



Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Medvirkning og medbestemmelse

– *Finnes det svar i LK20 på hva begrepene betyr?*

Guro Hogseth Moe & Amanda Olavsén

Masteravhandling i profesjonsfag 1.-7. trinn LRU-3901 Mai 2020

Sammendrag

Formålet med denne studien er å undersøke om Læreplanverket for Kunnskapsløftet, LK20, gjennom sine fremstillinger av begrepene *medvirkning* og *medbestemmelse*, gir oss større innsikt om hva begrepene faktisk innebærer i skolen. Dette gjør vi ved å gjennomføre temasentrert tekstanalyse av læreplanen – herunder overordnet del og læreplaner for fag – der hovedfokuset likevel er på overordnet del. I tillegg undersøker og analyserer vi begrepene i lys av tre styringsdokumenter som ble publisert i forkant av reformen. Analysen gjøres i fire deler, der den første delen baserer seg på tre “før-reform”-dokumenter (NOU’er og stortingsmelding), mens de tre påfølgende analysedelene er tilknyttet tre ulike tolkningsperspektiver, henholdsvis sender-, mottaker- og saksorientert tolkning. At både medvirkning og medbestemmelse ble inkludert i denne studien, og ikke bare ett av begrepene, er fordi de synes å være begreper som altfor ofte blir forvekslet og omtalt som om de skulle bety det samme.

Vi drøftet funn under hver av analysedelene, før vi avslutningsvis så på alle funnene i sammenheng. Noen av fellesnevnerne var mangel på klare definisjoner, eksplisitte forklaringer og konkrete beskrivelser vedrørende praktiseringen av begrepene i skolen. Vi innså at vi måtte henvende oss til annen teori, da vi gjennomgående satt igjen med en følelse av at læreplanens beskrivelser var i overkant svevende.

Vi har et ønske om at avhandlingen skal være en bidragsyter hva gjelder å innse behovet for en felles forståelse av begrepene medvirkning og medbestemmelse, slik at lærerne ikke er redde eller usikre når det gjelder å slippe elevene til i skolehverdagen, og dermed kan praktisere undervisning på best mulig måte. Denne avhandlingen er også rettet mot konstruktører av nasjonale læreplaner, i håp om at en endring vil skje i en fremtidig revidert læreplan.

Forord

Iveren og motivasjonen for å skrive denne avhandlingen har bygd seg opp hos oss begge over flere år. Vi satt med en følelse av at overraskende lite har endret seg i dagens skole fra vi selv gikk på skolen når det gjelder barns *medvirkning*. At medvirkning er viktig, har vi fått formidlet gjennom vår utdanning, men det har dog vært uklart *hva* medvirkning faktisk innebærer, og det har dermed vært vanskelig for oss å vite hvordan vi best mulig kan realisere dette selv. Begrepet *medbestemmelse* dukket også opp, ofte i forbindelse med medvirkning – uten at dette ble nærmere forklart. Mangelen på informasjon resulterte i et personlig engasjement for å finne ut mer om temaet, noe som til slutt resulterte i denne avhandlingen.

Vi er nå i sluttfasen av vår femårige lektorutdanning ved UiT – Norges arktiske universitet, og ser tilbake på hovedsakelig gode opplevelser og mye læring. Disse årene ville vi ikke vært foruten. Ved å være et kull på kun om lag 15 studenter, har vi fått det privilegiet å bli godt kjent med alle våre klassekamerater. Vi vil takke kull 2015 for flotte år og gode samtaler. Vi har fått venner for livet.

En stor takk rettes til vår veileder Svein-Erik Andreassen. Takk for at du i startfasen klarte å se våre visjoner med avhandlingen før vi selv klarte det, og at du med dette hjalp oss å realisere de tanker og ideer vi hadde. Takk for kloke ord og inspirerende samtaler som har ført mye innsikt med seg. Takk for din konstante tilgjengelighet, selv når skolen stengte ned grunnet korona og vi dermed ble tvunget til å jobbe på hver vår kant. Takk for koselige kafébesøk, og for oppmuntrende og motiverende kommentarer i perioder vi har stått fast. Du har vært til uvurderlig hjelp.

Takk til venner og familie for støtten og forståelsen over de siste månedene når avhandlingen har okkupert mye av vår tid. En siste takk til samboer Martin Enoksen for tålmodigheten, støtten og den ekstra kjærligheten i de tyngste periodene – det har vært gull verdt.

Tromsø, 24. mai 2020

Guro Hogseth Moe

Amanda Olavsén

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	I
Forord	III
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn	2
1.2 Formål og avgrensning av forskningsspørsmålene	4
1.3 Profesjonsetikk og våre definisjoner	6
1.4 Masteravhandlingens oppbygning	8
2 Teori	11
2.1 Menneskerettigheter og barnekonvensjonen	11
2.2 Generelt om begrepene – definisjoner og synonymer	13
2.3 Ulike grader av medvirkning og medbestemmelse	15
2.3.1 Medvirkning og medbestemmelse – et komplekst forhold	15
2.3.2 Koch & Kochs fem kategorier	16
2.3.3 Harts deltakelsesstige	17
2.3.4 Shiers deltakelsesmodell	18
2.4 Læreplanteori.....	20
2.5 Demokrati og demokratisk medborgerskap.....	23
2.5.1 Skolens demokratiske samfunnsmandat.....	23
2.5.2 Hva er demokrati og demokratisk medborgerskap?.....	24
2.5.3 Deliberativt demokrati og dialektisk danningsteori	26
2.5.4 Opplæring om, for og gjennom demokrati.....	28
2.6 Medvirkning og medbestemmelse i skolen	29
2.6.1 Dewey og reformpedagogikken	30
2.6.2 Tilpasset opplæring	31
2.6.3 Fordeling av makt i skolen	33

2.7	Innsikt	35
3	Vitenskapsteoretisk – og metodisk plassering	37
3.1	Validitet og reliabilitet	37
3.2	Hermeneutikk	39
3.2.1	Forforståelse	40
3.2.2	Våre tolkningsretninger	42
3.3	Kvalitativ metode	44
3.4	Kvalitativ analyse	45
3.5	Tekstanalyse	47
3.5.1	Temasentrert tilnærming	48
3.5.2	Utvalg av og tilgang til dokumenter	48
3.5.3	Analyseprosessen	50
3.6	Innsikt	52
4	Analyse, diskusjon og funn	53
4.1	Analyse av styringsdokumenter – bakgrunnen til LK20	54
4.1.1	NOU 2014:7 Elevenes læring i fremtidens skole: et kunnskapsgrunnlag	54
4.1.2	NOU 2015:8 Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser	55
4.1.3	Ludvigsen-utvalget St. Meld. 28 Fag – Fordypning – Forståelse	56
4.1.4	Funn	58
4.2	Senderorientert analyse – Forskningsspørsmål 1	58
4.2.1	Hovedmålgruppen for overordnet del	59
4.2.2	Demokrati og medvirkning som verdigrunnlag	60
4.2.3	Medbestemmelse i sosial læring og utvikling	61
4.2.4	Svar på forskningsspørsmål 1	62
4.3	Mottakerorientert analyse – Forskningsspørsmål 2	63
4.3.1	Menneskerettighetene	64

4.3.2	Medvirkning og medbestemmelse i opplæringens verdigrunnlag og prinsipper	65
4.3.3	Demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema	67
4.3.4	Undervisning og tilpasset opplæring	70
4.3.5	Svar på forskningsspørsmål 2	71
4.4	Saksorientert analyse – Forskningsspørsmål 3	74
4.4.1	Medvirkning eksplisitt i overordnet del	74
4.4.2	Medbestemmelse eksplisitt i overordnet del	75
4.4.3	Forekomsten av begrepene i læreplaner for fag	75
4.4.4	Medvirkning eksplisitt i fagplanene	77
4.4.5	Svar på forskningsspørsmål 3	78
4.5	Innsikt	80
5	Avslutning	81
5.1	Innsikt opp mot studiens formål	81
5.2	Våre tanker i ettertid og veien videre	86
	Litteraturliste	89

1 Innledning

For 14 år siden ble det gjort et forsøk på å rotfeste *elevmedvirkning* én gang for alle i skolen, ved å gjøre begrepet om til et eget prinsipp for opplæringen i Læreplanverket for Kunnskapsløftet, LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2015:4). Hensikten var å forberede elevene på deres rolle som samfunnsborgere, og utvikle deres kunnskap innenfor demokratiske prinsipper, slik at de vil kunne delta i demokratiske beslutningsprosesser på en fornuftig måte. I skolen innebar dette at lærerne skulle legge til rette for at elevene skulle få erfaring med ulike former for deltakelse og medvirkning i demokratiske prosesser, ikke bare ved deltakelse i representative organer som elevråd, men også i det daglige arbeidet på skolen. Det ble slått fast at elevene skulle få delta i beslutninger som gjaldt både deres egen og klassens læring. Utdanningsdirektoratet sier videre at elevmedvirkning ville være positivt for utviklingen av sosiale relasjoner, og det å skape et inkluderende læringsmiljø. Å la elevene medvirke ville også ha stor betydning for elevenes arbeid med fag, fordi en større innflytelse på sin egen læring både vil fremme elevenes motivasjon for faget, samt gjøre elevene mer bevisst på egne læringsprosesser. Utdanningsdirektoratet påpekte at elevene, gjennom LK06, skulle få delta og medvirke i både planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen sin, men det ble likevel presisert at hvor omfattende medvirkningen ville være, og hvordan den utøvdes, ville variere blant annet i forhold til alder og utviklingsnivå (ibid.:4).

I NOU 2019:23 *Ny opplæringslov* (Kunnskapsdepartementet, 2019:218), som kun er et forslag fra regjeringen, kommer det frem etter samtale med elever, lærere og rektorer at det i en hektisk skolehverdag kan være vanskelig å finne tid til elevmedvirkning og elevdemokrati. I tillegg til dette, har utvalget mottatt ytringer som sier at elevråd ikke nødvendigvis er den mest hensiktsmessige måten å organisere elevdemokrati på. Elevene har gitt uttrykk for at elevrådets praksis oppleves fjernt fra deres hverdag, og at det heller bør rettes mer oppmerksomhet mot deres daglige medvirkning (ibid.:218), som de ifølge LK06 egentlig har *rett* på (Utdanningsdirektoratet, 2015:4).

Denne oppfatningen kommer også til syne gjennom NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole* (Kunnskapsdepartementet, 2014:126), hvor mange norske organisasjoner vektlegger at skolen må sikre opplæring i demokrati, både praktisk og teoretisk. Dette fordi demokratisk

Innledning

kompetanse blir sett på som viktig i fremtidig samfunns- og arbeidsliv. Herunder nevnes også blant annet samarbeid og medbestemmelse, som ses på som fagovergripende kompetanser, da de blir anvendt på tvers av fag, kunnskapsfelt eller livs- og arbeidskontekster. Bekymringen hos organisasjonene, bygger på en redsel for at globalisering og raske endringer i samfunnet skal sette press på demokratiet (ibid.:126). Det vi forstår ut fra dette er at flere organisasjoner er redde for at dagens opplæring og utøvelse av demokratisk kompetanselæring ikke holder mål når det gjelder å forberede elevene på de endringer de vil møte på i fremtiden. I NOU'en tas det opp at noen organisasjoner derfor fremhever at blant annet medbestemmelse bør få større plass i skolen og integreres i alle fag. Andre organisasjoner peker på at etterspørselen av disse kompetansene kanskje stammer fra uegnede arbeidsmåter i den nåværende skolen, og at nye metoder vil være nødvendige for å få dette i havn (Kunnskapsdepartementet, 2014:126).

Nødvendigheten av nye arbeidsmåter som lar elevene medvirke, blir for oss enda sterkere etter å ha sett på resultatene fra Elevundersøkelsen (Skoleporten, 2020). Dette er en undersøkelse som gjennomføres blant annet på alle 7. trinn i Norge hvert år. Her blir elevene for eksempel spurt om elevdemokrati og elevmedvirkning, hvor de skal svare på spørsmålene ved bruk av en skala fra *én til fem*. Et av spørsmålene elevene blir stilt, er: “Er dere elever med på å foreslå hvordan dere skal arbeide med fagene?”. Gjennomsnittet på dette spørsmålet ligger på 3,4. Dette gjennomsnittet har gått igjen siden 2014 og frem til i dag. Ergo, så har gjennomsnittet her holdt seg stabil, men det er likevel det spørsmålet som har fått dårligst svarutslag av *alle* spørsmålene i undersøkelsen. På spørsmålet “Hører skolen på elevenes forslag?” har elevene svart 3,7 – noe som heller ikke er et slående godt resultat. Utover dette, ser vi at det har vært en gradvis nedgang i resultatene både når det gjelder læringskultur, trivsel, mestring og motivasjon (Skoleporten, 2020). Kan dette ha en sammenheng med manglende elevmedvirkning?

1.1 Bakgrunn

Medvirkning sies lenge å ha hatt en viktig rolle i opplæringen i skolen, men til tross for å ha gjort medvirkning til et eget prinsipp gjennom LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2015:4), har medvirkning fortsatt ikke fått den nødvendige oppmerksomheten og plassen vi tenker den fortjener. Vi tolker medvirkning som en bidragsyter til anerkjennelse, likeverd og gjensidig respekt. Medvirkning er heller ikke bare en del av det å tilegne seg demokratisk kompetanse,

Innledning

det er også en menneskerett. Derfor tenker vi at det å la elevene ta del i egen læring og medvirke i sin egen skolehverdag også vil bidra til økt motivasjon for å lære, som vil føre til at de mestrer mer, som igjen vil bidra positivt til læringskulturen og trivselen på skolen. Ikke minst vil elevene bli mer bevisst på egen læring og hva som fungerer for at de skal lære best mulig, ergo arbeider en samtidig med tilpasset opplæring også. Nettopp derfor burde medvirkning tas på alvor og bli tatt kontinuerlig i bruk i skolen. På bakgrunn av dette ønsker vi å basere avhandlingen vår på begrepet medvirkning. Det var også dette begrepet som forente oss, og gjorde at vi ønsket å skrive masteravhandlingen sammen.

En annen grunn til at vi ønsket at vår masteravhandling skulle omhandle medvirkning, var at vi selv har sett så lite til det i skolen. Når vi reflekterte over dette, var det flere årsaker som streifet tanken. Er det bare elevene generelt som har misforstått hva det betyr å medvirke, eller kan lærerne ha fremstilt det på en uhensiktsmessig måte? Har lærerne i det hele tatt presentert medvirkning for elevene? Er det en felles forståelse blant kollegiet hva det innebærer, eller praktiserer lærerne medvirkning basert på en individuell oppfatning? Blir det praktisert i det store og det hele i skolen? Hva sier læreplanen?

Etter samtale med vår veileder, kom vi fram til at vi ønsket å se på begrepet medvirkning i lys av den nye læreplanen, LK20, og dermed gjennomføre en *tekstanalyse* av denne. Da vi begynte å lese læreplanen, la vi raskt merke til at begrepet *medbestemmelse* også dukket opp. Vi har gjennom vår utdanningsprosess blitt eksponert for både begrepet medvirkning og medbestemmelse, uten at det har blitt presisert at det er en forskjell mellom begrepene. Det kan tenkes at mange har misoppfatninger i forbindelse med disse, nettopp fordi vi erfarer at de blir omtalt som det samme, enten de omtales alene, sammen eller om en annen. Dette var for oss en rar oppdagelse, da vi selv hele veien har vært klar på at begrepene er forskjellige. Vi bestemte oss dermed for også å legge til begrepet medbestemmelse i våre undersøkelser, og fordi LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2017) har valgt å ta begge begrepene i bruk, *forventet* vi å finne et skille mellom disse i læreplanen.

