet, ønsket lærerne å gi elevene rom til å presentere noe som de var interessert i, og som de hadde valgt selv. De arbeidet med dette noen ganger i uken, og gjerne i slutten av andre timer dersom de ble fort ferdig med andre gjøremål. Til slikt prosjektarbeid fikk de rom til å selv velge om de skulle jobbe i gruppe eller alene, i tillegg til at de fikk velge tema og hvordan det hele skulle presenteres. Den uken jeg var der, fikk jeg blant annet sett at en elev holdt et foredrag for klassen sin om hele historien bak Israel-Palestina-konflikten og den nåværende situasjonen. Inntrykket når hun presenterte var at dette temaet var noe som sto



henne nært og som hun hadde sterke følelser knyttet til. Dette var noe hun virkelig interesserte seg i og hadde mye kunnskap om. Hennes engasjement virket å bidra til at de andre elevene også synes dette var interessant å høre om, noe som kom til syne ved at de stilte mange gode spørsmål til slutt.

Da en annen gruppe skulle fremføre sitt prosjekt om Storbritannia, gikk det litt annerledes. Gruppen var på fire elever og de hadde forberedt seg med å lage en digital presentasjon med masse faktaopplysninger. Under presentasjonen ble det synlig at de ikke var helt trygg i det de skulle presentere og det var en av elevene som tok over hele opplegget. Selv da de andre prøvde å skyte inn noe, tok hun ordet ifra dem. For meg var disse to presentasjonene såpass ulike at det fikk meg til å undre over elevenes motivasjon og kompetanse til å gjennomføre slike prosjekter.

I norskfaget hadde de et eget prosjekt pågående, der de skulle lage en biografi enten om seg selv eller om en selvvalgt person. Dette prosjektet var at elevene selv skulle få ha innflytelse rundt hvordan de skulle bli vurdert. De skulle derfor se seg ut noen fokusområder, og skrive en liste over kriterier de ønsket at læreren skulle bedømme deres biografi etter. Noen av kriteriene elevene valgte var blant annet rettskriving, tegnsetting og ordforråd.

Disse arbeidsmetodene syntes å ha en positiv innvirkning på elevenes læring og motivasjon til å lære seg nye ting. De ble veldig engasjerte av dette, men samtidig var det tydelig at dette er noe som krever mye av læreren. Det jeg også observerte var tilfeller hvor lærerne gav elevene mulighet til å medvirke i mindre saker. Dette kunne være for eksempel om de kunne få høre på musikk med høretelefoner mens de jobbet, eller om de skulle sitte på klasserommet, grupperom eller på gangen. Det kunne også være noe så enkelt som å gi elevene en valgmulighet når de kom til skolen om de ønsket å starte arbeidet med matematikk, eller om de ønsket å lese ti minutter først. Lærerne fortalte at sistnevnte var et bevisst valg for å gjøre starten på skoledagen så komfortabel som mulig for dem alle. Selv om de fleste elevene valgte å begynne rett på arbeidet, var det noen elever som valgte å lese litt først. Disse elevene tok ansvaret de da var gitt med stort alvor, og leste i fred og ro. Da de ti minuttene var gått, gjennomførte de skiftet over til matematikk på eget initiativ og uten å virke forstyrrende for de andre elevene.

I intervjuene ønsket jeg å finne ut hvordan lærerne selv ville lagt opp til elevmedvirkning i klasserommet, og la derfor en god del vekt på dette spørsmålet. Det første Anna trakk frem var en metode som hun kalte for VAKT- metoden. Den forklarte hun som følgende: «La oss si de skal lære seg gangetabellen, så kan jeg legge frem fire forskjellige typer oppgaver som .. hvor du kan lære, eller øve på den gjennom visuell måte, auditiv måte, kinestetisk eller taktil måte [VAKT]» (Anna, lærer). Dette tolker jeg dithen at hun mener det er læreren sitt ansvar å legge opp til ulike oppgaver som elevene skal kunne velge mellom. De må da finne ut hvilken metode som passer best for dem og til den gitte situasjonen. Anna utdyper: «Her får elevene vite hva som er målene, men blir vist flere forskjellige typer oppgaver, noe må-oppgaver og noe valg-oppgaver, og i valg-oppgavene har du da hvert ulike typer VAKT-oppgaver som kan føre til det målet» (Anna, lærer). Hun påpeker at det kreves en del arbeid for å gjøre elevene vant til et slikt arbeid.

Anna fortsatte med å fortelle om en annen metode hun har brukt i sin undervisning tidligere. Denne går ut på at man har et større mål for temaet man jobber med, «la oss si at vi jobber med Norges geografi, så lager vi noen forskjellige mål innenfor det, som for eksempel pugge sjøer, lære om det samiske, kunne fylkene osv» (Anna, lærer). De ulike målene vil til sammen utgjøre kompetansemålene som de må gjennom. Hun legger til at elevene får utdelt noen forslag til hvordan de skal nå målene, men at det er lagt opp til at de selv skal kunne finne sin egen vei til målet. Hun utdyper: «så kan du for eksempel velge skal du gjøre det med å lage en rap, ved å lage et intervju, ved å lage et spill, ved å lage en presentasjon ... altså forskjellige sånne måter» (Anna, lærer). Igjen legger hun til at dette er noe som krever mye arbeid for å gjøre elevene vant til det.

Anna har i år tatt over en ny klasse og har derfor fokusert mest på å tilrettelegge for elevmedvirkning i fremtiden. Hun sier at: «til nå har det vært enormt lite elevmedvirkning. Da har det vært mye styring, få orden på ting, sette rammer veldig sånn, det har vært veldig lærerstyrt. Det er først nå vi begynner med elevmedvirkning på ordentlig» (Anna, lærer). Hun jobber nå systematisk med å lære elevene forskjellige metoder og måter å lære på. Disse metodene lager de navn på og henger dem opp på veggen slik at elevene kan hente inspirasjon fra det når de selv skal finne løsninger. Det kan være alt fra hvordan man organiserer tankene sine når man leser, til hvordan man velger å løse en matematisk oppgave. Når elevene har tilegnet seg en slik kunnskapsbase, taler Anna for at det neste steget er at de skal kunne vise

til ulike metoder for å nå samme mål. Hun sier: «Da har vi flere måter å vise kunnskap ... og vi skal prøve ut forskjellige typer måter å gjøre det på. Ulike typer kreative måter, power pointer, forelesninger, diskusjoner, rapper, drama, plakater, produsere noe ... altså alt mulig rart» (Anna, lærer). Hensikten med dette mener hun ligger i at elevene skal se forskjellen mellom ulike metoder og at noen metoder fungerer bedre i noen situasjoner, mens andre fungerer bedre i andre situasjoner. Hun hevder det også handler om bevisstgjøring, og at elevene må kunne sette ord på hva de gjør og hvorfor de gjør det sånn og sånn. Hun påpeker at: «Vi må snakke med dem om hvorfor vi lærer dette. Sånn at de senere kan velge.. vil du velge sånn og sånn, ja. Hva passer for deg? De må bli kjent med det, og det tar lang tid» (Anna, lærer).

På samme spørsmål hvor Anna trakk frem spesifikke metoder for å belyse hvordan hun jobber med elevmedvirkning i klasserommet, svarte Bea med en litt annen vri. Hun pekte heller på ulike faktorer som må til for at elevene i det hele tatt skal være komfortabel med å medvirke. Her står et godt sosialt miljø og gode relasjoner i klassen frem som de to viktigste faktorene hun mener må være på plass for at elevene selv skal ønske å medvirke. En annen ting hun peker på som essensielt er at det er klare rutiner i klasserommet, med vekt på en forutsigbar og strukturert undervisning. Hun sier at: «Man må legge opp til mye gruppearbeid, utforskning, at de samarbeider, går litt i dybden på temaer og alt det her innebærer da at det er litt strukturert og jobbe skrittvis fremover mot at de klarer å ta det ansvaret» (Bea, lærer). Hun ender resonnetet sitt med å komme tilbake til der hvor hun startet, med sosial kompetanse. Dette er noe hun opplever som svært krevende for mange, også i voksen alder, og derfor mener hun at dette er noe man må jobbe veldig strukturert med.