Da vi hadde fastslått at fokuset ville være på begrepene medvirkning og medbestemmelse, gjorde vi via Google Scholar et søk etter tidligere forskning på feltet. Vi søkte etter ordene *medvirkning* og *medbestemmelse* hver for seg, og filtrerte søket til å bestå av artikler fra

år 2006 til år 2020. Vi lot resultatene være sortert etter relevans istedenfor å være sortert etter dato. Både når det gjaldt medvirkning og medbestemmelse, så vi at artikler med samme tematikk gikk igjen. Dette var blant annet medvirkning og medbestemmelse i barnehagen, ungdomsskolen, videregående, barnevernet, arbeids- og næringslivet. I og med at vi studerer til å bli lærere på barneskolen, ble vi skuffet og overrasket over at ingen artikler vedrørende begrepenes plass i *barneskolen* stakk seg ut som relevante. For ordensskyld bladde vi oss ytterligere tre sider frem i søkeresultatene – men kunne fortsatt ikke finne noe. Kanskje finnes det én og annen artikkel om begrepenes plass i barneskolen, men vi syntes ikke det skulle vært nødvendig å lete i det uendelige, når dette i våre øyne er et så *viktig* tema. Mangelen på tidligere forskning økte dermed vårt behov for å skrive denne avhandlingen, og på den måten bidra med forskning på feltet.

Siden vi opplever at læreplanene blir sett på som læreres veileder eller arbeidsinstruksjon i deres arbeid, og dermed også grunnkilden til hvilken profesjon vi skal praktisere i skolen, ville vi dykke inn i LK20 og søke etter svar omkring hvordan begrepene fremkommer der. Med tanke på ønsket som er blitt uttrykt om mer medvirkning og medbestemmelse i skolen de siste årene, håpet vi at denne nye læreplanen ville ta grep ved å oppklare og forklare hva begrepene innebærer, og hvordan det er ønsket at vi som lærere skal praktisere disse i skolen.

Basert på det LK20 sier; *er medvirkning og medbestemmelse begreper som er mulig å forstå? Og hvem er det forståelig for?* Vi ser det hensiktsmessig å skrive denne avhandlingen fordi vi ser behovet for en felles forståelse av begrepene medvirkning og medbestemmelse – både for vår egen del i et fremtidig læreryrke, men også fordi vi ønsker og håper at andre skal kunne anvende dette i egen praksis. Vi har et ønske om at denne avhandlingen kan være et bidrag til skapelsen av denne felles forståelsen.

1.2 Formål og avgrensning av forskningsspørsmålene

På bakgrunn av at vi synes anvendelsen av medvirkning og medbestemmelse i skolen er lite synlig, samt at det virker som at det foreligger en uklarhet rundt begrepene, som igjen påvirker praksisen, har vi stilt oss flere spørsmål knyttet til forståelsen av disse. Er begrepene, slik de står skrevet i LK20, forståelig for *oss*? Hvordan har *læreplanffatterne* tenkt at vi skal forstå dem? Hva er det *konkret* som står skrevet vedrørende begrepene? Disse spørsmålene ledet oss til formålet med denne avhandlingen:

Innledning

- Å skape innsikt om hva begrepene medvirkning og medbestemmelse egentlig innebærer ut fra Læreplanverket for Kunnskapsløftet, LK20.

For å oppnå dette formålet har vi valgt å fokusere på tre *forskningsspørsmål*. Vi har valgt, i likhet med Kalleberg (1996:37), å benytte oss av begrepet forskningsspørsmål, fremfor problemstilling. Dette fordi vi ønsker å stille det han kaller *konstaterende spørsmål*, som innebærer å undre seg over hvorfor og hvordan noe er som det er (Kalleberg, 1996:38). Vi ser altså på spørsmålene i forskningsfeltet som noe vi skal fundere rundt, fremfor å betrakte de som et problem. Forskningsspørsmålene legger føringen for utformingen av masteravhandlingen, samt at de vil vise i hvilken retning en er på vei (ibid.:40). Det er altså viktig å formulere riktige spørsmål, da det er ønskelig at avhandlingen skal resultere i interessante, vesentlige og ikke minst verdifulle svar (Grønmo, 2004:73).

En felles forståelse av begrepene medvirkning og medbestemmelse er viktig både med tanke på oss som lærerstudenter, lærere som allerede er ute i skolen, samt for de som utformer nasjonale læreplaner. Det at LK20 er en helt ny læreplan, gjør at vi ser viktigheten av å *sammen* skape en forståelse. Dette er trossalt nytt for oss alle, og er en læreplan som skal integreres allerede fra og med høsten 2020. For å innfri formålet med avhandlingen, finner vi det formålstjenlig å ta for oss disse tre forskningsspørsmålene:

1. Hva ser det ut til at *Utdanningsdirektoratet* forsøker å formidle om medvirkning og medbestemmelse i LK20?
2. Hva oppfatter vi som *lesere/lærerstudenter* at begrepene medvirkning og medbestemmelse innebærer ved å lese LK20?
3. Hva er det som *faktisk blir formidlet* om medvirkning og medbestemmelse i LK20?

I utformingen av forskningsspørsmålene, ble vår intensjon med denne avhandlingen noe større enn oss selv, da vi etter hvert gikk bort fra å kun ville tolke læreplanen ut fra eget perspektiv, til å bli nysgjerrige på hva *Utdanningsdirektoratet* har ment å formidle. Vi ønsket å undersøke begrepene medvirkning og medbestemmelse i LK20 gjennom å studere den fra ulike

synsvinkler. Problemet var at vi ikke visste om dette var noe som lot seg gjøre. Etter hvert kom vi over Hellspong & Ledins (1997) tolkningsretninger; sender-, mottaker- og saksorientert tolkning (Hellspong & Ledin, 1997:221), og vi følte alle var relevante i forbindelse med vårt formål. Vi strevde med å bestemme oss for hvilken av tolkningsretningene som ville være mest hensiktsmessig, da vi som sagt ønsket å få fram andre synspunkt enn kun vårt eget.

Vi besluttet omsider å rett og slett ta i bruk alle tre, gjennom å utforme forskningsspørsmålene etter hver og én av tolkningsretningene. Dette resulterte i disse tre forskningsspørsmålene, bestående av hver sin tolkningsretning, og vi følte med dette at brikkene falt på plass. Forskningsspørsmål 1 baseres på en *senderorientert tolkningsretning*, forskningsspørsmål 2 på en *mottakerorientert tolkningsretning* og forskningsspørsmål 3 på en *saksorientert tolkningsretning*. Vi vil forklare disse nærmere under delkapittel 3.2.1 *Våre tolkningsretninger*. Siden vi valgte å benytte alle tre, vil dette bety at vi vil ta på oss ulike “tolkningsbriller” i løpet av arbeidet med avhandlingen. Vi vil altså sitte igjen med tre ulike tolkninger av læreplanen, og vi ønsker at disse tre til sammen skal kunne svare på formålet med avhandlingen.

1.3 Profesjonsetikk og våre definisjoner

Som lærerstudenter er vi som samfunnsvitere utøvere av en type kompetanse. Grimen (2004:417) skriver at poenget med denne utøvelsen er at en skal *ta i bruk* den kompetansen en har, blant annet fordi noen mennesker kan ha behov for den kompetansen du utøver. I vårt tilfelle er vi lærere som utøver en kompetanse som for elever og foreldre vil være *nødvendig* at vi utøver og deler av, slik at vi kan gi elevene en god opplæring. Kompetansen består av kunnskap og erfaring, tilegnet gjennom utdannelsen en har. Profesjonell anvendelse av kunnskap innebærer blant annet forvaltning og kommunikasjon av slik kunnskap (ibid.:417-418).

Innenfor hver profesjon skriver Ohnstad (2015) at det finnes *etiske retningslinjer*. Disse skal sørge for at klientene, eller i vårt tilfelle *elevene*, blir ivaretatt. Retningslinjene er også tilstede for å opprettholde tilliten til de profesjonelle yrkesutøverne for å forsikre seg om at utøverne ivaretar det samfunnet forventer av dem (Ohnstad, 2015:17). Ifølge Ohnstad definerer Michael Bayles *profesjonsetikk* til å “omfatte alle oppgaver som involverer etikk og andre verdier i

Innledning

yrkesrollen, og som veileder alle profesjonelle i deres yrkesutøvelse” (Michael Bayles i Ohnstad 2015:19-20). Ohnstad skriver at profesjonsetikk består av normer og regler innenfor yrkesfeltet, i tillegg til samfunnets generelle etikk og allmenmoral (ibid.:19).

Det vil i denne studien være lav grad av profesjonsetiske utfordringer eller hensyn. Fordi vi vil gjennomføre en tekstanalyse av offentlige dokumenter, vil vi verken omtale eller være i kontakt med noen andre enn oss selv. Dermed kan ingenting av det vi skriver spores tilbake til andre enkeltpersoner – og vi trengte av den grunn ikke å melde prosjektet inn til Norsk senter for forskningsdata, som vi skriver mer om under 3.5.2. Likevel ser vi på avhandlingen vår *i seg selv* som et profesjonsetisk hensyn i den forstand at vi *tilgjengeliggjør* forskningen vår for andre, og at blant annet lærere da får innsikt i vår studie om medvirkning og medbestemmelse, ut fra formålet med studien. I tillegg vil avhandlingen være et profesjonsetisk hensyn med tanke på elevene, og at vi i stor grad skriver denne avhandlingen for *deres* skyld, for å fremheve hva de *faktisk har krav på* når det gjelder medvirkning og medbestemmelse i skolen.

Basert på disse refleksjonene, ser vi det videre som hensiktsmessig å synliggjøre vår forforståelse i forbindelse med begrepene medvirkning og medbestemmelse, ved å uttrykke *våre egne* definisjoner av begrepene til leseren av denne avhandlingen. Dette for å klargjøre vårt utgangspunkt *i forkant* av studien. Disse definisjonene er utformet før vi starter søken etter andre definisjoner. Dette for at vi selv ser på det som nødvendig å reflektere rundt egen forforståelse, samt for å ha noe konkret å se tilbake på og sammenligne med ny tilegnet kunnskap i etterkant av studien. Basert på vår forforståelse, er det dermed disse definisjonene vi har endt opp med:

Medvirkning: Eleven skal få være med å *påvirke* undervisningen, ved å uttrykke sine meninger. Eleven skal føle at hans eller hennes stemme blir hørt og at den har en betydning, men samtidig ikke forvente å bestandig få innfridd sine ønsker.

Medbestemmelse: Eleven skal være med å *bestemme* gjennom å ta en kollektiv avgjørelse sammen med medelever og lærer, hvor alle parter er likestilte – i motsetning til selvbestemmelse hvor eleven alene tar valg knyttet til egen læring og skolehverdag.

Innledning

Generelt tenker vi at medvirkning og medbestemmelse innebærer å utvikle seg til å bli selvstendige individer og medborgere. I tillegg til dette, tenker vi at det handler om å uttrykke og ta ansvar for sine tanker, meninger og handlinger. Elevene skal oppleve at de og deres meninger har en betydning for seg selv og andre, samtidig som en skal ha respekt for andre og deres tanker, meninger og behov. Dette skal gi elevene en følelse av å ha en plass i skolemiljøet rundt seg, og at de skal kunne samarbeide både med medelever og lærer om valg knyttet til egen trivsel og læring.

Om vi smaker på ordene *medvirkning* og *medbestemmelse*, er vår oppfatning at medvirkning kan oversettes til *påvirkning*, mens medbestemmelse er å ta *avgjørelser* i kollektiv. Det vi legger i ordet *med*, er at det betyr *delta*, *felles* eller *sammen*. Dette betyr altså at vi tolker både medvirkning og medbestemmelse som noe som skjer felles eller kollektivt gjennom aktiv deltakelse, hvor en enten uttrykker sine meninger og på den måten gis en mulighet til å påvirke (medvirkning), eller at en fullt og helt får være på å bestemme (medbestemmelse). Disse begrepene er dermed basert på to helt ulike verb med ulik grad av innvirkning. Slik vi ser det, er det dermed stor forskjell på disse to begrepene, og vi finner det urovekkende at disse kan forveksles og brukes om en annen. Er det noe vi har misforstått, eller vil vi finne ut noe lignende i LK20 og andre dokumenter? Vi er spente på å se hvordan denne studien vil påvirke vår oppfatning, og hvilken forståelse vi vil sitte igjen med etter å ha tolket LK20.

1.4 Masteravhandlingens oppbygning

Strukturen i vår avhandling er bygd opp slik vi anser det som mest hensiktsmessig i den forstand at vi vil gjøre avhandlingen så ryddig og oversiktlig som mulig, og kapitlene er strukturert i en rekkefølge vi anser det som logisk for en leser å følge. Avhandlingen vår består av til sammen fem kapitler, som alle starter med en *hensikt* og slutter med en *innsikt*. Hensiktens formål er å gi leseren en sammenfatning av kapitlenes innhold, mens innsikten skal vise tilbake til hensikten, oppsummere kapitlet, samt vise hva vi videre vil bruke innholdet til.

Kapittel 1 i avhandlingen er det kapitlet vi nå befinner oss i – nemlig innledningen. Kapitlet startet innledende ved at vi viste til hvor aktuelt temaet for studien er, henholdsvis medvirkning og medbestemmelse i skolen. Videre redegjorde vi for vår bakgrunn for studien, og fremhevet behovet for forskning på dette feltet. Dette ledet oss videre til formålet med studien, som

Innledning

var tilknyttet tre forskningsspørsmål – hvorav både formål og forskningsspørsmål vil ha en navigerende rolle gjennomgående i studien. Vi drøftet deretter profesjonsetiske hensyn, som blant annet innebar vår rolle som lærerstudenter og forskere.

I kapittel 2 vil vi redegjøre for teori vi anser som relevant opp mot studiens formål. Hensikten er å greie ut om bakgrunnen til begrepene medvirkning og medbestemmelse, og hvordan disse kom inn i skolen. Hensikten er også å fremheve hvor komplekst forholdet mellom disse to begrepene er ved blant annet å vise til teoretiske definisjoner, hvordan begrepene kan utartes i skolen, samt hvilken rolle medvirkning og medbestemmelse har innenfor områder som demokratisk kompetanse og tilpasset opplæring. Det komplekse forholdet mellom medvirkning og medbestemmelse er en stor del av årsaken til at vi valgte å skrive denne avhandlingen.

I kapittel 3 er hensikten å redegjøre for, samt begrunne valg vedrørende vår vitenskapsteoretiske – og metodiske plassering i denne studien. Dette gjøres i henhold til valg av metoder for datainnsamling, utvalg og analyse. Her vil vi også synliggjøre vår vurdering av studiens kvalitet, ved at vi anvender begrepene validitet og reliabilitet.

I kapittel 4 vil hensikten være å besvare våre tre forskningsspørsmål gjennom å benytte oss av temasentrert tekstanalyse. Vi vil starte med å analysere utvalgte styringsdokumenter, før vi beveger oss over til analysene som skal resultere i funn som vil svare på forskningsspørsmålene. Dette vil føre oss videre til kapittel 5, hvor vi deretter vil drøfte disse funnene i lys av funn fra styringsdokumentene.

Kapittel 5 er det siste kapitlet i vår avhandling, og består dermed av en avslutning hvorav funnene fra forskningsspørsmålene ses i sammenheng med funn fra styringsdokumentene, og sammen vil disse besvare formålet med avhandlingen. Vi vil deretter legge frem de poeng vi har oppdaget og reflektert over, og som vi dermed satt igjen med etter hvert som studien gikk mot en ende. Til sist vil vi drøfte tanker vi har hatt i etterkant av studien, samt reflektere over veien videre.

2 Teori

I dette kapitlet vil vi ta for oss teori vi anser som relevant for studien. Hensikten er å redegjøre for bakgrunnen til begrepene medvirkning og medbestemmelse, hvordan de kom inn i skolen, og vise hvor komplekst forholdet mellom disse er – noe som også er en stor del av årsaken til at vi skriver denne avhandlingen. Vi vil i 2.1 *Menneskerettigheter og barnekonvensjonen*, starte med å ta for oss lover vi tolker som relevant i forhold til barns rett til medvirkning. I 2.2 *Generelt om begrepene – definisjoner og synonymer* ønsker vi å klargjøre hvordan de to begrepene kan defineres, samt hvilke synonymer vi i tillegg har valgt å vektlegge og dermed bruke i den senere analysen. I 2.3 *Ulike grader av medvirkning og medbestemmelse* tar vi for oss noen teoretiske definisjoner og tre ulike gradsinndelinger av deltakelse og innflytelse. I og med at vi skal gjøre en analyse av LK20, vil vi i 2.4 *Læreplanteori* redegjøre for ulike typer læreplaner, samt hvordan disse tolkes. Fordi medvirkning og medbestemmelse i LK20 i stor grad knyttes opp til skolens demokratiske samfunnsmandat, og det i tillegg er implementert et tverrfaglig tema, *Demokrati og medborgerskap*, ser vi det som nødvendig å redegjøre for dette temaet og det de omhandler i 2.5 *Demokrati og demokratisk medborgerskap*. Til sist vil vi i 2.6 *Medvirkning og medbestemmelse i skolen* redegjøre for hvordan medvirkning og medbestemmelse kan tolkes og fremstilles i skolen, blant annet basert på Deweys ideer.

2.1 Menneskerettigheter og barnekonvensjonen

Vi er klar over at menneskerettighetene og barnekonvensjonen i utgangspunktet ikke er som teori å regne, men heller eksempler på lovgivende dokument. Likevel har vi valgt å redegjøre for disse lovene her, da vi ønsker å anvende disse gjennomgående i analysekapitlet på samme måte som vi vil bruke den resterende teorien i dette kapitlet.

Menneskerettighetene blir av FN-sambandet (2019) definert som “grunnleggende rettigheter alle har, uavhengig av kjønn, alder, religion, legning eller nasjonalitet” (FN-sambandet, 2019). I tillegg er Norge blant de landene i verden som er mest opptatt av å beskytte, samt ivareta menneskerettighetene. Til tross for dette, mener FN at det likevel blir begått brudd på menneskerettighetene – også i Norge (ibid.).

FN har vedtatt ni menneskerettighetskonvensjoner, der Norge har valgt å slutte seg til åtte av disse. En av disse er *barnekonvensjonen*, som omhandler barns rettigheter. Dette innebærer i hovedsak at barn skal ha rett til å si sin mening i saker som angår dem selv. Norge forpliktet seg til å følge barnekonvensjonen 8. januar 1991, og i 2003 ble den en del av norsk lov. En av rettighetene i FNs barnekonvensjon, er: “Alle barn har rett til å bli hørt og bli tatt hensyn til” (FN-sambandet, 2019). Her snakkes det implisitt om medvirkning. Barn har rett til å bli hørt, ergo lyttet til. Dette vil innebære at de skal få luftet både ønsker, meninger og tanker, og at disse skal tas hensyn til.

Barnekonvensjonen omfatter 54 artikler (Barneombudet, u.å.), og noen av disse finner vi relevante å fremheve opp mot vår studie. Den første er *artikkel 3 – Barnets beste*. I denne artikkelen skrives det at barnets beste skal være et grunnleggende hensyn i alle saker som berører barnet. I tillegg skal barnets trivsel ivaretas, og dette gjennom nødvendig beskyttelse og omsorg (ibid.). Hvordan kan en vite hva som er barnets beste på skolen om barnet sjelden har en stemme med i spillet? Vi tenker at barns skolegang, på alle måter, er noe som berører barnet selv – dermed burde barnet alltid føle seg anerkjent og få en opplevelse av at lærerne bryr seg og tar hensyn til dem.

Den neste artikkelen vi vil ta for oss, er *artikkel 12 – Barnets rett til å gi uttrykk for sin mening* (Barneombudet, u.å.). I denne artikkelen står det at partene skal garantere at et barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter, har rett til å uttrykke disse fritt i situasjoner som vedrører barnet. Disse synspunktene skal deretter vektlegges i samsvar med barnets alder og modenhet (ibid.). Jf. vår studie, tenker vi at retten til å si sin mening handler om medvirkning. Eleven skal få kunne uttrykke tanker og følelser, samtidig som det bør understrekes for eleven at det ikke er sikkert at alle ønsker kan imøtekommes. Derimot skal disse vektlegges, og til en viss grad påvirke eller influere undervisningssituasjonen.

Den siste artikkelen fra barnekonvensjonen vi vil redegjøre for, er *artikkel 13 – Ytrings- og opplysningsfrihet* (Barneombudet, u.å.). Denne artikkelen dreier seg om barnets rett til ytringsfrihet, noe som omhandler barnets rett til å både *søke, meddele* og *motta* opplysninger og informasjon uten at det skal tas hensyn til grenser. FN skriver videre at denne retten kan undergis noen begrensninger, men kun lovlige og nødvendige begrensninger, det være av hensyn til andres rettigheter eller for å beskytte nasjonal sikkerhet (ibid.). Det vi tolker ut fra

denne artikkelen, er at barn både skal ha rett til å meddele opplysninger, men de har også rett til å motta opplysninger. De har altså rett til informasjon. Vi tenker da på at eleven har informasjonsrett, og at dette også gjelder for saker som angår barnet. Når det kommer til medvirkning og medbestemmelse, mener vi altså at barn bør bli opplyst om i hvor stor grad de får medvirke, eller om de får være med å bestemme. Det kan tenkes at barn føler de blir ført bak lyset om de i enkelte situasjoner *tror* de får være med å bestemme, kun for senere å finne ut at beslutningene allerede er tatt.

Det ser ut til at særlig artikkel 3 og artikkel 12 har vært bakgrunnen for utviklingen av *grunnlovens §104* (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020), som blant annet sier følgende:

Barn har krav på respekt for sitt menneskeverd. De har rett til å bli hørt i spørsmål som gjelder dem selv, og deres mening skal tillegges vekt i overensstemmelse med deres alder og utvikling. Ved handlinger og avgjørelser som berører barn, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn. (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020)

Oppsummert kan vi si at barn har rett til å bli anerkjent og til å føle at de blir ivaretatt. Om barnets beste skal synliggjøres for lærere, må de gis en stemme – noe de også har rett til. De har nemlig rett til å bli hørt og oppleve at deres meninger har betydning, og de har rett til å både motta og meddele informasjon. Dette er noe vi vil ha i bakhodet, og vi vil senere i avhandlingen se om LK20 og andre styringsdokumenter har klart å imøtekomme disse lovene. Vi vil også i analysekapitlet særlig anvende artikkel 12 for å avgjøre om elevene har reell medvirkning i forbindelse med grader av innflytelse.

2.2 Generelt om begrepene – definisjoner og synonymer

Som vi skrev under *1.3 Profesjonsetikk og våre definisjoner*, tolket vi ordet *med* til å bety noe kollektivt – noe sosialt. Dette betyr at vi tenker på både medvirkning og medbestemmelse som noe som skjer i fellesskap. Vi tenker dessuten at slik deltakelse er nødvendig for læring. Medvirkning er en handling som finner sted i alle situasjoner der flere parter deltar og opptre i samspill. Dette gjør at vi tenker på den sosiokulturelle læringsteorien, og det Vygotsky sier

om at læring *skjer i samspill med andre* (Vygotsky i Imsen, 2014:188). Når ordet *med* plasseres i begynnelsen av et ord, anser vi altså det sammensatte ordet som noe av kollektiv betydning. Ordet *virkning* blir av Det Norske Akademis ordbok (NAOB) definert som “resultat eller endring som er fremkalt av en handling, hendelse eller bestemt påvirkning ; følge ; effekt” (Det norske akademis ordbok, u.d.). NAOB beskriver altså *virkning* som enten et *resultat* eller en *endring* som har funnet sted som følge av blant annet *påvirkning*. Dette betyr at vi, da vi skrev om vår forforståelse innledningsvis, hadde en nokså lik oppfatning av dette ordet. Ifølge NAOB skal det riktignok komme en endring som følge av *virkingen*, og det er dette vi opplever ikke alltid er tilfelle i skolen når det sies at *medvirkning* skjer.

Bestemmelse blir som betydning omformulert av NAOB til “det å bestemme”, og ordet *bestemme* forklares av ordboka som *å treffe avgjørelse om*, eller *å fastsette noe* (Det norske akademis ordbok, u.d.) Videre skriver NAOB at *bestemmelse* dreier seg om å ha rådighet over noe, og at uttrykket “bestemme seg for” betyr å *velge*, eller å bli *enige* (ibid.). Om vi nå beveger oss tilbake til ordet *medbestemmelse* som helhet, vil det være mest riktig å beskrive dette som å bli enige; og det *sammen*.

Fordi vi er klar over at begrepene *medvirkning* og *medbestemmelse* gjerne omtales både eksplisitt og implisitt, så vi det som hensiktsmessig å søke opp synonymer (Synonymordboka, u.d.). Disse har vi organisert inn i tabellen under:

Begrep	Synonymer
<i>Medvirke</i>	Delta, bidra, influere
<i>Medvirkning</i>	Bidrag, hjelp
<i>Medbestemmelse</i>	Demokrati
<i>Medbestemmende</i>	Relevant, avgjørende, tungtveiende

Tabell 1: Synonymer (Synonymordboka, u.d.)

Synonymene vi fant var mange, men vi har valgt ut de vi anser som mest relevante jf. vår studie, og særlig til den senere analysen. Vi endte opp med synonymer av to ulike bøyninger av hvert begrep – dette fordi vi oppdaget at synonymene endret seg når gradbøyningen endret seg. Vi syntes det var viktig å ta med to bøyninger fordi vi ser for oss at alle disse synonymene kan komme til nytte i analysen, når vi implisitt vil lete etter *medvirkning* og *medbestemmelse*. At

vi tok med NAOBs definisjoner av *virkning* og *bestemmelse*, var for vår egen del – slik at vi skulle forstå ordene medvirkning og medbestemmelse bedre i fortsettelsen av avhandlingen. I likhet med synonymene, vil også disse få en implisitt rolle i analysen.

2.3 Ulike grader av medvirkning og medbestemmelse

I dette delkapitlet ønsker vi å belyse det som tilsynelatende er et komplekst forhold mellom begrepene medvirkning og medbestemmelse, i og med at ordene ser ut til å forveksles og omtales som det samme i diverse teori. Vi vil derfor nå ta for oss noen teoretiske definisjoner, samt vise til ulike deltakelsesmodeller – dette fordi vi vil synliggjøre at medvirkning og medbestemmelse aldeles ikke betyr det samme. Gjennom deltakelsesmodellene vil vi dermed vise til at det finnes ulike grader av innflytelse, og at medvirkning og medbestemmelse derfor likevel henger sammen.

2.3.1 Medvirkning og medbestemmelse – et komplekst forhold

Thrana (2008) forklarer at begrepet *medvirkning* defineres på forskjellige måter i litteraturen. Når hun selv beskriver begrepet, knytter hun det til ulike betegnelser og ord som *innflytelse*, *deltakelse* og *medbestemmelse*. Samtidig konstaterer hun at medvirkning består av flere nivå og bestanddeler, og at det i medvirkning foreligger en *aktivitet* – noe som innebærer at en “*virker med*” i forhold til noen. På denne måten knytter hun medvirkning til relasjon, i den forstand at medvirkning skjer i interaksjon mellom flere parter (Thrana, 2008:19-20). Videre refererer Thrana til Follesø som sier at aktiviteten som utspilles mellom partene knyttes til *innflytelse*, og at det er denne innflytelsen som handlingsaspekt som vil legitimere ordet medvirkning (Follesø, 2004 i Thrana, 2008:21).

I faglitteraturen blir ofte medvirkning blandet med ordet medbestemmelse, og de brukes gjerne om hverandre i fremstillingene. En som har drøftet disse to begrepene er Backe-Hansen (2004:22), som mener at medbestemmelse defineres som noe mer enn at bare barnets mening skal tillegges vekt ved beslutninger, slik det kommer frem i artikkel 12 (Barneombudet, u.å.). Hun konstaterer at medbestemmelse direkte omhandler å være med å *bestemme*, og viser til en definisjon hun har tolket med utgangspunkt i det Harry Shier sier om medbestemmelse; “Reell medbestemmelse vil bety at barn involveres i beslutningsprosessen og deler makt og ansvar for

de beslutningene som tas” (Shier, 2001:115 i Backe-Hansen, 2004:187). Thrana poengterer at en slik forståelse tyder på at medbestemmelse er en del av medvirkningen, og som bidrar til innflytelse i størst mulig grad. Det vil altså være ulike grader av innflytelse, og det er i litteraturen utformet flere modeller av gradsinndeling vedrørende medvirkning (Thrana, 2008:21). To av disse modellene vil vi komme tilbake til senere i delkapitlet.

2.3.2 Koch & Kochs fem kategorier

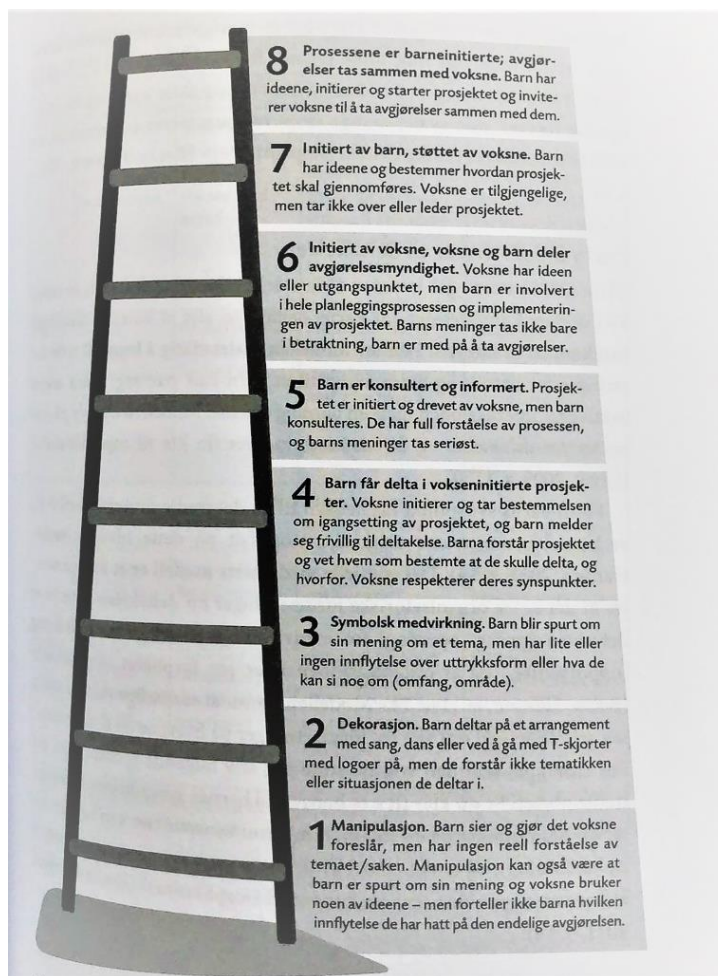
Vi vil begynne med å ta for oss Koch & Kochs (1995) fem kategorier av brukermedvirkning, som viser grader av innflytelse (Koch & Koch, 1995:59). Vi har valgt å vise til Thranas (2008:23) framstilling av de fem kategoriene, da vi synes hun har omtalt disse på en kort og presis måte:

1. *Informasjon* omhandler hva som skal skje videre, planer, beslutninger og forklaringer på hvorfor dette skal skje.
2. Bruk av *talsperson* innebærer at barnets ønsker og behov blir lagt fram på vegne av barnet. Det er slik en indirekte medvirkning.
3. Barnets *talerett* vil si at barnet selv legger fram sine ønsker og behov med hensyn til egen sak.
4. *Forhandlingsrett* innebærer at barnet er med og drøfter og forhandler om tiltak i egen sak ut fra egne ønsker og behov.
5. *Beslutningsrett* vil si at barnet tar avgjørelser når det gjelder egen sak. (Thrana, 2008:23)

Koch & Koch (1995) skiller mellom *indirekte* og *direkte* medvirkning, og skriver at det laveste nivået av indirekte medvirkning er når en har en talsperson, kontra direkte medvirkning der barnet aktivt involveres i prosessen. Det kan blant annet innebære at barnet får mulighet til å uttrykke sine meninger eller ta del i drøftinger og avgjørelser, slik som i kategori 3, 4 og 5. Om direkte medvirkning skal skje, *må* en ha fått nødvendig informasjon. På grunnlag av dette, kan overgangen mellom indirekte og direkte medvirkning være flytende, siden den første kategorien ikke egentlig omhandler direkte medvirkning. Koch & Koch påpeker også at direkte medvirkning er noe som bør øke med alderen, mens indirekte medvirkning bør avta jo eldre en blir (Koch & Koch, 1995:45). Thrana (2008:103) synes det er viktig å understreke at den siste kategorien, hvor en deltar i beslutningen, er *medbestemmelse*. Det handler om å lytte til det barnet sier, slik at de har mulighet til å ha innflytelse, samt å påvirke i sin egen sak.