For å fremme elevmedvirkning i sin egen undervisning, sier Bea at hun ofte tyr til bruk av stasjonsarbeid. Her legger hun opp til at det skal være veldig strukturert og forutsigbart for elevene, og de vet derfor ofte hva de ulike stasjonene består av og hva som forventes av dem der. Ettersom at det kun er en lærer fordelt på flere stasjoner, sier hun at det er en underliggende tillit og forventning om at elevene skal ta ansvar for egen læring her. En av disse faste stasjonene er samtalebasert og her skal de snakke om ulike tema som er forhåndsbestemt av læreren. Hun forklarer at: «Det kan være å snakke om hvordan de har det, hva de er god på, hva de gjør bra på skolen. Men man kan også ta opp temaer som handler om sosial kompetanse, som empati, samarbeid eller ansvarlighet for eksempel» (Bea, lærer). Hun

legger også til at det alltid er en gruppeleder på hver stasjon som passer på at alle gjør som de skal og at alle før bidratt i arbeidet. Dette er et ansvar som de bytter på å ha. Poenget med dette er altså at alle skal få en mulighet til å snakke og bli hørt, så vel som at de får lyttet og lært av hverandre.

Som et oppfølgingsspørsmål spurte jeg Anna og Bea om hvordan de ville håndtert en situasjon hvor de fikk 20 forskjellige forslag til hvordan noe skal gjøres i klasserommet. Anna svarte med å liste opp mange ulike måter, men sa at hun helst ville at elevene selv skulle finne en løsning som var rettferdig for alle parter. Hun sa: «Hvilken av disse måtene tenker dere blir best for dere? Hvordan skal vi tenke? Hva kan de ulike forslagene gi oss? Det må vi høre med dem, for de har ofte mye fornuftig å si» (Anna, lærer). Eventuelt kunne hun strekke seg til en valglignende situasjon hvor det forslaget som fikk flest stemmer, gikk gjennom.

Bea mente også at det fantes mange muligheter for å løse en slik situasjon på og henviser spesielt til avstemming. Hun sa: «Det letteste er jo kanskje avstemming, men da.. det er jo ikke akkurat, eller man medvirker jo selvfølgelig med at man er enig, men det beste er jo hvertfall at man får trent på ulike demokratiske prosesser» (Bea, lærer). Jeg tolker det til at hun ikke virket å være helt enig med seg selv i resonnementet sitt og pekte på at hun synes at det burde være mer fokus på dialog og refleksjoner heller enn at forslaget med flest umiddelbare stemmer skulle gå gjennom. «De kan få prate sammen og ha en samtale rundt tema, og prøve å bli enige på egenhånd. Kanskje de blir enige om at de ikke blir enige, men hvertfall at de klarer å snakke sammen på en ordentlig måte» (Bea, lærer). Det eneste Bea synes kan være utfordrende med dette, er tidsbruk. Hun peker på at det er mange kunnskapsmål som det forventes at hun kommer gjennom, og lite tid til å drive med undervisning som går utover dette.

### **4.1.3 Elevundersøkelsen**

Jeg stilte Anna og Bea spørsmål om Elevundersøkelsen, og lurte da i all hovedsak på hva de tenkte rundt at elevdemokrati og medborgerskap var det som skåret dårligst år etter år. Anna svarer at: «Ja, sann er det på vår skole. Derfor har vi det som tema nå i år» (Anna, lærer). Hun sier altså at det definitivt er slik at det har vært lite fokus på elevmedvirkning på hennes skole de siste årene. De har erkjent at de har et stort forbedringspotensial på dette området og har

derfor gjort dette til et av hovedtemaene i deres pedagogiske utviklingsarbeid. Her jobber de med å skape bevissthet i lærerpersonalet og bygge kunnskap om temaet gjennom ulike prosjekter.

På Bea sin skole har de heller ikke hatt noe fokus på elevmedvirkning de siste årene, men her er situasjonen ganske annerledes. Hun sier at det ikke virker som om det er noen vilje i personale til å ta tak i det heller, selv om hun selv ser dette som formålstjenlig. Hun fortsetter med å si: «Men så har det litt med strukturen å gjøre også, hvis en er timelærer og bare har to timer med den klassen i uken, så er det jo vanskelig» (Bea, lærer). Sånn som det er på skolen hennes nå, vil det altså være forskjellig fra lærer til lærer om elevene får være med å medvirke eller ikke, sier hun. Dette basere seg i stor grad på hvor mange timer i uken den enkelte lærer er med en klasse, og på hvordan relasjoner det er mellom lærer og elev. Hun sier at: «Om en lærer har alle fag, og ikke jobber med det, mens en annen lærer har alle fagene og jobber mye med det, så blir det jo ulikt igjen. Så det må jo sikres da, at alle jobber med det» (Bea, lærer). Hun skulle derfor gjerne sendt alle lærerne på et kurs sånn at de alle fikk den samme kunnskapen og erfaringen med det. Videre argumenterer hun for at det ikke bare er medvirkning og demokrati som lærerne burde få kurs om, men også sosial kompetanse. Hun mener nemlig at disse temaene bygger mye på hverandre, da spesielt at elevmedvirkning bygger mye på sosial kompetanse.

Ifølge Anna kan det være mange årsaker til resultatene av Elevundersøkelsen. Hun tror at elevene nok har rett i at de ikke får mulighet til å medvirke så ofte, og at det er læreren som bestemmer hva, hvor, hvordan og når noe skal gjøres. Lærere er en gruppe som ofte går i spor: «De samme, gamle sporene» (Anna, lærer). Hun mener at det skal svært mye til for at de skal bryte opp dette sporet og prøve noe nytt. Allikevel sier hun at hun har inntrykk av at mange lærere har et ønske om å gi elevene større medvirkningsmuligheter, men at de ofte stoppes av tidsmangel. Hun påpeker at: «Det er ikke sånn at fordi om du da har vært interessert i noe, gjort det, kan det, syns det går greit, får til - det betyr ikke at du gjør det. Selv ikke om du synes det er viktig».

Dette virker Bea enig i, og legger til at mange lærer opplever et press på å komme gjennom alle kompetansemål og andre faglige mål. Det at tid blir brukt som en grunn til at lærere ikke

jobber med elevmedvirkning, ser hun på som et paradoks. I mange tilfeller har hun nemlig sett at et slikt arbeid kan føre til bedre faglige resultater hos elevene.

Ifølge Anna kan en annen årsak til de dårlige resultatene i Elevundersøkelsen begrunnes med at elevene ikke har oppfattet at de har fått mulighet til å medvirke. Hun hevder at lærere kan være for «sløve i språket» når de gir elevene valgmuligheter eller andre muligheter til medvirkning. Hun ønsker at lærerne skal være mer presise rundt «hva som er medvirkning og ikke, når de kan ta valg og ikke» (Anna, lærer). Det mener hun vil bidra til at elevene blir mer bevisste rundt deres muligheter. Hun påpeker også at det er en mulighet for at elevene muligens har et urealistisk syn på hva de kan medvirke om. Dette vil hun derfor at elevene skal lære mer om, og trenes opp i.

Begge de to lærerne sier at det har vært tilfeller hvor de har befunnet seg i situasjoner der det har kommet et forslag fra noen elever som de blankt har avvist uten å tenke seg godt nok om. Anna kommer med et eksempel som har satt dype spor i henne og som hun påstår hun aldri kommer til å glemme.

A: Det var en liten, klok andreklassing jeg hadde for mange år siden. Han kom plutselig med et forslag, også sa jeg nei det kan vi ikke gjøre, for det var liksom ikke innenfor rammen, så ser denne kloke andreklassingen på meg og sier «du trenger ikke å være så firkantet» og det bare datt i hodet på meg sånn, nei det har du helt rett i! Vent litt, det forslaget ditt, det lar seg faktisk gjennomføre innenfor sånn og sånn.. du har helt rett, det her skal vi bare snu om på.

Anna sier videre at dette er et eksempel fra tiden hun var ny som lærer og at hun ikke var helt trygg i sin egen rolle. Hun hadde lagt opp en plan for timen som hun var bestemt på å følge. Hun legger til at hun ser for seg at mange lærere vil ha vanskelig for å slippe til elevenes ideer dersom de ikke selv har oversikt over hva de holder på med og hva det egentlige målet er. I mange tilfeller er nok elevene selv i stand til å finne ut hvilke metoder som kan føre dem til målet, og dette mener Anna at de bør få rom til å utforske. Det fordrer at læreren er fleksibel og trygg nok i sin egen praksis til å kunne se at det finnes flere måter som kan føre til samme mål.

## **4.2 Hvilket utbytte fremheves av lærerne at elevene får av elevmedvirkning?**

### **4.2.1 Hva får elevene ut av å medvirke?**

Ifølge Anna er den største grunnen til at elevene skal ha mulighet til å medvirke, at de skal få oppleve ulike sider av medborgerskapet. Hun sier at «både myndiggjøringen av den enkelte, erfaring i at min stemme teller og jeg får og lov å være med å bestemme, men også at det er del av et fellesskap og det er noe felles som gjelder» (Anna, lærer). For henne er dette altså en måte for elevene å vokse og utvikle seg på som borgere. Hun utdyper: «De har kunnskap til å se hva de er interesserte i og sånn, men vi skal jo også lære dem å stå i noe, selv om det er noe de ikke er like interessert i» (Anna, lærer). Jeg tolker dette til at Anna vektlegger at elevene ikke bare skal få medvirke med et formål om å fremme kun sine egne interesser, men også andre rundt seg. De skal lære seg å tenke på fellesskapet.