2.3.3 Harts deltakelsesstige

En modell som har hatt stor innflytelse på begrepsdiskusjonen om barn og unges deltakelse, er Roger Harts *deltakelsesstige*. Barns rett til deltakelse definerer Hart som “prosessen hvorved man deler beslutningsmyndighet om forhold som påvirker ens eget liv eller livet i lokalsamfunnet” (Hart, 1992:5 i Backe-Hansen, 2011:12). Ifølge Danielsen (2017:117) knytter Hart altså deltakelse til medvirkning, og medvirkning knytter han videre til å *fatte beslutninger*. Vi stusset litt på denne betydningen, og det gjorde Ulvik (2009 i Danielsen, 2017:117) også. Hun biter seg merke i at Harts vektlegging av barns deltakelse, hva gjelder beslutninger, tyder på at medbestemmelse brukes synonymt med det norske ordet medvirkning, i tillegg til det å påvirke, og det å “høre på barnets stemme” (ibid.). Etter oppdrag fra UNICEF, utviklet Hart sin stigemodell, som uten tvil er forankret i FNs barnekonvensjon. Modellen blir presentert slik i Danielsens bok (2017:119):



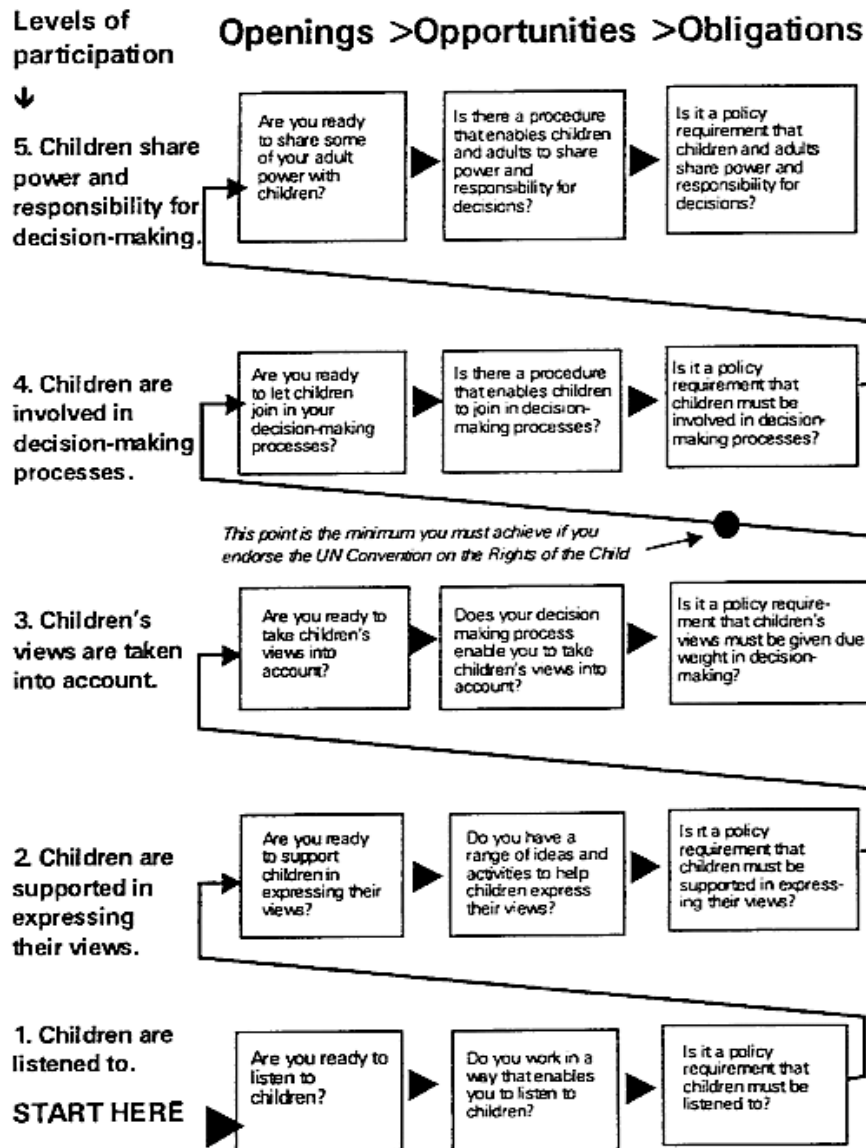
Figur 1. Harts stigemodell for deltakelse (Hart, 1992; norsk oversettelse etter Mikalsen, Nes og Dobson, 2013, s.62)

Danielsen (ibid.:117) tar videre for seg Harts definisjoner av de tre nederste trinnene som mangel på deltakelse, og begrunner dette med at barna her ikke har reell innflytelse. Han mener også at det nederste trinnet er *manipulering*, noe som blant annet kan oppstå om barn brukes for å argumentere for en sak som har som formål å fremme voksnes meninger. Det andre trinnet handler om å bruke barn som *dekorasjon*, og Danielsen skriver at dette kan skje om barn blir bedt om å gå med klær som markerer en sak, uten å egentlig kjenne til problemstillingen. *Symbolsk medvirkning* handler om at barn tilsynelatende gis talerett, men at de egentlig ikke har noe de skulle ha sagt – og dette blir da deltakelse “på liksom”. Det fjerde trinnet innebærer at barna er *informert*, men de er informert om et prosjekt som de har fått tildelt fra de voksne. På dette trinnet er barna riktignok innforstått med intensjonene bak prosjektet, og tildeles en meningsfylt rolle. Når det femte trinnet er nådd og barnas meninger vektlegges, sies det at artikkel 12 fra Barnekonvensjonen er oppfylt (Barneombudet, u.å.; Danielsen, 2017:117-118).

Det er ikke før de tre siste trinnene i stigen, når en går lenger enn artikkel 12, at barna vil oppleve “ekte medvirkning”. Det sjette trinnet innebærer at de voksne *deler* ansvaret med barna om å ta beslutninger, men det er likevel de *voksne som har initiert* til prosjektet. Når *barn selv får initiere* og gjennomføre et prosjekt, befinner vi oss på det sjuende trinnet. På det åttende trinnet er det *barna som har initiert* til prosjektet, i tillegg til at *de har valgt ut* voksne som skal involveres og som de skal *deler* beslutningene med (ibid.:118). Til tross for at Danielsen velger å bruke begrepet ekte “medvirkning”, tolker vi det slik at de siste nivåene i denne stigen går fra grader av medvirkning til grader av medbestemmelse.

2.3.4 Shiers deltakelsesmodell

Den siste modellen vi ønsker å redegjøre for, er Harry Shiers (2001) deltakelsesmodell. Shier skriver at han er svært inspirert av Harts deltakelsesstige, og har basert på dette utformet sin modell som et tilleggsverktøy i forbindelse med forståelsen av barns deltakelsesprosess (Shier, 2001:109):



Figur 2. Shiers Pathways to Participation (Shier, 2001:11)

Danielsen (2017) beskriver Shiers modell, og forklarer at den består av fem nivåer av deltakelse, gradert fra lite til mye deltakelse. Det som gjør Shiers modell spesiell, er ifølge Danielsen (2017:120) at den framhever tre organisatoriske forutsetninger for deltakelse. Backe-Hansen (2011) tar for seg disse slik: “Det er at det er en *åpning* (opening) for medvirkning, at det gis en *anledning* (opportunity), og at organisasjonen føler seg *forpliktet* (obligation)” (Backe-Hansen, 2011:14). Med dette skriver Danielsen (2017:120) at modellen krever at voksne må være ansvarlige og ta stilling til disse tre forutsetningene på hvert av de fem nivåene. Som vi kan se i Shiers (2001:11) modell, vil vi etter det tredje nivået ta hensyn til barns synspunkt, og barnekonvensjonens artikkel 12 blir dermed oppfylt – men da må en som voksen

først stille seg disse spørsmålene (Backe-Hansen, 2011:14): “Er du klar til å ta hensyn til barnas synspunkter (åpning), tar du beslutninger på en slik måte at barns synspunkter kan tas hensyn til (anledning), og er det en del av denne organisasjonens mål og visjon at barnas synspunkter skal tas hensyn til (forpliktelse)?” (Backe-Hansen 2011, s. 14). Som tidligere nevnt vil barn, ifølge Shier, ikke oppleve reell medbestemmelse før de når nivå fem i denne modellen, hvor de deler makten med de voksne og får delta i de beslutningene som tas (Shier, 2001:115).

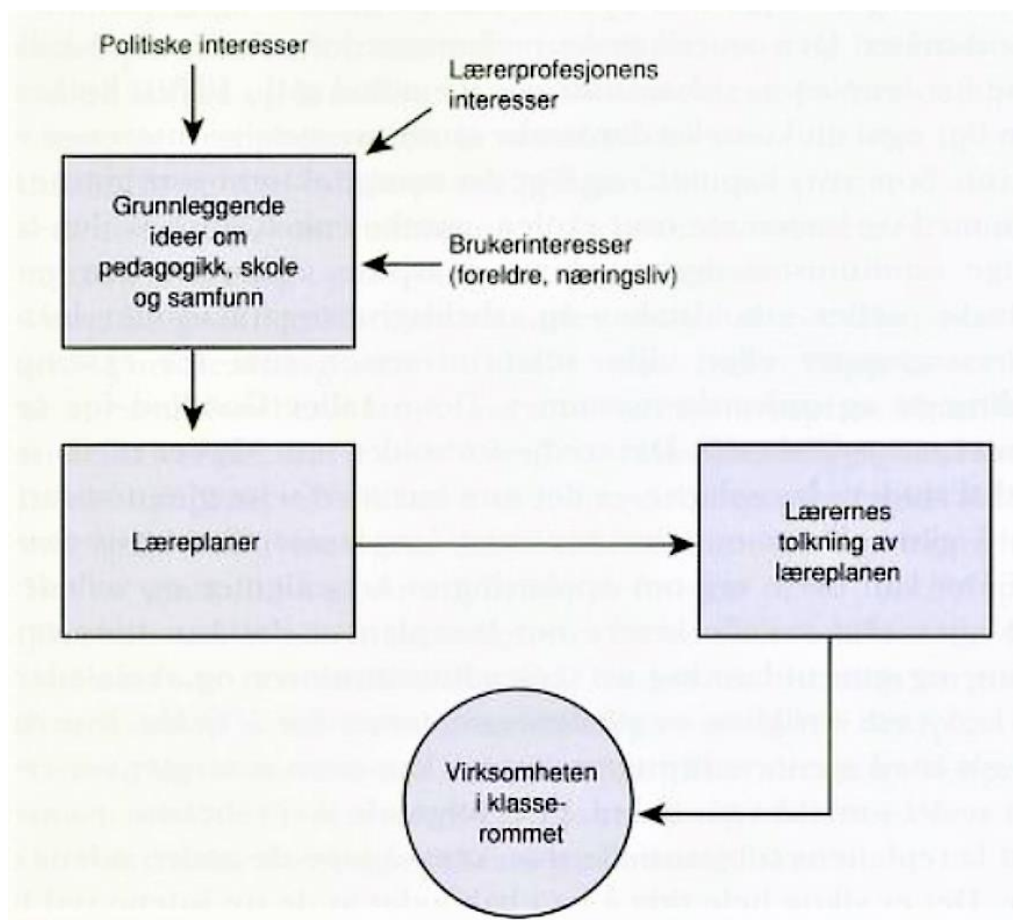
Alle disse tre deltakelsesperspektivene, eller deltakelsesmodellene, vil vi ha i bakhodet når vi i analysekapitlet skal undersøke hvordan medvirkning og medbestemmelse omtales i LK20. Med denne teorien til grunn, håper vi å kunne knytte innhold fra LK20 sammen med grader av innvirkning, basert på hvilken grad vi tolker de ulike utsagnene til å passe under.

2.4 Læreplanteori

Imsen (2009) forklarer at det i Norden er tradisjon at staten lager læreplaner. Disse læreplanene fungerer som direktiver for skolene og lærere, som skal beskrive hva som skal foregå i skolen. Jo mer generell og åpen læreplanen er, desto mer vil lærerne selv måtte tolke ut fra eget hode for å kunne konkretisere den. På den andre siden vil mer detaljerte læreplaner gi mindre rom for egen tolkning, og arbeidet blir mer preget av teknisk tilrettelegging og utfylling der det er behov (Imsen, 2009:191-192).

Den definisjonen Imsen (2009) synes best beskriver den nordiske betydningen av læreplanbegrepet, er definisjonen til Stenhouse (1975:4), oversatt av Imsen selv: “En læreplan er et forsøk på å kommunisere de viktigste prinsipper og egenskaper ved et pedagogisk opplegg på en slik måte at den er åpen for kritisk granskning og mulig å overføre til praksis på en effektiv måte” (Imsen, 2009:192). Ifølge Imsen unngår Stenhouse i sin definisjon å omtale læreplan som forutbestemt læring, og begrunner dette med at læringen og undervisningen er såpass uforutsigbar at en aldri kan vite med sikkerhet hvor en elev vil ende opp. Videre legger han til grunn at undervisning selvsagt kan planlegges, men påpeker at det er forskjell på intensjon og realitet i skolen. Læreplanen omtales derfor som en beskrivelse av det *som er tenkt skal skje* i undervisningen, men den er ingen garanti for *det som faktisk skjer* i den virkelige undervisningen (Imsen, 2009:192).

Imsen forklarer at Stenhouses definisjon også peker på en viktig side ved læreplanbegrepet – nemlig læreplanens funksjon som kommunikasjonsmiddel for de ulike aktørene i utdanningssystemene. Det vil si at læreplanen må tilpasse kommunikasjonen etter sin målgruppe, slik at leserne forstår læreplanens intensjon i den grad at det lar seg gjennomføre i praksis og ikke blir for høytsevendende. Distansen mellom realiteten i skolen og den intensjonen læreplanen i utgangspunktet hadde, kan ofte være stor. Dette kan blant annet skyldes at ulike personer sitter igjen med ulike tolkninger (Imsen, 2009:193). Dette illustreres på en god måte i figuren under:



Figur 3. Læreplanen går alltid gjennom lærernes tolkninger (Imsen, 2009:194)

Her ser en at det er en lang vei fra de overordnede ideene, til virkeligheten som utspiller seg i klasserommet. I forbindelse med dette, har Goodlad skilt mellom fem fremtoninger av læreplanen (Goodlad mfl., 1979 i Imsen, 2009:194). Vi skal kort ta for oss disse fem:

1. *Den ideologiske læreplanen.* Denne fremtoningen innbefatter at det bestandig vil eksistere noen idealistiske forestillinger om hvordan en læreplan skal være, uavhengig av hvor hovedvekten i planen ligger. Den vil aldri bli gjennomført i “ren” form, da den alltid vil påvirkes av sosiopolitiske hensyn og av hva som faktisk lar seg gjøre i praksis (Imsen, 2009:195).
2. *Den formelle læreplanen.* Denne typen læreplan er den som blir offentlig vedtatt, og er et skrevet dokument, oftest i form av en bok. De nasjonale læreplanene vi er kjente med, er formelle læreplaner. Den formelle læreplanen vil inneholde aspekter som antyder hvilke ideer som lå til grunn (ibid.:195).
3. *Den oppfattede læreplanen.* En læreplan av denne typen er slik den oppfattes av ulike aktører. For lærere vil dette avhenge av hvordan de tolker den formelle læreplanen. Denne tolkningen vil være preget av erfaringer de har som lærere, deres holdninger hva gjelder undervisning generelt, samt om de ser mulighetene til å gjennomføre læreplanen i praksis (ibid.:195-196).
4. *Den gjennomførte læreplanen.* Som tidligere nevnt, er det forskjell mellom intensjon og realitet vedrørende en undervisningsøkt. Den gjennomførte læreplanen omhandler det som foregår i klasserommet til enhver tid, bestående av lærerens gamle vaner og rutiner. Goodlad (1979:63 i Imsen, 2009:196) mener at lærere ofte holder seg til et begrenset tilegnet repertoar av undervisningsmetoder, og at den gjennomførte læreplanen også kan kalles en “oppfattet” læreplan, fordi den kun vil oppfattes som en tolkning av en eventuell observatør. Det samme gjelder elevene, som også vil tolke økta på sin egen måte (Imsen, 2009:196).
5. *Den erfarte læreplanen.* Først og fremst omhandler dette hvordan *elevene* erfarer det som foregår i klasserommet. Det dreier seg om alt fra hvordan de oppfattet undervisningen, hva de lærte og hva de lærte utenom det som var lærerens intensjoner. Teoretisk sett vil alle elevene ha ulike svar på dette, basert på deres forutsetninger og erfaringsbakgrunn (Imsen, 2009:196).

Det er på nivå 3, den oppfattede læreplanen, at lærerne tolker ideene og intensjonen med læreplanen, og det er denne tolkningen som vil være utslagsgivende for hvordan den gjennomførte og erfarte læreplanen videre vil utartes. I denne studien skal vi vise tolkning av LK20 på tre ulike måter, og på den måten fremheve hvilke ulike oppfatninger en *kan* sitte igjen med. Vi vil dermed gjennom analysekapitlet utheve hvor viktig det da vil være for Utdanningsdirektoratet å eksplisitt få frem hva de *ønsker* og *vil* med de ulike elementene i læreplanen, om de vil at den formelle læreplanen skal samsvare med de videre fremtoningene av læreplanen. Det at Utdanningsdirektoratet blir mer eksplisitt på hva medvirkning og medbestemmelse innebærer, betyr ikke sterkere sentral styring og mindre lokal autonomi. Det vil etter vår mening tvert imot medføre *mer* autonomi for elevene.

2.5 Demokrati og demokratisk medborgerskap

Hensikten med dette delkapitlet er å redegjøre for skolens demokratiske samfunnsmandat, og hvordan dette henger sammen med opplæringen i demokrati. Videre vil vi redegjøre for demokrati og demokratisk medborgerskap i skolen, ved å først ta for oss definisjonene på disse begrepene, før vi videre vil skrive om demokratisk kompetanse og hvordan denne tilegnes. Vi vil også gjøre rede for ulike typer demokrati og ulike tilnærminger til dannelse, før vi til slutt vil ta for oss de tre ulike opplæringsnivåene for undervisning i demokratisk medborgerskap: opplæring om, for og gjennom demokrati. Dette delkapitlet er hensiktsmessig fordi vi har tolket demokrati til å implisitt omhandle medvirkning og medbestemmelse, og vil prøve å belyse dette i det følgende.

2.5.1 Skolens demokratiske samfunnsmandat

I artikkelen *Skolens samfunnsmandat*, forklarer Stray (2019) at samfunnsmandatet er det *oppdraget* som er blitt gitt til skolen. Dette innebærer at skolen skal legge grunnlaget for at elevene i fremtiden skal kunne forsørge seg selv og utøve et arbeid. Dette ved å tilegne elevene kunnskaper, kompetanser og ferdigheter, i tillegg til å bidra til at elevene utvikler verdier og holdninger tilpasset samfunnet de lever i. Skolens opplæring bidrar dermed til å danne den type borgere nasjonen ønsker. Basert på dette kan skolens samfunnsmandat forstås både som et individuelt prosjekt og som et samfunnsprosjekt, der begge typer skal videreføre samfunnet som politisk prosjekt – også kalt *demokratiet* (Stray, 2019).

I 2011 skrev Stray at til tross for at den norske skolen hadde blitt tildelt dette demokratiske samfunnsmandatet, innebar ikke den daværende læreplanen (LK06) klare retningslinjer eller fagplaner for hvordan det demokratiske mandatet skulle realiseres i skolen. Det fantes altså ikke en eksplisitt formulering i læreplanverket om demokratioppdraget, kun implisitt gjennom opplæringsloven (Stray, 2011:15).

I LK20 er demokratibegrepet derimot blitt implementert som et tverrfaglig tema, *Demokrati og medborgerskap* (Utdanningsdirektoratet, 2017:12). I likhet med de andre tverrfaglige temaene i læreplanen, tar Demokrati og medborgerskap utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som alle krever innsats og engasjement, både globalt, nasjonalt og lokalt (ibid.:12). Stray poengterer at det likevel vil være utfordrende å realisere samfunnsmandatet gjennom fagplanene og læreplanen, da det er i den faktiske og praktiske skolehverdagen at demokratiet leves og læres (Stray, 2019). Allerede i 2011 presiserte Stray at demokratisk medborgerskap er en forventet konsekvens av skolens undervisning, men at det ikke er lagt føringer for hvordan denne undervisningen skal legges opp, eller forslag til arbeidsmetoder i forbindelse med å styrke demokratisk medborgerskap (Stray, 2011:15).

Årsaken til at vi har valgt å implementere skolens samfunnsmandat i vår avhandling, er for å bevisstgjøre leseren på hvorfor *Demokrati og medborgerskap* som tverrfaglig tema er kommet inn i skolen, og hva intensjonene bak er. Samtidig vil vi i analysekapitlet undersøke om LK20 legger føringer for hvordan undervisningen skal planlegges, gjennomføres og vurderes, i og med at det ifølge Stray er gjennom praktisk arbeid at demokrati leves og læres.

2.5.2 Hva er demokrati og demokratisk medborgerskap?

Solhaug & Børhaug (2012:22) skriver at demokrati kommer av de greske ordene *demos*, som betyr folk, og *kratos*, som betyr styre. Ordet demokrati som helhet, betyr derfor *folkestyre*. Cohen (1971 i Solhaug & Børhaug, 2012:30) definerer demokrati slik: “Demokrati er et samfunnsmessig styresett der medlemmene i det store og hele deltar, eller kan delta, direkte og indirekte i å ta beslutninger som angår dem”. Solhaug & Børhaug (2012:30) forklarer at demokrati på denne måten gir rom for innflytelse når det gjelder utforming av beslutninger som angår fellesskapet. Selv om Cohen i sin definisjon omtaler samfunn som stater, kan definisjonen også gjelde for andre organisasjoner og fellesskap. For at makten skal kunne spres fra noen få

til de mange, er det derfor et vilkår at folk får delta i å utforme og påvirke saker. Deltakelse er nemlig en forutsetning i demokratiet (Solhaug & Børhaug, 2012:30).

Stray forklarer i sin artikkel (2019) at demokrati henger tett sammen med medborgerskap. For at et samfunn skal kunne være demokratisk, må medborgerne være aktive, handlende demokrater. Om et samfunn *ikke* har demokratiske medborgere, kan det være vanskelig å bevare demokratiet som politisk styreform. Stray sier i det videre at demokratisk medborgerskap er noe som læres, både gjennom fag og i samspill med andre. Med dette til grunn, blir skolen regnet som den mest egnede arenaen for slike erfaringer og tilegnelse av læring (Stray, 2019).

Begrepet *demokratisk medborgerskap* er ifølge Stray (2011) en norsk oversettelse av det engelske *democratic citizenship*. *Citizenship*, som oversettes til medborgerskap, kan deles inn i to kategorier: *status* og *rolle*. Status er en juridisk betegnelse knyttet til en persons statsborgerskap, og handler dermed om din nasjonale eller regionale tilhørighet. Rollebegrepet er mer omfattende enn status, da det har en *aktiv deltakelsesdimensjon*. Demokratisk medborgerskap er en rolle du har uavhengig av status, og det innebærer at du er deltagende i et politisk fellesskap. Hvordan en deltar i rollen som medborger er et resultat av pedagogiske prosesser, kunnskapstilegnelse, læring og erfaringer en har. Opplæringen i skolen spiller her en svært viktig rolle ved å videreføre og videreutvikle demokratiet. Å være en demokratisk medborger er noe som kan læres, praktiseres og erfares på skolen, både gjennom organisering og undervisning i fag. Videre knyttes dette til den enkeltes tilhørighet i et politisk fellesskap, og hvordan en lærer å leve sammen med andre (Stray, 2011:14).

På lik linje med andre samfunnsarenaer, må aktørene som demokratiske medborgere få innsikt i spilleregler og logikk innad i samfunnet, for å vite hvordan en kan handle. En må altså få oversikt over, samt forståelse for, hvordan demokratiet fungerer. Når dette er på plass, og en kan ta i bruk de ferdigheter og kunnskaper en har tilegnet seg, har en fått det som kalles *demokratisk kompetanse*. Denne typen kompetanse utvikles gjennom forskjellige prosesser som har til felles at de omhandler læring. Disse læringsprosessene legger grunnlag for samfunnsdeltakelse, og er avgjørende for at en skal kunne bli en selvstendig, myndig og fri borger (Stray, 2011:12). Skolen har likevel en pedagogisk utfordring når det gjelder å finne

fruktbare og konstruktive tilnærminger til hvordan opplæringen og skolen for øvrig kan brukes for å styrke den demokratiske kompetansen hos den enkelte elev (ibid.:13).

Denne teorien vil vi koble til analysekapitlet for å vise hva demokrati og demokratisk medborgerskap vil innebære i skolen, basert på det LK20 skriver. Vi vil også se dette i sammenheng med LK20s tverrfaglige tema Demokrati og medborgerskap, og undersøke om det læreplanen skriver samsvarer med denne tilknyttede teorien.

2.5.3 Deliberativt demokrati og dialektisk danningsteori

Solhaug & Børhaug (2012) skriver at demokrati kan forstås på ulike måter og undervisningen i skolen vil gjenspeile flere forskjellige oppfatninger. På grunn av dette bør skolen og lærerne være bevisst på hvilket syn på demokrati de ønsker å fremme i sin undervisning. Solhaug & Børhaug ønsker å fremheve ulike forståelser av demokrati, og nevner fire tolkningstradisjoner: *to liberale tradisjoner, den konkurranseorienterte og den pluralistiske, den deltakerdemokratiske tradisjonen* (republikansk) og *den dialogdemokratiske tradisjonen* (deliberativ) (Solhaug & Børhaug, 2012:29). Grunnet tema og vinkling i vår studie, finner vi det mest hensiktsmessig og relevant å kun fokusere på sistnevnte – det deliberative demokratiet.

Det deliberative demokratiet kan også, ifølge Stray (2011), omtales som *demokratiet som aktiv deltakelse*. Et slikt demokrati krever mer av samfunnsborgerne nettopp fordi det avhenger av at personer *aktivt* deltar i de demokratiske prosessene som måtte foreligge. Demokratiet er da deliberativt fordi det består av drøfting eller dialog. Filosofen Jürgen Habermas (1997,1999 i Stray, 2011:27) knyttes særlig til begrepet deliberasjon. Dette fordi teoriene hans bygger på en unik forståelse av og bestemte krav til dette begrepet. Ifølge han selv, handler deliberasjon om at grupper eller personer som er berørt av et politisk problem, skal få mulighet til å legge frem egne argumenter. Når alle argumenter er lagt på bordet, skal aktørene sammen komme fram til en løsning som alle kan være enige i. Det er argumentet som er gyldig og som er avgjørende for utfallet, uavhengig av de ulike autoritetsposisjonene (ibid.). Denne aktive deltakelsesdimensjonen mener vi henger sammen med medborgerskapets rollebegrep, nevnt i foregående delkapittel.

En annen filosof som bidro til å videreføre det deliberative perspektivet, er John Dewey. Han tok utgangspunkt i at alle sosiale fellesskap består av felles interesse i en bestemt grad, og at det mellom medlemmene er samhandling og kommunikasjon. Om en legger menneskets sosiale natur sammen med felles interesser og gjensidig avhengighet, skapes et behov for å løse felles oppgaver. En forutsetning for å komme fram til en felles løsning, er at de involverte samtaler om både små og store spørsmål (Dewey, 1938:98 i Solhaug & Børhaug, 2012:38). I boka *Democracy and Education*, opprinnelig gitt ut i 1916, skriver Dewey – gjengitt på norsk av Solhaug & Børhaug: “Demokrati er mer enn en form for styre; det er primært en nærværende livsform som preges av samtale om fellesskap” (Dewey, 1938:101 i Solhaug & Børhaug, 2012:38). Oppsummert forstår vi det deliberative perspektivet på demokrati som aktiv deltakelse gjennom samtale, dialog og drøfting.

Denne teorien har vi valgt å ha med fordi vi vil fremheve den aktive deltakelsesdimensjonen ved demokrati, og fordi vi i analysekapitlet vil se dette i sammenheng med det å medvirke – og ikke minst for å undersøke om LK20 faktisk vektlegger den aktive dimensjonen.

Som skrevet under delkapitlet *2.4.1 Skolens demokratiske samfunnsmandat*, bidrar skolens opplæring til dannelsen av demokratiske medborgere. I forbindelse med denne danningen, finnes det flere tilnærminger. Nordahl (2010) fremhever tre ulike tilnærminger til dannelsesmaterial, formal og dialektisk.

Kort forklart legger *materiale* danningsteorier mest vekt på *innholdets betydning* i dannelsesprosessen. Fokuset ligger på at elevene skal reprodusere et bestemt innhold i opplæringen, og det tas lite hensyn til eleven som aktør og elevens egenaktivitet. Elevene blir dermed sett på som objekter som kun vil ta til seg det læreren sier i ren subjektuavhengig form (Nordahl, 2010:85-86).

Videre skriver Nordahl (2010) at de *formale* danningsteoriene retter søkelyset mot de *arbeidsmetoder* som brukes i prosessen, og at disse vektlegges i større grad enn innholdet. Nordahl skriver at det altså i slik dannelses er *hvordan* en lærer som er viktig, fremfor *hva* en lærer. Her vil dermed *elevens egenaktivitet* være sentral (ibid.:89-90).

Til sist omtaler Nordahl (2010) *dialektiske* danningsteorier som først og fremst vektlegger betydningen av *elevenes egenaktivitet* som en forutsetning for danning. Samtidig er *innholdet i*

undervisningen her vesentlig. Dette fordi innhold innenfor elevens forståelsesnivå vil påvirke og fremme egenaktiviteten. Her fremheves altså både innhold og metode som likestilte komponenter, som begge er nødvendige for dannelsen. Elevene må dog være åpne og mottakelige for innholdet og metodene som skal tas i bruk. Målet med opplæringen bør derfor forstås av elevene, og det som skal læres bør oppleves som interessant og betydningsfullt. På bakgrunn av dette, er det gjennom en dialektisk tilnærming vesentlig at skolen tar hensyn til elevenes opplevelser, innsikter og erfaringer knyttet til både innhold og arbeidsmetoder (Nordahl, 2010:91-92).

Vi vil i det videre kun fokusere på sistnevnte danningsteori, nevnt i foregående avsnitt. Dette fordi vi anser denne teorien som viktig og mest relevant i forbindelse med elevmedvirkning og egenaktivitet. Dette er da også noe vi vil ta med oss videre inn i analysekapitlet og i den senere drøftingen.

2.5.4 Opplæring om, for og gjennom demokrati

Som pedagogisk begrep, inkluderer medborgerskap ifølge Stray (2011) både praktiske erfaringer, tilegnelse av demokratisk kompetanse og læring. Kommunikasjon, språk og dialog står i tillegg sentralt. En viktig målsetting, både pedagogisk og politisk, er at elevene gjennom opplæring skal forberedes til demokratisk samfunnsdeltakelse (Stray, 2011:73). Vestby (2003) mener at elevene i den norske skolen *teoretisk* lærer mye om verdiene og holdningene som ligger til grunn for at en demokratisk styreform skal fungere, og på den måten er skolen basert på viktige demokratiske prinsipper vedrørende innflytelse og deltakelse. Likevel skriver Vestby at den *praktiske* medinnflytelsen elevene har i egen skolehverdag, synes å variere stort. På den ene siden av skalaen har en skoler som praktiserer deltakerorienterte undervisningsformer gjennomgående i opplæringen, mens skoler på den andre siden praktiserer autoritær opplæring hvor elevene ikke anerkjennes som aktører i beslutningsprosesser. Til tross for målsettinger og politiske visjoner som blant annet kommer til uttrykk i læreplaner, finnes det altså skolesamfunn som ikke lar elevene få medvirke i opplæringen. Gjennom slik maktutøvelse, skriver Vestby at lærere tilbakeholder en rettighet elevene har: å få påvirke og ha innflytelse i situasjoner som angår dem og deres læring (Vestby, 2003:52).

Vestby (2003) skriver at et fåtall av unge opplever klasserommet som et demokratisk treningsfelt, hvor de får delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen. På bakgrunn av dette mener Vestby at skolens oppgave med å “produsere” voksne samfunnsaktører med demokratisk kompetanse kan sies å være oppfylt, dersom demokratisk kompetanse kun defineres som *teoretiske* kunnskaper (Vestby, 2003:52). Demokratisk kompetanse som *ferdighet* forutsetter imidlertid at elevene også læres opp gjennom å *erfare* deltakelse, samt å oppleve medinnflytelse og medansvar i beslutninger som tas (ibid.:53).