Bea taler for at ulik type medvirkning kan ha ulik påvirkning på elevene. Hun eksemplifiserer dette ved å snakke om hvordan hennes elever for eksempel er vant til å holde foredrag for hverandre om et selvvalgt tema. Hun fortalte at «En i førsteklasse hadde foredrag om klokken, og det ante jo ikke jeg at hun kunne noe om klokken og at hun kunne klokken så godt som en voksen. Alle elevene lærte faktisk litt om klokken av henne» (Bea, lærer). Denne måten å drive undervisning på bidrar til at elevene får oppleve mestringsfølelse, de får lært ulike ting av hverandre og læreren blir bedre kjent med elevene og deres interesser. Informasjonen som kommer frem ønsker hun at læreren skal benytte seg av i form av å lage oppgaver basert på deres interesser, eller bygge videre på den gitte informasjonen. Bea legger også til at elevene lærer å ha respekt for hverandre gjennom å være en god lytter og gi konstruktiv tilbakemelding. Hun sier: «Men de får jo litt sånn selvbilde.. det skjer en sånn selvbildeutvikling da. At jeg er litt verdt, at jeg får stå der fremme og fortelle om hva jeg kan, og at andre lærer noe også» (Bea, lærer).

### **4.2.2 Sosial kompetanse**

Sosial kompetanse var et tema som kom opp gjennomgående i intervjuet med både Anna og Bea. Anna nevnte for eksempel at «et samfunn har noen fellespunkter og du skal myndiggjøres innenfor det, ikke utenfor det. [...] du må skape både et felles språk, en felles

mulighet, felles erfaringer og opplevelser, og samtaler» (Anna, lærer). Med andre ord sier Anna her at elevmedvirkning ikke innebærer at alle skal få ta individuelle avgjørelser, men heller at de skal ta avgjørelser som en del av et større fellesskap. For å kunne ta del i dette, nevner hun at elevene må kunne gjøre seg forstått av andre, samt tilegne seg de normene og verdien som kjennetegner det gitte fellesskapet. Dette innebærer at man bidrar til å «bygge det eller forandre det, og ikke minst kritisere det, så må du ha fått lov til å stå i det og ta stilling selv, og erfart å bli hørt og lyttet til, sånn at du erfarer at det jeg sier faktisk teller, så du får trygghet til å gjøre det igjen og igjen og igjen» (Anna, lærer).

Når Bea snakket om sosial kompetanse, la hun særlig vekt på at man må gi elevene verktøyene som kreves for å være interesserte, deltakende mennesker som kan bidra i samfunnet. Dette mener hun blant annet innebærer at man har respekt, omsorg og forståelse for seg selv og andre. Hun sa videre: «Å bare isolere seg og ikke ville jobbe, det blir liksom litt motsatt» (Bea, lærer).

Jeg stilte Bea et oppfølgingsspørsmål her om hvorfor elevene i det hele tatt skulle få medvirke i klasserommet. Hun svarte: «Jeg tenker at ensomme ulver er litt farlige når de vokser opp. Det kan være litt skummelt både i forhold til media.. til data, terror ...» (Bea, lærer). Hun legger til at det riktignok ikke bare er ensomme ulver som er terrorister her i verden. Hun sier: «Det er mange ensomme ulver som ikke har det så bra med seg selv.. og jeg tror at en viktig kjerne til å ha det bra med seg selv, er at man klarer å være sammen med andre mennesker» (Bea, lærer). Ikke bare det å være med andre mennesker, men det å kunne ha det bra sammen med andre mennesker, påpeker hun som noe helt essensielt i denne sammenheng. Hun vil at alle skal føle seg verdifull, samtidig som de ser verdien i andre mennesker også. Dette mener hun fører frem at man får lyst til å gjøre noe fint for andre, men også for seg selv.

Både Anna og Bea trekker frem samarbeid som noe av det viktigste elevene må lære seg innen sosial kompetanse. Bea sier for eksempel at samarbeid er noe som stadig blir lagt mer fokus på i skolen, «men det er ganske ofte at de sitter på hver sine pulter og jobber i bøker. Men det er mye annet de også kan gjøre» (Bea, lærer). Hun nevner videre prosjektarbeid i grupper og andre samarbeidsoppgaver som eksempel på hva man kan gjøre i stedet. Hun sier at «samarbeid er ikke bestandig så lett. Det tror jeg mange voksne også opplever, at det er vanskelig» (Bea, lærer). Hun legger derfor opp til at enhver samarbeidsoppgave bør forholde



seg til en struktur. Ifølge Bea kan man «ikke bare si sånn nå skal dere samarbeide dere og dere, også skal dere finne ut av det her» (Bea, lærer). Avslutningsvis uttrykker hun et ønske om at alle på gruppen skal være delaktig i et gruppearbeid, for å forhindre at det bare blir noen enkeltelever.

### 4.2.3 Motivasjon

Ifølge Anna kan selv et lite valg ha en stor innvirkning på elevenes motivasjon for skolearbeid. Hun sier: «Samtidig så tror jeg jo at.. nesten enhver undervisningsform som en lærer bedriver, hvis læreren tror på det ... hvis man virkelig tror på det, så blir det ofte veldig bra og kjempegod læring for elevene» (Anna, lærer). Her argumenterer hun altså både for at elevene skal få mulighet til å ta valg, og at det viktigste er at læreren fungerer som en motivator. Læreren må nesten ha troen på at elevene er kapable til å ta gode, selvstendige valg når de gis muligheten til det for at det skal føre med seg et godt resultat.

For å trekke videre på Anna sin argumentasjon om at læreren bør fungere som en motivator for elevene, legger hun frem ulike metoder for å skape interesse for undervisningen. En av disse er bruk av fortelling for å skape en fascinasjon hos elevene som kan fungere som en inngang til videre utforskning. Hun sier: «Det er klart at hvis du er interessert eller hvis noen klarer å skape den interessen i deg ... så lærer du mye bedre fordi du er motivert» (Anna, lærer). Videre kommer hun inn på hvilken innvirkning det kan ha for elevenes motivasjon at de får være med på å ta noen valg i klasserommet.

A: Og det å bli myndiggjort ... som du blir når du får et valg og ikke bare blir presset.. at noe blir presset ned over deg. Det valget gjør at du må begynne å ta stilling til ja, hva vil jeg. Det tenker jeg skaper en motivasjon. Ja. Rett og slett. Selv om det er et lite valg ... det er mye bedre enn ingen valg.

Av de to lærerne, var det kun Bea som trakk frem gode relasjoner mellom lærer og elev som en forutsetning for at elevene skal utvikle seg og lære. Her mener hun at lærerne har et ansvar for å bli kjent med elevene sine. Hun sier: «Gjennom samtaler med elevene da, så får man jo vite hva de liker og mange liker for eksempel.. noen sa jo her om dagen for eksempel at de liker å leke i matematikken ikke sant, praktisk matematikk» (Bea, lærer). Det er naturlig at

ulike elever har ulike interesser og lærer best gjennom ulike metoder. Bea legger derfor til at læreren må tilrettelegge for en variert undervisning som baserer seg på samarbeid, utforskning og praktiske oppgaver for eksempel. Ved å variere undervisningen får læreren også erfare hva som passer best til enkelteleven, så vel som elevgruppen som en helhet. Hun mener at dette vil resultere i at elevene blir mer motiverte til å gjøre en god jobb.

Bea sa i intervjuet sitt at medvirkningen kan miste sin positive effekt på klassen dersom det kun er et fåtall som blir hørt. Hun legger til at: «Noen ganger er det trygt at læreren sier at sånn og sånn er det, noen ganger er det litt mye med samtaler og diskusjoner, og det kan gjerne bli litt slitsomt i lengden, for å komme frem til hva man skal gjøre». Her utdyper hun at det finnes en balansegang mellom at elevene skal være involvert i enhver avgjørelse, og at læreren tar alle avgjørelser. Hun mener derfor at man må passe på at alle elevene får være med å komme med forslag og bestemme ting, sånn at det ikke går ut over elevenes motivasjon og for at det skal være en positiv opplevelse for alle. Dette er noe læreren må være bevisst på, for at tillitsforholdet ikke brytes mellom læreren og elevene, sier hun.