Stray (2011) skiller mellom tre ulike opplæringsnivåer for undervisningen innenfor demokratisk medborgerskap. God læring innenfor demokratisk kompetanse, innebærer både læring *om* demokrati, læring *for* demokratisk deltakelse og læring *gjennom* å praktisere demokratisk deltakelse. På det første nivået, opplæring *om* demokrati, skal elevene lære om blant annet demokratiets historie, organisering og prosesser. Denne kunnskapen og forståelsen bidrar både til å informere og bevisstgjøre elevene om de rettigheter og forpliktelser en har, og vil på denne måten legge grunnlaget for å forberede elevene på sin deltakelse, altså rolle, i samfunnet (Stray, 2011:107-108).

Videre skriver Stray at det i tillegg til denne kunnskapsdimensjonen finnes en aktiv dimensjon ved det demokratiske medborgerskapet. På det andre nivået skal elevene derfor også lære *for* demokratisk medborgerskap, og på denne måten utvikle ferdigheter som kritisk tenkning, kommunikasjon, og evnen til å undersøke en sak fra flere sider. I det siste nivået, opplæring *gjennom* aktiv demokratisk deltakelse, er målet at elevene skal erfare reell deltakelse. Dette innebærer at elevene skal tilegne seg praktisk erfaring og lære gjennom å øve seg på å delta, handle ansvarlig og medvirke i demokratiske prosesser (Stray, 2011:107-109). Vi vil i analysekapitlet se om vi finner igjen kjennetegnene på de ulike opplæringsnivåene, og undersøke om elevene faktisk *får* praktisk opplæring i den demokratiske undervisningen, eller om de kun får teoretisk kunnskapstilegnelse.

2.6 Medvirkning og medbestemmelse i skolen

I dette kapitlet er hensikten å redegjøre for Deweys ideer og tanker rundt medvirkning, og hvordan reformpedagogikken har bidratt når det gjelder å implementere medvirkning i skolen.

Videre vil vi ta for oss tilpasset opplæring og hvordan medvirkning er et sentralt element i lærerens arbeid med å tilpasse undervisningen til den enkelte elev. Til slutt tar vi for oss maktfordelingen mellom lærere og elevene, og hvordan deres ulike interesser kan føre til en kamp om hegemoniet i skolen.

2.6.1 Dewey og reformpedagogikken

Deweys ideer var ifølge Danielsen (2017:90) en forløper til det tverrfaglige temaet Demokrati og medborgerskap. Dette betyr at Dewey fortsatt er relevant – og det samme gjelder *reformpedagogikken*, som Dewey var en av de fremste representantene for. Reformpedagogikken var ment som et opprør mot industrisamfunnets puggeskole, dog kritikken deres også var politisk. Visjonen gikk ut på at elevene skulle få ha medbestemmelse over egen skolehverdag og læring. Dewey la i tillegg vekt på å lære elevene opp til å tenke kritisk, og gjennom kommunikasjon og en felles meningsdanning ønsket han å videreutvikle og utfordre det demokratiske samfunnet (Dewey, 2000 i Danielsen, 2017:90).

Under opplæringslovens § 1-1 *Formålet med opplæringa*, står det skrevet følgende:

“Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad” (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er nærliggende å tro at denne paragrafen ble utformet som et resultat av Deweys tanker, og det han stod for. Han bidro, ifølge Solhaug & Børhaug (2012), med et syn på kunnskap og samfunn som kan ses på som en tilnærming til elevmedvirkning, og understreket at det å være en del av et større fellesskap betyr at en må dele erfaringer i samtale. På bakgrunn av dette, mener han at demokrati kan forstås som noe mer enn bare et politisk system (ibid.:129).

I skolesammenheng er ikke kunnskap noe nøytralt for Dewey. Kunnskapen vil variere ut fra hvilken bakgrunn hver enkelt elev har, og hvor fremmed eller kjent den representerte kunnskapen i skolen er, vil avhenge av elevenes oppvekst. Med dette til grunn, er det viktig at alle får like mye rom til å knytte sin forforståelse med kunnskapen de lærer på skolen. For å kunne praktisere denne likestillingen blant elevene, er det nødvendig at opplæringen baserer seg på de erfaringene elevene allerede har, gjennom en dialog hvor læreren snakker med elevene om deres kunnskap – og på denne måten vil elevene også få medvirket. Ifølge Dewey er denne kunnskapsdialogen noe av det mest sentrale i elevmedvirkning. Solhaug

& Børhaug poengterer at denne dialogen om kunnskap også vil stimulere det dialogdemokratiske i skolen (Solhaug & Børhaug, 2012:130,138).

Solhaug & Børhaug (2012) skriver at medvirkning vil gi mening for elevene om de blir stilt *relevante* spørsmål vedrørende måten de arbeider med læring på eller innholdet i undervisningen. Ifølge dem selv, er en nøkkel mot dette målet å forene medvirkning med fokuset på undervisning og kunnskap. I forbindelse med elevmedvirkning, må en i tillegg til å få innsikt i opplevelsene til elevene, og få kjennskap til deres ønsker og interesser vedrørende fag og undervisning. Solhaug & Børhaug understreker at det som kanskje er det viktigste formålet med elevmedvirkning, er å knytte elevenes nåværende kompetanse med ny kunnskap, og dermed skape ny mening for elevene og deres verden. I tillegg til dette må en som lærer respektere elevenes erfaringer, og ikke minst myndiggjøre elevene. Ved å åpne for dialog med elevene og søke innspill fra dem, vil læreren ha mulighet til å gjøre egen undervisning tryggere og bedre da den tar utgangspunkt i elevens læreforutsetninger (ibid.:138-139).

I arbeidet med denne avhandlingen ønsket vi å undersøke historien om hvordan medvirkning og medbestemmelse kom inn i skolen. Hvor begynte det? Vi fant Deweys ideer og reformpedagogikken til å være en forløper til *Demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema*, og ønsket med dette å fremheve hvordan hans tanker og ideer har preget, og fortsatt preger, skolekulturen. Forfattere av nyere tid, her henholdsvis Solhaug & Børhaug, betrakter også medvirkning som viktig og aktuelt. De skriver om hvor meningsbærende det er med en lærer-elev-dialog. Vi blir senere i analysekapitlet å se om dette synliggjøres i LK20.

2.6.2 Tilpasset opplæring

I opplæringslovens § 1-3 *Tilpassa opplæring* står det følgende: “Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten” (Kunnskapsdepartementet, 2019). Danielsen (2017) skriver at dette omfatter at hver enkelt elev har rett til opplæring som er i samsvar med deres forutsetninger og behov i den ordinære undervisningen. For å sikre at elevene får et så stort utbytte av opplæringen som mulig, er tilpasset opplæring viktig. Det kan blant annet dreie seg om pedagogiske metoder og organisering, for å sikre barns rett til utvikling og progresjon. Danielsen fortsetter med å forklare at det ikke handler om å individualisere opplæringen, men

om å finne en balanse mellom forutsetningene og behovene til den enkelte elev og fellesskapet i læringsmiljøet. For å realisere tilpasset opplæring, er et krav at lærere legger til rette for en likeverdig opplæring ved å gjøre “bevisste valg av didaktiske faktorer som mål, innhold, arbeidsmåter, rammer og vurdering, sett i lys av elevens bakgrunn, evner, interesser, behov og forutsetninger” (Danielsen, 2017:92).

En som også belyser viktigheten av å basere undervisningen på elevenes bakgrunn og forutsetninger er Nordahl (2010), som mener at en bør bygge undervisningen på de erfaringer og kunnskaper som eleven allerede har, og på denne måten skape deltakelse, aktivitet og engasjement i klasserommet. Nordahl presiserer at slik undervisning ikke handler om hvilke arbeidsmåter og teknikker en anvender, men om å gjøre det aktuelle lærestoffet relevant for elevene i måten en presenterer det på. For at innholdet skal ha relevans for elevene, må det være innenfor hver enkelt elevs forståelsesnivå, i tillegg til å ta hensyn til interessene, erfaringene og verdiene til eleven. Om lærere forstår dette, i tillegg til å ha kjennskap til elevene, vil forutsetningene være tilstede for at elevene skal åpne seg for undervisningen – og dermed vil en kunne realisere elevenes egenaktivitet og stimulere deres arbeidsinnsats og motivasjon (Nordahl, 2010:20).

Jerome Bruner (1997 i Nordahl 2010:21-22) sier at for å oppnå reell kjennskap til hva som er betydelig for den enkelte elev, må en få tak i elevens subjektive virkelighet. Dette skjer når en lar elevens stemme bli hørt, og innebærer at læreren ser, anerkjenner, verdsetter, snakker med, lytter til, roser, støtter og oppmuntrer eleven. I tillegg til å forstå eleven utenfra, må eleven også forstås innenfra – noe som betyr at en må forstå elevens bevissthet så godt det lar seg gjøre for en voksen (Bruner, 1997 i Nordahl, 2010:21-22). Som lærer vil en som oftest danne seg antakelser om elevenes bevissthet, men gjennom dialog med eleven, kan en redusere muligheten for å danne seg feilaktige antakelser. Samtidig vil en øke muligheten for at en som lærer vil foreta seg valg som er hensiktsmessige for elevens undervisning (ibid.:22).

Nordahl (2010) har en oppfatning av at det er liten interesse for elevens stemme både i skolen, i den offentlige debatten og i pedagogisk forskning. Dette virker for Nordahl som en konsekvens av en fortielse av elevens stemme, da synliggjøringen av eleverfaringer kan ses på som en motsetning til det harmoniske perspektivet på eleven som nasjonale læreplandokumenter ofte formidler. Nordahl har et ønske med boken sin *Eleven som*

aktør (2010) å forstyrre dette harmoniske bildet, ved å belyse noen av elevenes erfaringer og opplevelser i skolen. Han understreker at dette ikke er for å uttrykke at elevene skal få gjøre akkurat som de vil, men for å få fram viktigheten av å lytte til elevene (Nordahl, 2010:22).

Vil ville med dette delkapitlet få frem koblingen mellom tilpasset opplæring og elevers medvirkning, og at det – slik vi ser det – er en gjensidig avhengighet mellom disse. For å best mulig kunne tilpasse undervisningen til hver enkelt elev, er de nødt til å få medvirke gjennom å få satt ord på sine erfaringer og hvordan de lærer best i sin læringsprosess. Med andre ord mener vi at en ikke kan realisere god tilpasset opplæring uten elevers involvering. Vi vil i analysekapitlet undersøke hvordan LK20 omtaler tilpasset opplæring, og om senderne av reformen knytter dette opp mot medvirkning, slik vi gjør.

2.6.3 Fordeling av makt i skolen

Nordahl (2010) sier at for å legge til rette for læring, må den enkelte elev – som subjekt – anerkjennes, respekteres, verdsettes og forstås (Nordahl, 2010:21). For å kunne realisere dette, fremhever Nordahl viktigheten og nødvendigheten av en god lærer-elev-relasjon. Gjennom en slik relasjon vil læreren få innsikt i både oppfatningene og verdiene til eleven, samt forståelse for elevens handlinger. Etter Nordahls mening, er denne typen relasjon en undervurdert pedagogisk faktor (ibid.:16). For å kunne opprettholde og styrke en god relasjon, er det viktig at elevene føler seg verdsatt, respektert og anerkjent av læreren. En del av dette er å virkelig forsøke å *forstå* elevenes oppfatninger, og de bør dermed ses på som aktører i egne liv. Barn er handlende individer, og de ønsker å skape mening i hverdagen, og handlingene deres må forstås ut fra dette (ibid.:13).

Thrana (2008) skriver at aktørbegrepet står sentralt i sosiologien, og at barn i denne sammenhengen beskrives som sosiale aktører som er kapable og aktivt handlende i sine egne liv. Barn skaper sitt eget liv og kan dermed påvirke omgivelsene sine ved å ta egne valg, og er på denne måten subjekt (Thrana, 2008:47). Samtidig som en skal betrakte elever som aktører, sier Nordahl (2010) at skolen og lærerne har en viss autonomi til å kontrollere det som skjer, og har en finger med i spillet når det gjelder interesser og verdier som skal formidles. Selv om skolen sterkt styres gjennom blant annet læreplaner og lovverk, har både skolen og lærerne et stort handlingsrom hvor de vil kunne påvirke den pedagogiske praksisen og rammene i skolen.

Dette handlingsrommet brukes tilnærmet ubevisst til å forsterke og opprettholde skolens og lærernes egne interesser ved de valg og avgjørelser som tas i klasserommet og skolen generelt (Nordahl, 2010:66-68).

Nordahl (2010) fortsetter med å forklare at det finnes motsetninger mellom lærernes egne interesser og de demokratiske oppgavene i skolen. Lærerne skal lære elevene opp til et demokratisk levesett, noe som innebærer å inkludere medbestemmelse og deltakelse i undervisningen. Dette kan komme i konflikt med lærernes interesser, og føre til en kamp om hegemoniet i skolen – noe som kan resultere i at lærernes posisjon og makt blir redusert. For å opprettholde og beskytte egen makt, påpeker Nordahl at lærere ofte tyr til arbeidsmetoder de selv er tjent med, etter ønsket om kontroll og reproduisering av skolens interesser (Nordahl, 2010:66-68).

Faren ved denne maktkampen, er at elevenes erfaringer og interesser blir oversett og devaluert, som igjen kan føre til at elevene handler som aktører i form av motstand ved blant annet passivitet eller problematferd (Nordahl, 2010:72). Nordahl betegner skolen som “én skole – to verdener”, hvor det sentrale for lærerne er undervisningen, fagene, læringsresultatene, makt og kontroll, mens det sentrale for elevene er sine sosiale relasjoner og strategier, egne interesser og verdier, sport og lignende. For at undervisningen og læringen skal bli best mulig for elevene, er det hensiktsmessig at disse to verdene står i samspill med hverandre – dette for å unngå undervisning bestående av konflikt og lite læring (ibid.:168).

Ut fra dette, mener vi at læreren og elevene bør finne en gyllen middelvei sammen – slik at alles interesser ivaretas. Dette innebærer da at læreren *må* gi fra seg en del av kontrollen for å kunne gi elevene rom for medvirkning. Elevene skal bli lyttet til, samt føle seg anerkjent av læreren. På denne måten vil undervisningen bli tilpasset, og dermed også mer engasjerende og motiverende – som igjen vil føre til et bedre læringsmiljø. I analysekapitlet vil vi undersøke om – og i så fall hvordan – denne maktfordelingen kommer til uttrykk gjennom det Utdanningsdirektoratet skriver.

2.7 Innsikt

I dette kapitlet er hensikten å redegjøre for relevant teori og gjennom dette kunne redegjøre for bakgrunnen til medvirkning og medbestemmelse. Denne teorien er relevant fordi medvirkning gjennomgående i dette kapitlet går igjen som en rød tråd – slik vi ser det. Med dette har vi ønsket å få frem hvor viktig medvirkning er og hvor mye det faktisk inngår i. Samtidig har vi omtalt medbestemmelse, både for å vise at det foreligger et komplekst forhold mellom medvirkning og medbestemmelse, men ikke minst for å fremheve at det *er* en forskjell. Denne teorien vil vi anvende, samt se i sammenheng med det LK20 og andre styringsdokumenter skriver om disse begrepene, både implisitt og eksplisitt, når vi kapittel 4 vil analysere den nye læreplanen. Før vi kommer så langt, vil vi i neste kapittel redegjøre for hvordan vi vil gjennomføre denne analysen, og hvilke tanker om valg av metoder og vitenskapelig forankring vi har gjort oss opp i forkant.

3 Vitenskapsteoretisk – og metodisk plassering

Hensikten med dette kapitlet er å gjøre rede for, samt begrunne, vår vitenskapsteoretiske – og metodiske plassering i denne studien. Dette vil vi gjøre i henhold til valg av metoder for datainnsamling, utvalg og analyse. I 3.1 *Validitet og reliabilitet* vil vi redegjøre for disse to begrepene og hvordan disse gjennomgående vil synliggjøres i vår vurdering av studiens kvalitet. Vi vil i 3.2 *Hermeneutikk* redegjøre for masteravhandlingens vitenskapsteoretiske forankring, før vi i 3.3 gjør rede for kjennetegn ved kvalitativ metode. I 3.4 *Kvalitativ analyse* og 3.5 *Tekstanalyse* går vi nærmere inn på hvilken type analyse studien baserer seg på, hvilke dokumenter vi skal analysere og hvilke analyseverktøy vi tar i bruk i analyseprosessen av datamaterialet.

3.1 Validitet og reliabilitet

Vi vil kontinuerlig i kapitlet argumentere for valgene vi har tatt underveis i prosessen, og på denne måten begrunne hvorfor vi anser de valgte metodene som mest hensiktsmessig i arbeidet med å finne svar på studiens forskningsspørsmål. For å best mulig begrunne metodevalg og utvalg av kilder, anvender vi begrepene *validitet* og *reliabilitet*. Utover i avhandlingen benyttes disse begrepene i vurdering av studiens kvalitet. Vår forståelse av begrepene er basert på disse definisjonene:

Grønmo (2004) definerer *validitet* som datamaterialets *gyldighet* for problemstillingene som skal belyses. Validiteten er et uttrykk for hvor godt det faktiske datamaterialet svarer på forskerens intensjoner med studien, og hvor relevant resultatet er for forskningsspørsmålet (Grønmo, 2004:241).

Videre definerer Grønmo (2004) *reliabilitet* som datamaterialets *pålitelighet*, men ifølge Marshall & Rossman (2016:44-46) blir reliabilitet i forbindelse med kvalitativ forskning omtalt som *troverdighet*. Til tross for bruk av ulike begrep, mener Grønmo (2004:249) at reliabilitet og troverdighet innenfor kvalitativ forskning, omhandler samme type vurdering av kvalitet. Datamaterialet kan ikke betegnes som troverdig dersom det bygger på forskerens rent subjektive skjønn eller preges av tilfeldige omstendigheter under forskningsprosessen. For å skape høy troverdighet må de empiriske funnene være basert på faktiske forhold.

Validitet og reliabilitet kan være *intern* eller *ekstern*, og vi har her valgt å støtte oss til, samt anvende, begrepsforståelsen til Tresselt, Andreassen & Lund (2018:84) og Andreassen & Bjørndal (2019). Sistnevnte poengterer at faglitteraturen ikke er ensartet i definisjoner av begrepene validitet og reliabilitet. Andreassen & Bjørndal foreslår at begrepene kan forstås på følgende måte i kvalitativ forskning:

- Intern validitet omhandler hvorvidt innsamlet data er relevant for forskningsspørsmålet. Selv om data er interessant, betyr det ikke nødvendigvis at den er relevant.
- Ekstern validitet omhandler hvorvidt studiens funn er relevant for andre forhold enn i den konteksten studien ble utført – altså, om hvorvidt funn fra et tilfelle/case kan anvendes av andre lignende tilfeller. Basert på dette, kan ekstern validitet til dels være synonymt med generalisering.
- Intern reliabilitet vil i kvalitativ forskning handle om å unngå misforståelser eller unøyaktigheter mellom forskere og informanter. En vil ikke kunne oppnå valid data uten intern reliabilitet, samtidig som intern reliabilitet ikke er en garanti for validitet.
- Ekstern reliabilitet omhandler hvorvidt studien er så gjennomsiktig at andre kan utføre det samme. I kvalitativ forskning er det dog mer eller mindre umulig å gjenta en studie og forvente samme resultat. Ekstern reliabilitet i kvalitativ forskning kan dermed dreie seg om å redegjøre så godt for de tre foregående punktene (intern- og ekstern validitet og intern reliabilitet) at kollegaer, forskere og andre som leser studien, selv kan vurdere studiens kvalitet (Andreassen & Bjørndal, 2019).

Etter redegjørelse av definisjonene, må disse ses i sammenheng med vår studie. Begge formene av validitet og reliabilitet anvendes dermed kontinuerlig gjennom avhandlingen, for å gjøre det tydelig at vi aktivt har vurdert studiens kvalitet. Samtidig vil vi fortløpende også vurdere forskningsetiske hensyn der det er naturlig. På bakgrunn av definisjonene over, har vi konkludert med at validitet og reliabilitet i vår studie synliggjøres slik:

Arbeidet med *intern validitet* i vår studie kommer til uttrykk gjennom refleksjoner omkring valg av metoder og utvalg av kilder. Intern validitet avhenger av at utvalget av kilder er egnet

til å finne svar på forskningsspørsmålet, og at analysemetodene vi anvender er egnet til det samme.

I arbeidet med å finne svar på forskningsspørsmålet, vil vi redegjøre for egen læring, basert på funn vi gjør. *Ekstern validitet* er ikke et formål i denne studien, fordi våre funn tilknyttet begrepene medvirkning og medbestemmelse spesifikt gjelder LK20, og det vil derfor ikke ha noen hensikt å overføre disse til andre læreplaner enn nettopp LK20. I den grad denne studien har ekstern validitet, er i så fall om vår *måte* å analysere læreplanen på, kan anvendes som metode i forbindelse med andre læreplaner – for eksempel i læreplaner for universitetsstudier og barnehager.

Intern reliabilitet i denne studien dreier det seg om vårt arbeid med å unngå å misforstå budskapet til forfatterne av tekstene vi analyserer, samt å vurdere kildenes kvalitet.

Arbeidet med *ekstern reliabilitet* i denne studien dreier seg om å gjøre studien så transparent at leseren gis tilstrekkelig informasjon om forskningsprosessen, slik at leseren selv kan vurdere studiens kvalitet. Dermed er arbeid med ekstern reliabilitet å kommunisere til leseren hvordan vi har arbeidet med og vurdert de tre foregående punktene.

3.2 Hermeneutikk

Vårt første grep for å anskaffe intern valid data, er ved valg av vitenskapsteoretisk forankring. Da forskningsspørsmålene våre forutsetter tolkning av tekst for å bli besvart, forutsetter studien en hermeneutisk tilnærming. Hermeneutikk defineres nemlig som *fortolkningskunst* eller *fortolkningslære* (Grønmo, 2016:393). Historisk stammer ordet *hermeneutikk* fra den greske guden Hermes, som var budbærer mellom guder og mennesker. Hans oppgave var å tolke budskap fra gudene, for deretter å videreformidle dette til de dødelige. Dette for at de dødelige skulle forstå guddommelige tegn (Westlund, 2015:71). For vårt vedkommende er selve *tolkningen* “budbæreren”. Denne tolkningen skal, jf. Thagaard (2018:37), fungere som en dialog mellom oss som forskere og teksten, der vi vil søke etter tekstens mening.

I hovedsak innebærer hermeneutikk å tolke, forstå og formidle (Westlund, 2015:71). Under lesingen av en tekst er vi ikke bare mottakere – vi er også *medskapere*. På den måten kan hermeneutikken også ses på som en lære om lesingens kunst (Hellspong & Ledin, 1997:219-220). Når vi leser en tekst, vil vi ilegge teksten mening basert på egne erfaringer og referanser.

Vi, som to personer som skriver sammen, vil altså tolke tekster på forskjellig vis, og må dermed slå de ulike tolkningene sammen til en felles forståelse. På denne måten har vi begge vært medskapere under lesingen av tekstene.

3.2.1 Forforståelse

I Postholm (2010) blir det beskrevet at i arbeidet med å tolke og forstå tekstenes mening, vil en som forskere gjennom hermeneutikken ikke kunne unngå å forholde seg subjektivt til tekstene. Denne tilnærmingen er en motpol til positivismen, hvor forskeren tar utgangspunkt i det målbare med en objektiv tilnærming. Her skal forskeren avdekke kunnskap ved å distansere seg fra det som forskes på, og holde tilbake ens tolkninger og personlige synspunkter. I hermeneutikken vil en imidlertid innta en subjektiv forskerrolle, hvor en selv tar del i meningsskapingen og konstruerer virkeligheten, basert på egen forforståelse (Postholm, 2010:74-75).

På bakgrunn av vår posisjon som lærerstudenter, med lik undervisning og samme forelesere, delte vi allerede mange av de samme tankene omkring medvirkning og medbestemmelse. I gjennomgangen av de utvalgte dokumentene, oppdaget vi at vår virkelighetsoppfatning var tilnærmet lik. Vi må likevel tenke over at vi kun har studert ved ett universitet, og at denne spesifikke utdanningen kan ha skilt seg ut fra andre lignende utdanninger. Studien ville naturligvis hatt flere innfallsvinkler om vi hadde studert på hvert vårt universitet. Kanskje ville et annet universitet, en annen lærerutdanning eller en annen foreleser gitt oss et helt annet syn på begrepene medvirkning og medbestemmelse. Vi er klare over at vi har en spesiell tilknytning til forskningsfeltet, men vil så godt det lar seg gjøre forsøke å ha et åpent blikk, og ikke la det påvirke i for stor grad. Vi ønsker trossalt å belyse flere synspunkt gjennom de tre ulike tolkningsretningene vi blir å anvende.

Basert på dette har vi forsøkt å holde vår subjektive oppfatning og empirien adskilt for å klare å synliggjøre andre sider av saken enn vår egen, så godt det lot seg gjøre – med unntak av den mottakerorienterte analysen hvor det er *meningen* at våre egne tolkninger skal synliggjøres. Likevel vil hele avhandlingen bære preg av våre tolkninger, i ulik grad. Vi har altså konstruert en virkelighet som er riktig for *oss*, men ikke nødvendigvis for *andre* – og dermed ikke en fasit på hvordan verden egentlig er. Vi ønsker å påpeke dette fordi våre subjektive oppfatninger kan stå i fare for å true den interne reliabiliteten når vi tolker senderne/reformforfatterens budskap. Men samtidig vil vi igjen minne om at vi er lærerstudenter som forsker på eget felt, slik at

leseren er klar over vår bakgrunn og at dette kun er våre tolkninger. Basert på det, er dette samtidig et forsøk på å styrke den *eksterne* reliabiliteten mellom oss og leseren.

Grønmo (2016) trekker frem forforståelse i møte med tekst som et viktig aspekt innenfor hermeneutikken. Forskerens tolkninger vil ikke kun baseres på forståelsen som etableres under studien, da fortolkningen også må bygge på forståelsen forskerne har i *forkant* av studien. Dette kan være tidligere erfaringer, tidligere forskningsresultater eller kjent teori. Et annet sentralt element innenfor hermeneutikken, er *helhetsforståelsen*. I en hermeneutisk analyse må en alltid se på deler i sammenheng med helhet. Ingen fenomener kan forstås uavhengig av den helheten de inngår i. Basert på dette, sier Grønmo (2016) at hermeneutiske analyser gjennomføres som en pendling mellom forståelse og forforståelse og mellom del- og helhetsforståelse. Dette utgjør en sirkelbevegelse, og det er dette som kalles den *hermeneutiske sirkel* (Grønmo, 2016:393-394). Med andre ord skal den hermeneutiske sirkel hele tiden hjelpe oss til å bevege oss fra det kjente til det ukjente, og hjelpe oss å forstå at del og helhet spiller en like stor rolle i den store sammenhengen.

I analysen ble den hermeneutiske sirkelen synlig for oss da vi for eksempel i LK20 oppdaget at medbestemmelse kun var nevnt én gang – noe som gjorde at vi da reflekterte tilbake til et av styringsdokumentene, der medbestemmelse ble lagt frem som noe som i en fremtidig læreplan skulle være en sentral verdi. I tillegg vekslet vi mellom vår forforståelse og ny kunnskap. Vi la blant annet merke til at de teoretiske definisjonene av medvirkning og medbestemmelse vi omtalte i kapittel 1.3 *Profesjonsetikk og våre definisjoner*, var nokså lik de definisjonene vi selv utarbeidet i forkant av analysen – men vi var ikke klar over at det fantes ulike grader av innflytelse. Denne teoretiske kunnskapen la vi sammen med vår forforståelse, noe som resulterte i en utdypet forståelse av begrepene. Den nye kunnskapen, sammen med vår forforståelse, hjalp oss i analysen til å kunne lese mellom linjene i større grad enn vi kunne i forkant av studien. Ved å ta i bruk den hermeneutiske sirkelen klarte vi dermed å hente ny mening ut av tekstutdrag vi allerede hadde lest, ved at vi ble tvunget til å se tilbake på det tidligere lærte og erfarte, for deretter å vende blikket fremover igjen og implementere den kunnskapen vi lærte underveis.

På bakgrunn av dette, befant vi oss i det Leseth & Tellmann (2014) kaller en *dynamisk prosess* under studien. Dette innebærer at en, som vi også skrev i foregående avsnitt, vil måtte bevege seg frem og tilbake i prosessen og revidere på nytt, etter hvert som en tilegner seg ny

kunnskap (Leseth & Tellmann, 2014:140). Jakten på en slik helhetsforståelse, vil være med på å styrke studiens interne reliabilitet, da vi gjennom denne dynamiske prosessen vil prøve å tolke og skape en så virkelighetsnær oppfatning som mulig.

3.2.2 Våre tolkningsretninger

I utarbeidelsen av analysens disposisjon, kom vi over tre tolkningsretninger, omtalt i Vågar gjennom teksten av Hellspong & Ledin (1997). Som vi skrev i innledningen, bestemte vi oss til slutt for å ta i bruk alle tre, henholdsvis *sender-*, *mottaker-* og *saksorientert* tolkning. I det videre vil vi nå redegjøre for disse, samt hvordan de ble anvendt for å besvare deres tilknyttede forskningsspørsmål.

Hellspong og Ledin (1997) skriver at en tolkning kan fokusere enten på et bestemt aspekt av teksten, eller tekstens sammenheng. De sikter til en dominerende tolkningsretning, og nevner tre slike kommunikasjonssituasjonsbestemte poler: senderen som står bak teksten og ønsker å si noe med den, mottakeren som leser denne teksten og oppfatter den ut fra sitt eget hode, og saken eller emnet som teksten handler om (Hellspong & Ledin, 1997:221).

Gjennom en *senderorientert tolkning* ønsker en å få tak på hva *den som har skrevet teksten* ønsker å formidle gjennom den. Samtidig kan en stille spørsmål til forfatteren, som for eksempel: “Hva mener du egentlig med dette? Har jeg oppfattet deg korrekt?” (Hellspong & Ledin, 1997:221). I denne studien ble forskningsspørsmål 1 rettet mot senderne, her henholdsvis Utdanningsdirektoratet. Forskningsspørsmålet er:

Hva ser det ut til at *Utdanningsdirektoratet* forsøker å formidle om medvirkning og medbestemmelse i LK20?

Dette innebar at vi måtte legge egne tolkninger til side, for tydeligere å kunne tolke hva vi tolket *senderne* til å *muligens* mene. Vi måtte altså legge vår egen subjektivitet til side, og heller forsøke å forstå Utdanningsdirektoratets virkelighetsoppfatning. I analysen gjorde vi dette når Utdanningsdirektoratet eksempelvis hadde omtalt demokratiets verdier og spilleregler, uten en dypere forklaring. Vi tolket da Utdanningsdirektoratet til å gå ut fra at lærerne, som læreplanen i hovedsak er ment for, kun gir deg nøkkelord i troen om at lærerne kjenner til begrepene fra før. Selv om vår subjektive mening var at det burde foreligge dypere forklaringer, måtte vi likevel skrinlegge våre tanker for å kunne tenke oss til ulike intensjoner som senderne av reformen intensjoner *kan* ha hatt.

Mens en senderorientert tolkning altså retter seg mot intensjonen med teksten, vil en gjennom en *mottakerorientert tolkning* ta utgangspunkt i brukerne (leserne) av teksten og hvordan de har oppfattet den. Spørsmål en da kan stille, er: “Hvordan oppfattes denne teksten av en bestemt leser eller (ofte) en bestemt lesegruppe?”. En er med andre ord ute etter å tolke noen andres tolkning (Hellspong & Ledin, 1997: 222). I denne studien er forskningsspørsmål 2 rettet mot mottakerne av teksten, her henholdsvis oss selv som lærerstudenter. Forskningsspørsmålet er:

Hva oppfatter vi som lesere/lærerstudenter at begrepene medvirkning og medbestemmelse innebærer ved å lese LK20?