Videre legger Bea vekt på at elevene selv må finne en motivasjon i seg selv til å ville medvirke, «og at alle skal få lyst, de må jo presses litt da for å medvirke, men også samtidig at de får muligheten, og at de selv skal føle at de blir tatt med, og at de vil det» (Bea, lærer). Her påpeker hun at det å skape en tillit til hverandre og sin egen kompetanse, kan sidestilles med å skape motivasjon. Hun utdyper dette med å si at «det å være motivert handler også om at du føler at de andre har respekt for deg og lytter når du kommer med noe, tenker jeg. At det handler litt om hvordan du blir møtt også» (Bea, lærer). Hun hevder videre at en elevs motivasjon og selvbylde utvikler seg i takt med hvordan man blir møtt av de rundt seg, både av lærer og medelever. Da mener hun ikke at enkeltelevne nødvendigvis skal føle at de er bedre enn alle andre, men at de skal ha det bra med seg selv, føle seg inkludert og føle at de også har noe å bidra med.

Bea trekker samtalen videre til elevstyrte prosjektarbeid når hun skal argumentere for bruk av elevmedvirkning i undervisning. Hun mener at hele prosessen rundt dette kan virke positivt inn på elevenes utvikling i fag, så vel som for deres utvikling til å bli fremtidige medborgere i samfunnet. Når de har valgt seg ut et tema de er interessert i, er det flere ting de må ta hensyn til videre. Da må de «finne ut hvordan de skal undersøke det her nærmere, hva skal de bruke

for å finne ut av det her, så kanskje lese litt om det først, også til slutt kanskje ha noe fremlegg på en eller annen måte» (Bea, lærer). Hun mener en slik prosess kan være bra for å gjøre elevene mer selvstendige og selvstyrte.

Observasjonene mine fra klasserommet ga meg noen interessante innblikk til hvordan motivasjon virket å bli brukt både som et virkemiddel for lærerne. En av lærerne fokuserte mye på å rose elevene i plenum for at de fikk til disse «umulige» oppgavene. Den andre læreren roste også elevene i plenum for godt arbeid, men fokuserte i større grad på å rose dem individuelt for hva de selv hadde gjort. Ved et tilfelle observerte jeg han gå bort til en elev som virket litt nedstemt over teksten han hadde skrevet. Læreren satt seg da ned med han, trakk frem noen gode ting ved teksten hans og sa at det han gjorde var veldig imponerende. Dette virket å ha stor innvirkning på denne enkelteleven i etterkant.

#### **4.2.4 Bevisstgjøring**

Det første Anna trekker frem om bevisstgjøring, er at lærerne må bli flinkere til å bruke ord for at elevene får muligheten til å ta et valg. Hun ønsker at man skal si at «nå får dere ta et valg» (Anna, lærer). Hun sier at det gjerne kan være mellom noen konkrete ting hun har valgt på forhånd, men det kan også være helt opp til dem selv – det kommer an på situasjonen, sier hun. Hun trekker også frem samtale som et essensielt verktøy for å skape bevissthet i elevgruppen. Gjennom å samtale om valgmuligheter og medvirkning, blir elevene mer bevisste rundt hvilke ulike muligheter som finnes, i tillegg til at de får presentert sine egne tanker om tema. Dette må øves på over lengre tid, slik at elevene får prøvd ut ulike metoder og får mulighet til å finne ut hva som passer best for seg selv og for den enkelte situasjonen.

A: Da må vi ha øvd, vi må ha prøvd mange forskjellige måter og vi må underveis ha hatt samtaler omkring hvordan virket denne måten på deg .. eh, hva treffer deg, hvordan virket den i forhold til den andre, hvordan virker den om to dager, sitter det fortsatt noe der? Altså, du kan ikke lære alle disse måtene om deg selv uten at vi har en kontinuerlig samtale om det.

Her kommer det frem at Anna mener læreren må ha fokus på at elevmedvirkning læres gjennom en samhandling med kontinuerlige samtaler og praktisk arbeid, slik at elevene vil utvikle evnen til å ta gode, informative valg. Hvis elevene skal medvirke uten å være bevisste

på hvorfor, kan det tenkes at de vil velge den enkleste veien for å nå målet. Hun mener altså at elevene må være med på hele prosessen og de må være klar over hvilke konsekvenser eller utfall deres valg kan ha for deres egen utvikling.

I observasjonen fikk jeg sett spesifikt hvordan de jobbet med sosial kompetanse i klasserommet. Hver fredag ble de to klassene delt inn i tre grupper som skulle ha tre forskjellige fag; mat og helse, kunst og håndverk, og norsk. På forhånd fikk jeg høre at disse norsktimene alltid var satt av til å jobbe med sosial kompetanse, og jeg ønsket derfor å observere disse timene. Ukens tema innen sosial kompetanse var «mot». Læreren tok i bruk en ferdiglaget power point-presentasjon fra LINK (2017) når hun skulle legge opp til en samtale med elevene om mot. De ulike bildene som kom frem i denne presentasjonen virket å fremme en interesse hos elevene som gjorde at de fleste bidro i samtalen. Gjennom denne timen fikk elevene blant annet snakket og diskutert hva mot er, og hva det innebærer. På et av lysbildene var det avbildet en fisk som svømte mot strømmen. Her kommenterte elevene blant annet at «den ene fisken føler seg annerledes og har mot til å gjøre noe annet enn de andre», «det er mot å ta egne valg» og «man må tørre å skille seg ut, tørre å mene noe annet og tørre å gå en annen vei». I mine øyne bidro denne samtalen ikke bare til at mange fikk utviklet sin kunnskap om temaet, men de fikk også øvd på å lytte til hverandres tanker og meninger.

## 5 Drøfting

I dette kapittelet skal jeg drøfte empirien som jeg la frem i kapittel 4 i lys av relevant teori. Her har jeg delt kapittelet i to deler, som hver har som formål å svare på studiens to forskningsspørsmål. Jeg starter med forskningsspørsmålet: *Hvordan legger lærere opp til elevmedvirkning gjennom didaktiske grep?*, før jeg i 5.2 fortsetter med den andre forskningsspørsmålet: *Hvilket utbytte fremheves av lærerne at elevene får av elevmedvirkning?*.

### 5.1 Hvordan legger lærere opp til elevmedvirkning gjennom didaktiske grep?

#### 5.1.1 Forskjellig forståelse hos lærere

Hodneland (2012) skriver at medvirkning kan være et begrep som kan være vanskelig å definere. Dette kommer til syne under intervjuene med Anna og Bea, der de beskriver elevmedvirkning på to ulike måter. I kapittel 4.1.2 viser Anna til didaktiske grep gjennom å trekke frem to ulike måter læreren kan tilrettelegge for at elevene kan ta valg i undervisningen. Bea peker derimot på det demokratiske fundamentet når hun videre forklarer hvorfor det er viktig at alle elevene får lik mulighet til å medvirke. Dette er forståelig ettersom en av skolens viktigste oppgaver siden 1800-tallet har vært å utdanne demokratiske medborgere som kan bidra i samfunnet (Stenshorne & Ballangrud, 2014). For at dette skal skje, taler Stray (2012) for at elevene må få en god opplæring som innebærer både læring om, for og gjennom demokratiet. Sistnevnte innebærer at elevene lærer om demokratiet ved å være en del av det selv og medvirke. At elever har rett til å medvirke kommer også frem i Opplæringslova (1998). Allikevel har jeg, som også nevnt innledningsvis et inntrykk av at dette er begreper som kan være vanskelig å forstå og definere for mange i skolen. Dette gir også samsvar med kritikken til Stray (2012), som sier at dagens uklare definisjon fører til lokale forskjeller i hvordan demokratiopplæringen blir gitt. Djupedals-utvalget (NOU 2015: 2) sin definisjon tilføyer at alle elever har rett til å medvirke og at dette i stor grad handler om at elevene skal få ta del i sin egen læring og utvikling.

### 5.1.2 Elevmedvirkning som didaktiske grep i undervisningen

I kapittel 4.1.2 viser jeg til noen didaktiske grep som jeg enten har sett gjennom observasjon, eller som har kommet frem under intervjuene med Anna og Bea. Sistnevnte trakk blant annet frem at hun i sin undervisning hadde fokus på å skape et godt sosialt miljø og gode relasjoner i klassen. Dette er noe som også trekkes frem av Glavin & Lindbäck (2014). Her peker de på hvilken betydning det har for elevenes trivsel og mestring i skolen, at det er et godt sosialt miljø i klassen. For at det skal oppleves trygt for elevene å samhandle med andre, mener de altså at denne ferdigheten må trenes opp. Simonsen (2015) er mer spesifikk og setter i sin masteravhandling lys på hvor viktig et godt og trygt klassemiljø er for å lykkes med elevmedvirkning. Dette synes Bea å være enig i, der hun legger til rette for gruppearbeid og samtalestasjoner blant annet for å trene dem opp til å kunne samarbeide og ta ansvar. Gjennom observasjonen fikk jeg blant annet observert ulike didaktiske grep som lærerne brukte for å inkludere elevmedvirkning i undervisningen. Her var det spesielt ulike prosjektarbeid som skilte seg ut, slik jeg skrev om i kapittel 4.1.2. Dette ga elevene mulighet til å utfolde seg gjennom selvvalgte prosjekter. En ting som er verdt å trekke frem her er derimot den store forskjellen mellom fremføringene om Palestina-Israel-konflikten og Storbritannia. Det jeg håpet på å se, er at alle elevene skulle få bidra og ikke bare noen få. I mine øyne vitner den nevnte presentasjonen om Storbritannia om fire elever som ikke har fått god nok opplæring i å samarbeide med andre. Som Nordahl (2010) trakk frem, er samarbeid noe som må øves på. Men her kan man stille seg et spørsmål om hva som var hensikten med presentasjonen. Var det at elevene skulle kjenne på følelsen av selvbestemmelse, var det at de skulle øve på samarbeid eller var det at de skulle lage en god presentasjon? Dette ble ikke kommunisert ut, og dermed var det kanskje ikke klart for elevene heller.

Gjennom intervjuene med Anna og Bea, fikk jeg høre at de to hadde ulike perspektiver og tilnærminger til elevmedvirkning. Det fremkommer i kapittel 4.1.2 at Anna jobber med elevmedvirkning på en litt annen måte i år enn hun har gjort tidligere, ettersom at hun nå har tatt over en ny klasse. Hun fokuserte derfor på å skape et grunnlag for elevene som de kan bygge videre på. Det Anna beskriver her får meg til å trekke assosiasjoner til bygging av et stillas (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Elevene må først oppleve og lære seg hvordan ting kan gjøres før de kan gjennomføre det samme på egenhånd. Jeg tolker også at det var viktig for Anna å være veldig oppmerksom på når hun ytret at hun la vekt på metodeinnlæring i sin

undervisning. Også Ludvigsen-utvalget (NOU 2014: 7), fremmer tanken om at elevene må lære seg å lære, ikke bare bli fortalt hvordan de skal jobbe hele tiden. Sistnevnte vil i verste fall resultere i elever som mangler et grunnlag for å kunne ta initiativ og finne en vei til målet på egenhånd. Hvis elevene lærer seg hvilke metoder som passer best til seg og situasjonen, vil det nok også være lettere for læreren å innta en mer støttende rolle slik Vygotskij så for seg (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Bea fremmet at alle elever skal ha lik mulighet til å medvirke, og at det i stor grad handlet om hva som er best for fellesskapet. Dette synes å stemme godt overens med det Solhaug & Børhaug (2012) trakk frem i kapittel 2.3.2, om at skolen skal være en arena hvor elevene blir likestilt, får like muligheter til å tilegne seg kunnskap, og lik mulighet til å medvirke. Skolen skal være en arena hvor alle elever skal oppleve å bli hørt. Alle har like rettigheter i samfunnet og skal ha mulighet til å delta i beslutningsprosesser (Utdanningsdirektoratet, 2018c). Derfor må elevene også oppleve slike prosesser i undervisningen, der de blant annet kan ta egne bevisste valg. En slik beslutningsprosess fikk jeg ikke observert selv, men gjennom intervjuene fikk jeg et inntrykk av hvordan dette kan gjennomføres i praksis. Selv om både Anna og Bea trakk frem mange demokratiske måter å fatte en beslutning på i klasserommet, var det spesielt to metoder de begge fremmet. De mente elevene selv kunne diskutere for å komme til enighet, eller løse det ved avstemming. Her trakk derimot Bea frem tidsbruk som et hinder for slike prosesser. Ifølge Solhaug & Børhaug (2012), kan det i noen tilfeller være nødvendig at læreren viker fra den opprinnelige planen og tar tak i en eventuell diskusjon som skulle dukke opp, eller en beslutning som må tas. De legger derimot til at læreren og elevene inngår i et fellesskap hvor de er avhengig av en god kommunikasjon og gjensidig tillit. Dersom eleven føler at de beslutningene de før være med å ta, ikke har noen reell betydning i virkeligheten, kan man anta at denne tilliten vil svekkes over tid (Solhaug & Børhaug, 2012).

I mastergradsavhandlingen til Bjerén (2018) kommer det frem at hun opplevde en forskjell mellom den private og den offentlige skolen rundt hvor stort fokus de hadde på elevmedvirkning. Der det i den private skolen syntes å være mer fokus på en praktisk demokratiutdanning, sa hun at de virket mer opptatt av å forberede elevene på å bli fremtidige borgere i den offentlige skolen. I mine ører høres det ut som at de begge fokuserer på viktige sider av demokratiutdanningen, men med forskjellig fokus. Det gir meg også assosiasjoner til

Stray (2012) sine tre nivåer for opplæring innen demokratisk medborgerskap. Slik Bjerén (2018) beskriver den private skolen, minner meg veldig om det Stray (2012) kaller for læring gjennom demokrati, mens det hun sier om den offentlige skolen, høres mer ut som læring for demokrati. Disse nivåene bygger på hverandre og er alle viktige, men det er i nivået, læring gjennom demokrati, elevene faktisk får erfart hvordan det faktisk er.

### **5.1.3 Elevundersøkelsen**

Som det kom frem i kapittel 2.1.2, viser en rapport om Elevundersøkelsen at medvirkning er noe av det som skårer dårligst år etter år (Wendelborg, Røe, & Buland, 2018). Rapporten (2018) tilsier at elevene er avhengig av at lærerne gir dem støtte og en mulighet til å medvirke. Dette fordrer derimot at lærerne selv er bevisste og vet hva som kreves av dem i en slik form for undervisning. Utfra intervjuene forstår jeg det slik at både Anna og Bea ønsker at det skal bli mer fokus på dette området, men det er kun Anna sin skole som har gjort noen tiltak. Til tross for at jeg har et begrenset grunnlag til å trekke denne konklusjonen kan det støtte opp mot Stray (2012) sin antakelse om at det finnes lokale forskjeller mellom skoler, der de kan velge å ha ulike fokusområder. Noen skoler, slik som Bea sin, prioriterer for eksempel å bruke sine pedagogiske utviklingssamtaler på å lære om IKT, mens skolen til Anna prioriterer medvirkning. Det er vanskelig å si hva som er rett og galt for en skole å fokusere på, men det er klart at når det blir så store forskjeller på hva de prioriterer, vil det trolig gå ut over elevene. Kanskje vil det føre til at lærerne på skolen til Bea blir utrolig dyktige til å inkorporere digitale verktøy i sin undervisning, mens lærerne på skolen til Anna vil fokusere på elevmedvirkning og demokrati-opplæring. Som det fremkommer i kapittel 2.3.1, er det læreren sitt ansvar at elevene utvikler seg til demokratiske medborgere. Da er de også avhengig av å ha lærere som vet hva som kreves av dem, og som bidrar til at de får utviklet sine demokratiske kunnskaper, så vel som ferdigheter.

Som tidligere nevnt, kommer det tydelig frem blant annet i Opplæringslova (1998) at elevene skal ha medansvar og rett til å medvirke. Med dette i mente, og med resultatene fra Elevundersøkelsen, kan man spørre seg hvorfor ikke flere skoler og lærere har et større fokus på dette. Kategorien for elevdemokrati og medvirkning skårer jevnt dårlig, kategorien for motivasjon synker fra år til år, mens kategorien for om elevene får støtte fra læreren er en av



kategoriene som skårer best (Utdanningsdirektoratet, 2019). Hva kan sammenhengen her være? Her er det vanskelig å svare helt bastant, da dette er kategorier som i utgangspunktet er ment å være uavhengige av hverandre. Allikevel kan være nærliggende å tro at det er en sammenheng mellom resultatet for motivasjon og resultatet for elevdemokrati og medvirkning. Dersom elevene ikke får være med å ta avgjørelser som omhandler deres egen utvikling og læring, vil de da oppleve undervisningen som motiverende? Det at elevene føler at de får støtte fra læreren er ganske interessant i denne sammenhengen. I kapittel 2.5 kommer det nemlig frem at en god relasjon mellom lærer og elev, skaper en grobunn for at elevene skal trives og gjøre det bra i skolen. Når læreren lytter til det elevene har å si, bidrar det til å gjøre dem mer motivert og selvsikker. Dersom det er slik at elevene føler de har et godt tillitsforhold til læreren, kan man anta at forutsetningene er til stede for at trenden vi ser i Elevundersøkelsen, kan snu.

Anna nevnte i sitt intervju at hun hadde inntrykk av at lærere ofte har lyst til å gi elevene større muligheter til å medvirke, men at de stoppes av tidsmangel og at det er enklere å gjøre «sånn som man alltid har gjort» (Anna, lærer). Dette synes å stemme godt overens med det Simonsen (2015) trekker frem i sin studie om at lærerne er ambivalente til å benytte seg av elevmedvirkning, på tross av at dette er et sterkt ønske fra elevene sin side. Samtidig peker Bea på det paradoksale i hele diskusjonen, nemlig det faktum at elever har en tendens til å lære bedre når de selv får være delaktig i sin egen utdanning. Dette samsvarer også med teorien om at elever som er indre motiverte, tar mer ansvar for sin egen utvikling og gjør det med glede.

#### **5.1.4 Oppsummering**

Et kort svar på forskningsspørsmålet: *Hvordan legger lærere opp til elevmedvirkning gjennom didaktiske grep?*, vil være at det varierer fra lærer til lærer. Noen lærere er opptatt av å legge et grunnlag for elevmedvirkning først, der blant annet metodeinnlæring og arbeid med sosiale kompetanser ble trukket frem. Spesielt Bea la mye vekt på å innføre begge deler i sin undervisning, ettersom hun mente at dette var tett beslektet med elevmedvirkning. Hun tenkte da spesifikt på fellesskapet, og at alle skulle få bli inkludert. Slik Simonsen (2015) også sa, er et godt klassemiljø noe av det viktigste lærerne bør strebe etter for å legge til rette for

elevmedvirkning. Gjennom observasjonen så jeg hvordan lærerne benyttet seg av gruppearbeid og elevstyrte prosjekter, der hensikten var at elevene selv skulle ta styring over sin læring. Anna fortalte at hun også nå jobbet mye med å legge et grunnlag for at elevene skulle kunne medvirke i fremtiden, men da med et annet fokus enn Bea. Hun la opp sin undervisning med et formål om at elevene skulle lære seg å lære, og det var derfor metodeinnlæring hun hadde mest fokus på. Et annet poeng er at ikke alle skoler har like mye fokus på elevmedvirkning. Bea ytrer for eksempel at lærerne på hennes skole gjerne skulle hatt mer kompetanse innenfor dette temaet. Solhaug & Børhaug (2012) forteller at det er lærerens ansvar at elevene utvikler seg til demokratiske medborgere, og at de derfor også må utdype seg i hva dette faktisk krever av dem som lærere.

## **5.2 Hvilket utbytte fremheves av lærerne at elevene får av elevmedvirkning?**

### **5.2.1 Hva får elevene ut av å medvirke?**

I kapittel 2.3.2 kommer det frem at medvirkning kan føre med seg flere positive ringvirkninger. Økt trivsel i skolen, økt motivasjon og bedre relasjoner er noe av det som nevnes av både Djupedals-utvalget (NOU 2015: 2) og Utdanningsdirektoratet (2015). En del av samfunnsmandatet til skolen er å gjøre elevene rustet til en fremtid som ansvarlige mennesker som er i stand til å ta selvstendige valg. Anna ytret i sitt intervju at hun ønsket at elevene skal få erfare hvordan det er å være en del av et større fellesskap hvor ens egne meninger blir møtt av andres. På denne måten mente hun at elevene ville oppnå en større forståelse og aksept for andres meninger, i tillegg til å lære seg å stå for sine egne meninger.

Bea trakk frem mestringsfølelse som en av de største grunnene til at elevene skulle medvirke. Spesielt når de holdt foredrag om et selvvalgt tema, opplevde hun at elevenes selvbilde ble bedre. Ifølge sosial kognitiv læringsteori (Skaalvik & Skaalvik, 2018), vil en slik mestringsfølelse over tid bygge seg opp til å bli en forventning om mestring. En annen grunn til at elevene skal medvirke i klasserommet, er ifølge Bea at de ikke skal ende opp som «ensomme ulver». Hun ytrer at dette muligens vil føre til skumle situasjoner i fremtiden. Slik jeg tolker utsagnet hennes, mener hun at vi må jobbe for et inkluderende samfunn der alle får være med. Slik jeg ser det, er dette ikke bare tett beslektet til sosial kompetanse, men også til

motivasjon. Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2018) vil en persons motivasjon basere seg på hvordan en oppfatter seg selv. Det kan derfor tenkes at elever som ikke opplever å bli inkludert, vil bli mindre motivert for skolearbeidet, samt utvikle et dårlig selvbilde. Bea påpeker at hun har et fokus på sosial kompetanse, slik at elevene skal lære seg å ha det fint med seg selv, men også med andre.

### **5.2.2 Sosial kompetanse som grunnlag for medvirkning**

Både Anna og Bea trakk i kapittel 4.2.2 frem hvor viktig det er å jobbe med å utvikle elevenes sosiale kompetanse parallelt med å gi dem mulighet til å medvirke. Dette ble begrunnet med at elevmedvirkning og sosial kompetanse har et felles mål om å utvikle de ferdighetene som trengs for å klare seg i samfunnet som voksen. Dette påstår også Glavin & Lindbäck (2014) når de peker på det de ser som en klar sammenheng mellom den sosiale kompetansen som utvikles i grunnskolen, og hvor godt man tilpasser seg samfunnet som voksen.

Glavin & Lindbäck (2014) forteller oss også at gode sosiale ferdigheter er noe som utvikles gjennom å først lære seg nødvendige strategier. Bea fortalte at hun la til rette for at elevene skulle utvikle sin sosiale kompetanse gjennom klassens stasjonsarbeid, for her la hun alltid inn en samtalestasjon. Fokuset lå her på å konversere, gi hverandre sin fulle oppmerksomhet, lytte til hva som blir sagt, tørre å ta ordet og respondere på en ordentlig måte. Dette kan ses i sammenheng med den timen jeg observerte, der de hadde et særskilt fokus på sosial kompetanse. Her var også samtalen i fokus og elevene fikk øvd seg både på å si hva de mente, så vel som å lytte til andre. Bea hevder at arbeidet med sosial kompetanse har vært med på å skape et mye bedre klassemiljø hvor elevene opplever å bli tryggere på hverandre og blir bedre kjent. På et individuelt plan har det bidratt til å gjøre elevene tryggere i seg selv og sitt eget selvbilde. Bea mente at samtalestasjonen har skapt rom for å si sin mening, snakke om sine følelser og lære av andre.

Arbeidet med sosial kompetanse vil ifølge Bea kunne resultere i at elevene opplever skolen som en trygg plass å være, og hvor det er rom for å lære. Det innebærer i så fall at de overholder §9 A-2 (Opplæringslova, 1998) som tilsier at elevene har rett til et trygt og godt skolemiljø. Det synes altså å være enighet om at sosial kompetanse er helt essensielt for elevmedvirkning.

### 5.2.3 Motivasjon, relasjoner og bevisstgjøring

Som tidligere nevnte, påpeker Skaalvik & Skaalvik (2018) at det kan være vanskelig å måle en persons motivasjon, da den som regel enten er styrt av indre eller ytre drivkrefter. Her kommer det også frem at elever som drives av en ytre motivasjon gjerne gir opp lettere, og at dette gjerne kan være et resultat av lav grad av medbestemmelse. Elever som drives av en indre motivasjon opplever derimot gjerne at de har mulighet til selvbestemmelse, noe som bidrar til å gjøre dem engasjerte i sin egen undervisning. Under intervjuet med Anna, mente hun at læreren bør fungere som en motivator for elevene. Samtidig sier Bea at elevene må finne motivasjonen i seg selv til å ønske å medvirke. Her kan det høres ut som at Anna legger opp til en situasjon hvor elevene blir ytre motivert, mens Bea legger opp til at elevene skal bli indre motivert.

Skaalvik & Skaalvik (2018) sier videre at læreren må gå frem som et godt eksempel og gi elevene tillit i undervisningen, også til å ta egne valg. Dersom det allerede er en god relasjon mellom lærer og elev, er det nærliggende å tro at elevene vil ta imot dette ansvaret på en god måte og det kan tenkes å gjøre dem mer motiverte for undervisningen. Bea var ganske klar i sitt intervju da hun sa at læreren måtte passe på sånn at det ikke bare er noen få elever får ta disse valgene, men at alle blir inkludert på et vis. Hun sa også at hun trodde det kunne ha en negativ effekt på elevenes motivasjon, at læreren ga dem for mange muligheter til å medvirke. Dette begrunnet hun med at elevene kunne oppleve det som litt slitsomt i lengden.

Webster-Stratton (2005) taler for at en god relasjon mellom lærer og elev må baseres på gjensidig tillit, omsorg og forståelse. Et slikt forhold vil i beste fall gjøre eleven mer motivert, sier hun. Under intervjuet trakk Bea frem at hun synes læreren hadde et særskilt ansvar for å bli ordentlig kjent med elevene sine. Dette mente hun var en forutsetning for at elevene skulle kunne utvikle seg i skolen, noe hun begrunnet i at læreren da kunne tilpasse undervisningen etter deres interesser og hvordan de lærer best. Dette samsvarer godt med det Webster-Stratton (2005) sier om at elevene yter bedre når læreren setter seg inn i deres perspektiver og tanker, og at dette på sikt vil føre til bedre skoleprestasjoner.

Et hovedmoment som både Anna og Bea trekker frem i sine intervjuer, er å gjøre elevene bevisste rundt sin egen medvirkning. De må vite hva det innebærer å medvirke, hvorfor de får medvirke i ulike situasjoner og hvilke følger deres valg vil ha for seg selv og fellesskapet.

Anna trekker frem at det er viktig å gjøre elevene mer bevisste rundt ulike metoder som kan brukes i ulike situasjoner og at de kan sette ord på det selv. Dette er ikke noe som skjer over natten, og krever mye trening. Derfor er det også viktig at læreren går frem som et godt eksempel. I kapittel 4.1.3 forteller Anna om at hun mener lærerne ofte er for «sløve i språket» og at de bør tilstrebe å være bedre rollemodeller for elevene. At lærerne skal fremstå som rollemodeller, trekker også Solhaug & Børhaug (2012) frem i kapittel 2.3.1. Her kommer det frem at en demokratisk lærer må gi elevene tillit og inkludere dem i undervisningen slik at de selv er med på å ta beslutninger som omhandler deres egen læring og utvikling.

#### **5.2.4 Oppsummering**

Studiens andre forskningsspørsmål er: *Hvilket utbytte fremheves av lærerne at elevene får av elevmedvirkning?* På dette spørsmålet er Anna og Bea ganske enige, de synes begge at en av de største fordelene elevene får ut av å medvirke, er at de får kjenne på hvordan det er å være en del av et fellesskap. De ønsker at alle skal være inkludert, og møtt på en god måte. Her trekker Bea inn viktigheten av sosial kompetanse og forventning om mestring. Et eksempel er å gjennomføre foredrag for klassen. Da kan det antas at eleven selv vil få en mestringsfølelse, samt at elevene som hører på får øvd seg på å lytte til andre og komme med konstruktive tilbakemeldinger. Skaalvik & Skaalvik (2018) utdyper at sosial kompetanse bidrar til å utvikle elevenes selvbylde, og dette er viktig for at de skal ha det fint med seg selv og andre. Dette mener både Anna og Bea er helt essensielt for at elevene skal være rustet til å klare seg godt i samfunnet i fremtiden.



## 6 Diskusjon og avslutning

### 6.1 Hva har jeg funnet ut?

I denne studien har jeg hatt elevmedvirkning som tema og problemstillingen min er: *Hvilket fokus har lærere på elevmedvirkning i klasserommet?*

Sentrale funn i denne studien er at ulike lærere også har ulikt fokus på hvordan de inkluderer elevmedvirkning i klasserommet. Noen av informantene har brukt sosial kompetanse som inngangsport til elevmedvirkning, mens andre har lagt mer vekt på metodeinnlæring. Generelt for dem alle er at det har vært lite fokus på medvirkning i den tradisjonelle klasseromsundervisningen, men når de først bestemmer seg for det, gjør de det veldig stort og flott. Utenfra kan det se ut til at lærerne gjør det litt vanskeligere enn det egentlig trenger å være. Dette kan muligens tyde på mangel på kompetanse, eller at de prøver litt for hardt. Gjennom de to intervjuene, kommer det frem at begge to tror det vil bli mer fokus på temaet dersom lærerne får mer kompetanse om det i skolen. Lærerne uttrykker at et utbytte for elevene er å være en del av fellesskapet og at de føler seg inkludert. Elevmedvirkning kan muligens også føre til at elever utvikler sitt selvbilde. Informantene ytrer også at de har et inntrykk av at mange lærere lar være å la elevene få medvirke fordi de synes det er tidskrevende. Jeg kan forstå denne forklaringen etter å ha sett og hørt hvordan mine informanter jobber med elevmedvirkning i sine klasserom. Samtidig er medvirkning en rettighet elevene har, og mangel på tid burde derfor ikke være en grunn for å la være å legge opp til at denne rettigheten blir fulgt.

## 6.2 Veien videre

Nå kommer vi snart inn i en tid hvor fagfornyelsen skal tre i kraft og det blir mer fokus på blant annet elevmedvirkning. Det vil nok være interessant å følge denne prosessen i forskningsøyemed og se hvordan det blir tatt imot av skolene. Gjennom fagfornyelsen vil vi kanskje kunne se klarere om, og på hvilken måte elevmedvirkning vil få en større rolle i undervisningen og i elevenes hverdag.

Dette er et tema jeg tror kunne passet godt som aksjonsforskning. Da kunne man tatt elevene med i studien, prøvd ut ulike metoder, samt intervjuet elevene i etterkant. Jeg tror også det kunne vært formålstjenlig å intervjuet flere lærere om dette temaet, da jeg opplevde dette som en bedre måte å innhente informasjon på til en studie som denne. Det kan også være en ide å gjennomføre to intervjuer med de samme lærerne, et før prosjektet og et i etterkant. Slik kan man se om det skjer en utvikling i lærerens tanker rundt temaet. Dette er derimot noe som krever mer tid enn et semester.

## 6.3 Avsluttende kommentar

Avslutningsvis vil jeg trekke frem et utdrag av et dikt skrevet av Frode Grytten i kjølvannet av 22. Juli 2011. Her henvendte han seg direkte til styringsmakten og ba dem om å agere slik at et slikt angrep ikke skal skje igjen. Jeg vil nå benytte denne anledningen til å henvende meg til landets lærere og be dem om å fokusere mer på elevmedvirkning i klasserommet. Denne studien har belyst flere grunner til at elever skal få mulighet til å medvirke rundt sin egen læring og utdanning. En av disse grunnene er at nåtidens elever, er fremtidens medborgere som skal ta tak og bidra i samfunnet. Så la oss gjøre som Frode Grytten (sitert i Braanen, 2012) sier: «hei, hei, på tide å stå opp og endre verda».



## 7 Referanser

- Biseth, H. (2014). MÅ vi snakke om demokrati? I J. Madsen, & H. Biseth (Red.), *MÅ vi snakke om demokrati?: Om demokratisk praksis i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjerén, A. C. (2018). "Power to the Pupil?": *En studie av demokratiutdanning og elevmedvirkning i ungdomsskolen (Mastergradsavhandling)*. Høgskolen i Oslo og Akershus: Oslo.
- Bjørndal, C. R. (2011). *Det vurderende øye: Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Braanen, B. (2012). *etter 22. juli*. Hentet fra <https://www.klassekampen.no/60463/article/item/null/etter--juli>
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. utg.). Los Angeles, California: SAGE.
- Damsgaard, J. L. (2015). *Elevmedvirkning: Fra intensjon til virkelighet (Mastergradsavhandling)*. Universitetet i Oslo: Oslo.
- Danielsen, A. G. (2017). *Eleven og skolens læringsmiljø: Medvirkning og trivsel*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Glavin, P., & Lindbäck, S. O. (2014). *Å undervise i sosial kompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hodneland, K. B. (2012). Elevmedvirkning gjennom økt bevisstgjøring om de byggede omgivelsene. I K. L. Berge, & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 (2015-2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- LINK - Livsmestring i norske klasserom. (2017). *Jeg og de andre*. Hentet fra [https://www.linktillivet.no/jeg\\_og\\_de\\_andre.php](https://www.linktillivet.no/jeg_og_de_andre.php)
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra [https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/nou/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/nou/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ramian, K. (2007). *Casestudiet i praksis*. Århus: Academica.
- Simonsen, A. B. (2015). *Hvordan kan elevmedvirkning bli en integrert del av skolehverdagen? (Mastergradsavhandling)*. Høgskolen i Hedmark: Hamar.

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solerød, E. (2012). *Pedagogiske grunntanker: I et dannelsesperspektiv* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solhaug, T., & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet - demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2017). *Relasjonsledelse* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stenshorne, E., & Ballangrud, B. B. (2014). Ledelsens muligheter og utfordringer i skolen som demokratisk organisasjon. I J. Madsen, & H. Biseth (Red.), *MÅ vi snakke om demokrati?: Om demokratisk praksis i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stray, J. H. (2012). Demokratipedagogikk. I K. L. Berge, & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 08 25). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/elevmedverknad/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a, 06 05). *Elevundersøkelsen*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b, 11 26). *Hva er fagfornyelsen?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>

Utdanningsdirektoratet. (2018c, 10 22). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Elevundersøkelsen*. Hentet fra <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/grunnskole/laeringsmiljoe/elevundersoeekelsen/nasjonalt?orgaggr=a&kjonn=a&trinn=7&sammenstilling=1&fordeling=2>

Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Wendelborg, C., Røe, M., & Buland, T. (2018). *Elevundersøkelsen 2017*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.

# Vedlegg 1: Kvittering og godkjenning av prosjektet (NSD)

15.5.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



## **NSD sin vurdering**

### **Prosjekttittel**

Elevmedvirkning

### **Referansenummer**

286927

### **Registrert**

30.12.2018 av Elisabeth Vorin Haaland -

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

UiT Norges arktiske universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Annfrid Rosøy Steele,

### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

### **Kontaktinformasjon, student**

Elisabeth Vorin Haaland,

### **Prosjektperiode**

14.01.2019 - 15.05.2019

### **Status**

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5c0e30f9-4553-464a-b30a-38bca4f5e9a9>

---

## Intervjuguide

Informasjon (5 min)

- Informer om opptak, sørg for samtykke. Skrive under skjema.
- Start opptak.
- Si litt om temaet, bakgrunn og formål for samtalen.
- Forklare hva intervjuet skal brukes til og forklar taushetsplikt og anonymitet.
- Det går fint om du trenger god tid til å svare, eller om du ikke kan å svare på alle spørsmålene. Det er ingen riktige eller gale svar. Jeg er kun ute etter dine egne opplevelser og erfaringer rundt tema.
- Spør om noe er uklart og om respondenten har noen spørsmål.

---

Overgangsspørsmål (10 min)

Bakgrunn

- Hva tenker du når jeg sier elevmedvirkning i klasserommet?
- Hvilke erfaringer har du med elevmedvirkning fra tidligere?

---

Nøkkelspørsmål (30-45 min)

Erfaringer

Er elevmedvirkning noe du har fokus på i egen undervisning?

Er elevene med på å foreslå hvordan dere skal arbeid med fagene? På hvilken måte?

- valg av arbeidsmåte?
- valg av arbeidsoppgaver?
- Læringsmål?
- Andre

Hvor ofte opplever du at elevene har mulighet til å påvirke?

I hvilke situasjoner tror du elevene vil kunne oppleve at de har mulighet til medvirkning på det som skjer i klasserommet?

Når elever kommer med forslag, får det betydning for det som skjer i klasserommet?

Er det noen fag elevene får bestemme mer i enn andre?

Hvilke? Hvordan da? Hva tror du det gjøre med elevenes interesse for faget?

På hvilken måte opplever du at dere tar hensyn til hva elevene sier?

Pleier dere å trekke inn elevenes interesser og hverdag inn i undervisningen?

Hva tenker du om elevmedvirkning i sammenheng med motivasjon?

Hva tenker du om elevmedvirkning i sammenheng med danning?

I Elevundersøkelsen, både på landsbasis og i Tromsø kommune, skårer elevene lavest i kategorien om elevdemokrati og medvirkning, hva tenker du om dette?

En hypotese basert på disse funnene er at lærerne ikke har fokus på elevmedvirkning, hva tror du?

(Hva tror du er årsaken til at lærere ikke har mer fokus på elevmedvirkning?)

|

---

Oppsummering (ca. 10 min)

- Eventuell oppklaring.
- Har jeg forstått deg riktig?
- Er det noe du vil legge til?

## **Vedlegg 3: Samtykkeskjema**

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

#### ***”Elevmedvirkning i klasserommet”?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut i hvor stor grad elevene får mulighet til å påvirke det som skjer i klasserommet. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Prosjektets formål er å se på hvilke muligheter elevene har til å påvirke det som skjer i klasserommet. Jeg ønsker å se nærmere på spørsmål som vedrører elevenes muligheter til medvirkning og hvordan dette følges opp i en klassesammenheng. Gis elevene muligheten til å bestemme noe? På hvilke områder? Gjennomføres det elevene har fått bestemme?

Dette forskningsprosjektet gjennomføres som en del av min masteroppgave i grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn. Opplysningene som fremkommer vil ikke bli benyttet til andre formål.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

UiT Norges arktiske universitet er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Til dette forskningsprosjektet ønsker jeg å gjennomføre en ukes observasjon i to ulike klasser, i to ulike byer. Det er ønskelig at begge klassene er på 5. trinnet, slik at det er mulig å se etter sammenhenger og eventuelt forskjeller, mellom de to. Grunnen til at jeg vil fokusere på



akkurat dette trinnet er blant annet at det er da man får være med i elevrådet på skolen, så det kan tenkes at elevmedvirkning og demokrati er noe de er kjent med. Jeg ønsker også å gjennomføre observasjonen på en skole i Bergen og en i Oslo som jeg har kjennskap til fra før. Dette er grunnlaget for hvorfor jeg ønsker å gjennomføre forskningsprosjektet i denne klassen.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Til lærer: Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg får observere det som skjer i klasserommet i løpet av en uke. Det er klassen i sin helhet jeg ønsker å observere, ikke enkeltpersoner i seg selv. Jeg ønsker å sitte stille bak i klasserommet og notere underveis. Ved slutten av uken er det også ønskelig at du stiller deg disponibel til å bli med på et gruppeintervju med andre lærere på trinnet.

Til foresatte: Hvis du velger å la ditt barn delta i prosjektet, innebærer det at jeg får observere det som skjer i klasserommet i løpet av en uke. Det er klassen i sin helhet som skal observeres, ikke enkeltelever i seg selv. Opplysningene som kommer frem i klasserommet vil registreres i form av notater på ark, men vil aldri bære preg av sensitiv informasjon.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- De som vil ha tilgang til opplysningene er Elisabeth Vorin Haaland og Annfrid Rosøy Steele.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Min personlige datamaskin og notatblokk vil også til enhver til være innelåst når jeg ikke har det med meg.
- Ingen enkeltpersoner vil kunne bli gjenkjent når masteroppgaven skal publiseres.

## **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2019. Ved prosjektslutt vil alle personopplysninger og annen informasjon bli slettet.

## **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT Norges Arktiske Universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- UiT Norges Arktiske Universitet ved Annfrid Rosøy Steele, på epost eller telefon:
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Annfrid Rosøy Steele

Elisabeth Vorin Haaland

Prosjektansvarlig

Student

---

**Samtykkeerklæring**

*Samtykke kan innhentes skriftlig (herunder elektronisk) eller muntlig. NB! Du må kunne dokumentere at du har gitt informasjon og innhentet samtykke fra de du registrerer opplysninger om. Vi anbefaler skriftlig informasjon og skriftlig samtykke som en hovedregel.*

- *Ved skriftlig samtykke på papir, kan du bruke malen her.*
- *Ved skriftlig samtykke som innhentes elektronisk, må du velge en fremgangsmåte som gjør at du kan dokumentere at du har fått samtykke fra rett person (se veiledning på NSDs nettsider).*
- *Hvis konteksten tilsier at du bør gi muntlig informasjon og innhente muntlig samtykke (f.eks. ved forskning i muntlige kulturer eller blant analfabeter), anbefaler vi at du tar lydopptak av informasjon og samtykke.*

*Hvis foreldre/verge samtykker på vegne av barn eller andre uten samtykkekompetanse, må du tilpasse formuleringene. Husk at deltakerens navn må fremgå.*

*Tilpass avkryssingsboksene etter hva som er aktuelt i ditt prosjekt. Det er mulig å bruke punkter i stedet for avkryssingsbokser. Men hvis du skal behandle særskilte kategorier personopplysninger og/eller de fire siste punktene er aktuelle, anbefaler vi avkryssingsbokser pga. krav om eksplisitt samtykke.*

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet (*sett inn tittel*), og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i (sett inn aktuell metode, f.eks. intervju)*
- å delta i (sett inn flere metoder, f.eks. spørreskjema) – hvis aktuelt*
- at lærer kan gi opplysninger om meg til prosjektet – hvis aktuelt*

- at mine personopplysninger behandles utenfor EU – hvis aktuelt*
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes (beskriv nærmere) – hvis aktuelt*
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til (beskriv formål) – hvis aktuelt*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. (*oppgi tidspunkt*)

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