Som vi skrev, handler mottakerorientert analyse i hovedsak om å tolke andres tolkninger. Hadde vi hatt intervju som metode i denne studien, kunne det vært hensiktsmessig å forholde seg til for eksempel en mottakerorientert analyse, alt ettersom hvilken informasjon vi hadde hatt som formål å uthente. Vi valgte likevel å ikke gjennomføre intervju, da vi forutså at dette kun ville gitt oss flere *meninger* om temaet, fremfor at det ville ført oss nærmere et *sva*r. I tillegg ønsket vi å belyse alle tre tolkningsperspektivene for å få en bredere analyse av dokumentene, noe som også gjorde at intervju ikke ble interessant. Da vi ikke hadde tilgang til andre informanter ble det derfor naturlig, og for oss ønskelig, å rette søkelyset mot oss selv fremfor en annen lesegruppe, og på den måten få inn våre egne tolkninger i analysen. Vi besvarte derfor forskningsspørsmål 2 som *oss selv*, samt også som oss i rollen som *lærerstudenter*, som betyr at vi samtidig tolket LK20 som representanter for lærerstudenter som lesegruppe. I vårt tilfelle endte mottakeranalysen opp som en sammenligning av før- og etterforståelse hos oss selv.

I og med at mottakeranalysen er basert på våre egne tolkninger, har vi her – i motsetning til de andre analysene, kunne vært subjektive og tolket med utgangspunkt i våre egne forkunnskaper og forforståelse. Dermed har naturligvis majoriteten av teorien i denne avhandlingen blitt koblet opp mot LK20 i den mottakerorienterte analysen, da det var her vi ville kunne se sammenhenger og faktisk anvende kunnskapen vi hadde tilegnet oss, i størst mulig grad. Eksempelvis klarte vi å gjenkjenne ulike grader av medvirkning, og vi klarte å implisitt finne koblinger til artikkel 12¹ fra barnekonvensjonen, som omhandler barns rett til å bli hørt. Vi fikk rom til å fritt tolke

¹ Artikkel 12 redegjorde vi for under 2.1 *Menneskerettigheter og barnekonvensjonen*

utdragene i analysen basert på hvordan *vi* forstod de, samtidig som vi reflekterte rundt hvor mye av dette vi som lærerstudenter forstod for et halvt år siden, kontra nå.

En senderorientert tolkning retter seg altså mot det som ligger i teksten og dens opprinnelse, og en mottakerorientert tolkning vil se på hvordan teksten oppleves av andre som leser den. Den siste tolkningsretningen, som er *saksorientert*, går derimot ut på å tolke det som ligger fremfor teksten. Den verden teksten retter seg mot, og snakker om. En må bevege seg inn i tekstens verden, og en vil anvende teksten for å bedre forstå emnet som tas opp. Utgangspunktet for en slik tolkning er at teksten har løsrevet seg fra sine forfattere og lever sitt eget liv. Dette betyr at de som leser teksten kan bruke teksten på andre måter enn senderen opprinnelig hadde tenkt (Hellspong & Ledin, 1997:223). En må altså tolke teksten nøyaktig som den er skrevet, svart på hvitt. I denne studien er forskningsspørsmål 3 rettet mot emnet vi ønsket å undersøke. Forskningsspørsmålet er:

Hva er det som *faktisk blir formidlet* om medvirkning og medbestemmelse i LK20?

I arbeid med en slik analyse, er hensikten å i stor grad gjøre seg selv uvitende og nøytral. En vil undersøke om en forstår emnet eller temaet som tas opp, kun basert på det som *faktisk* står skrevet. Grunnet dette, valgte vi i denne analysen å kun inkludere de utdrag fra læreplanen der medvirkning og medbestemmelse ble omtalt *eksplicit*. Fordi denne analysen var nokså konkret, valgte vi her å undersøke læreplaner for fag i tillegg. Eksempelvis undersøkte vi et utdrag fra LK20 hvor det ble skrevet at elevmedvirkning skal prege skolens praksis. Vi fikk ingen ytterligere informasjon ut fra dette, dermed var det ikke mye mer å hente ut fra denne setningen utover det som svart på hvitt stod skrevet.

3.3 Kvalitativ metode

Vi skiller mellom to ulike hovedretninger av forskningsmetoder: *kvantitativ* og *kvalitativ* metode. Ved kvalitative metoder forsøker en å gå i *dybden på et fenomen*, og en vektlegger *betydning*. Ved kvantitative metoder derimot, vektlegges *antall* og *utbredelse* (Thagaard, 2018:15). Et av de største skillene mellom kvantitativ og kvalitativ forskning, er ifølge Neuman at kvantitative studier omfatter *mange* enheter, mens kvalitative studier gir mye informasjon om *få* enheter (Neuman, 2000:16 i Thagaard. 2018:16). Ifølge Repstad viser ordet *kvalitativ* til kvalitetene, og det er

altså disse egenskapene eller karaktertrekkene ved enhetene en går i dybden på (Repstad, 2007:16 i Thagaard, 2018:15).

Kvalitative metoder er altså, ifølge Thagaard (2018), forankret i fortolkende teoretiske retninger, blant annet hermeneutikken, som vi gjorde rede for i det foregående kapitlet. Videre forklarer hun at “tolkning og analyse kan ses som to sider av samme prosess, fordi vi ikke kan beskrive og kategorisere hendelsesforløp uten samtidig å tillegge hendelsene mening” (Thagaard, 2018:33). Det er denne søken etter mening og forståelse gjennom tolkning og analyse, som står sentralt i metodologien i vår studie, og kvalitativ metode var dermed det mest hensiktsmessige valget av metode for å styrke studiens interne validitet. Dette fordi forskningsspørsmålene etterspør mening, ikke måling.

I kvalitativ forskning kan denne søken gjøres gjennom intervju og observasjon, eller ved tekstanalyse og visuelle uttrykksformer (Thagaard, 2018:15). Vi anser det som mest hensiktsmessig å ta i bruk *tekstanalyse* for å kunne besvare våre forskningsspørsmål, fordi vi ønsker å søke mening i det nedskrevne – nemlig nasjonale reformdokumenter. Med dette i tankene valgte vi å kun forholde oss til grunnkilden, nemlig styringsdokumenter og den nye læreplanen, for å søke svar. Nettopp fordi vi ønsket svar på hvilke meninger som kommuniseres i nasjonale læreplandokumenter, fremfor lokale oppfatninger av disse. Lokale oppfatninger er like interessant, men det er ikke det denne studien handler om. Dermed er læreplandokumentene de mest interne valide dataene for vår studie, ikke læreres tolkninger av dem. I vår studie gikk vi altså i *dybden på fenomenene* medvirkning og medbestemmelse, der målet var å skape *betydning* av disse gjennom å undersøke relevant teori og noen få relevante styringsdokumenter, før vi deretter knyttet disse opp mot analysen av LK20. All vår empiri i denne avhandlingen er gjenstand for kvalitativ tekstanalyse – sett bort fra *ett* unntak; når vi *telte antall forekomster* av begrepene medvirkning og medbestemmelse, noe vi anser som kvantitativt orientert.

3.4 Kvalitativ analyse

Generelt handler analyse om å tilføre noe mer til datamateriale som allerede finnes. I kvalitativ analyse følger en ikke en kronologisk prosess, men som tidligere redegjort for i kapittel 3.2, vil prosessen heller være dynamisk (Leseth & Tellmann, 2014:140). Underveis vil vi gjøre flere antakelser og fortolkninger, der disse fortolkningene vil være vår egen oversettelse fra noe mindre kjent til noe mer kjent. Denne oversettelsen gjøres for at ulike fenomener skal gi mer

mening for oss som forskere. Dette analytiske arbeidet starter med en *dekontekstualisering* av datamaterialet, som i Leseth & Tellmann (2014) blir forklart som å løsrive deler fra sin helhet og sin opprinnelige sammenheng. I vår studie er et eksempel på dette når vi tok deler, eller utdrag, fra læreplanen ut fra sin kontekst, for å analysere disse alene.

Videre vil en gjennomføre en *rekontekstualisering*, i takt med prinsippet for hermeneutisk tolkning, som innebærer å stille spørsmål til materialet, og rydde og strukturere materialet på en systematisk måte ved hjelp av analytiske begreper og teori. I tillegg må materialet studeres i forhold til den helheten den er en del av, som er viktig for å få frem helhetsforståelsen. Rekontekstualiseringen vil omfatte ulike grader av fortolkning og innebærer å se datamaterialet i empiriske og teoretiske sammenhenger, samt koble materialet opp mot teoretiske kategorier (Leseth & Tellmann, 2014:141). Et eksempel på dette er når vi analyserte og systematiserte utdragene vi har tatt ut av LK20, og koblet disse opp mot den teorien vedrørende medvirkning og medbestemmelse som måtte samsvare. Når vi deretter fikk en dypere forståelse av utdragene som *deler*, drøftet vi utdragene i sammenheng med *helheten* – altså LK20 og styringsdokumentene, og fikk med dét en utvidet helhetsforståelse. Ved at vi gjorde dette, svarte vi på de spørsmål vi satt med etter å ha sett på utdragene for seg selv, og dette har vært en del av arbeidet med intern reliabilitet i studien.

Thagaard (2018) skriver at en i hovedsak skiller mellom to ulike tilnæringer til analyse av forskning; *induktiv* og *deduktiv* metode. Den induktive tilnærmingen er basert på en tro om at teoretiske perspektiver kan utvikles på bakgrunn av akkumulasjon av empiriske studier. En vil supplere datamaterialet med nye undersøkelser, for å kunne fremheve sammenhenger (Thagaard, 2018:184). En går altså inn i en studie med åpent blikk, og er ikke låst til et teoretisk utgangspunkt. Videre beskriver Thagaard at deduktiv tilnærming baserer seg på at dataanalysen tar utgangspunkt i teoretiske perspektiver. En slik tilnærming omhandler teoretiske synspunkter du allerede har, som du vil søke etter å finne bekreftelse eller avkreftelse på i datamaterialet (Thagaard, 2018:184). Med andre ord er en da mer lukket, og en risikerer å ikke få med seg andre synspunkter og funn. Vår studie baserer seg på en induktiv tilnærming, fordi vi ikke i utgangspunktet var låst til teoretiske perspektiver. Vi ønsket å studere et fenomen, henholdsvis medvirkning og medbestemmelse, uavhengig av teorien rundt begrepene. Vi hadde *egne* synspunkter om fenomenene, men ikke *teoretiske* synspunkter. Dette betyr at vi hadde bestemt oss for å skrive vår avhandling om disse begrepene før vi i det hele tatt søkte opp teori – rett og slett fordi vi interesserer oss for medvirkning og medbestemmelse, og ønsket

å vite mer om dette. Vi hadde ikke et teoretisk utgangspunkt, men ønsket å *tilegne* oss teoretisk kunnskap gjennom å studere begrepene nærmere – herav denne studien.

3.5 Tekstanalyse

Som tidligere skrevet, har vi i denne studien anvendt tekstanalyse som metode. Enkelt forklart kan tekstanalyse omfatte alle tekstlige kilder som er skrevet for et annet formål enn forskning. I forskning gjennom intervju og observasjon er forskeren den som skaper dataene gjennom metoder som tas i bruk – noe som også vil prege den videre tolkningen (Leseth & Tellmann, 2014:168). Ved tekstanalyse er dette annerledes. I og med at de tekstene vi ønsket å analysere allerede finnes forut for vårt prosjekt, i form av offentlige dokumenter, vil ikke datainnsamlingen og vår empiri være et resultat av våre handlinger som forskere. Leseth & Tellmann beskriver nemlig tekstdata som “epler og pærer som er der ute og venter på å bli funnet og bli tatt i bruk” (Leseth & Tellmann, 2014:168).

Hva vi som forskere imidlertid velger å trekke ut av disse tekstdataene, vil være preget av vår forforståelse og påvirke utviklingen i analyseprosessen, og dermed også vår ferd i søken etter svar. Tekstanalyse handler dermed ikke primært om innsamling av tekst, men om bruk og fortolkning av andres tekster som kilde til forskning i etterkant av innsamlingen (Leseth & Tellmann, 2014:168). Med andre ord vil tekstene vi analyserer være konstante, men vår subjektive tolkning vil være utslagsgivende. Dette er en utfordring for intern reliabilitet, som vi vil forsøke å motarbeide – som vi reflekterte rundt under *3.2 Hermeneutikk*.

Leseth & Tellmann (2014) velger å bruke betegnelsen *tekstanalyse*, som også er flittig brukt i annen metodelitteratur vi har lest, men blant annet Christoffersen & Johannessen (2012:87) og Thagaard (2013) bruker betegnelsen *dokumentanalyse*. Ordet dokument assosieres ofte med offentlige skrifter, og vi vil dermed si at dette er en mer spesifisert type tekstanalyse som kun omfatter dokumenter av offentlig karakter (Thagaard, 2013:59). I og med at tekstutvalget vårt kun består av offentlige dokumenter, tenker vi at begge disse betegnelse er i tråd med den analysen vi skal foreta oss. Vi har likevel valgt å benytte oss av begrepet tekstanalyse i vår studie.

3.5.1 Temasentrert tilnærming

Kvalitative analyser har som regel en *temasentrert tilnærming*. Med dette menes det at resultatene presenteres i sammenheng med sentrale temaer. Temasentrerte presentasjoner er gunstig å anvende når en ønsker å gå i dybden og å rette oppmerksomheten mot spesifikke temaer eller mønstre. Dette fremstilles gjerne gjennom inndelte kapitler som gjenspeiler de sentrale særpregene ved de ulike temaene i datamaterialet (Thagaard, 2018:171). Thagaard mener at en årsak til at temasentrerte fremstillinger er så utbredt som de er, kan være at etiske problemer ved disse er enklere å håndtere enn innenfor tilnærminger som er *personsentrerte*. I en personsentrert analyse vil resultatene presenteres i tilknytning til ulike typer av personer eller situasjoner. Gjennom en slik tilnærming kan for eksempel anonymitet være en utfordring (Thagaard, 2013:221).

Med andre ord kan vi si at en gjennom en temasentrert tilnærming distanserer seg fra det personlige. Det vi ønsker å fokusere på under analysen er begrepene medvirkning og medbestemmelse, hvordan disse blir omtalt både enkeltvis og sammenlignet med hverandre, og om det kommer tydelig frem hva disse begrepene innebærer – og hva som skiller dem. I vår analyse så vi derfor kun etter medvirkning og medbestemmelse, både implisitt og eksplisitt. Vi organiserte de valgte utdragene etter tema, ved å skrive overskrifter bestående av nøkkelord som gjorde at leseren skulle forstå hva disse omhandlet. Dette fordi vi ville gi leseren en pekepinn på hvor i læreplanen utdragene var hentet fra, samt for at leseren skulle forstå at *temaene* var relevante. For eksempel var en overskrift *Medbestemmelse i sosial læring og utvikling*. Å kun velge ut de utdragene som var mest relevant i forbindelse med de valgte temaene, hjalp oss i den forstand at vi tydeligere så hva som ikke var fullt så relevant, og dermed kunne kuttet bort. I tillegg måtte vi hele veien reflektere over hva som var relevant opp mot formålet i studien. Alle disse valgene er en del av arbeidet med intern validitet.

3.5.2 Utvalg av og tilgang til dokumenter

Som det kommer frem av både formålet og forskningsspørsmålene våre, er Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20) det sentrale dokumentet i studien. I og med at budskapet i LK20 er basert på politiske vedtak, fungerer læreplanen som en forskrift hvor Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet sammen som institusjoner, betegnes som de representanter for det som uttales.

Årsaken til at vi valgte å hovedsakelig analysere LK20, er fordi den bidrar med intern valid data. LK20 er en helt ny læreplan – faktisk er ikke læreplanen tredd i kraft ennå, da den ikke vil være gjeldende før skolestart høsten 2020. LK20 er dermed svært aktuell og relevant for oss som til høsten er nyutdannede lærere, da dette er den eneste læreplanen som er gjeldende for oss og som er felles for alle lærere i landet. Grunnet avhandlingens omfang, måtte vi bestemme oss for hvilke deler av læreplanen vi ønsket å fokusere på, i og med at vi forstod at vi ikke ville ha plass til hele. Valget falt da i hovedsak på overordnet del, med unntak av når vi i den saksorienterte analysen i tillegg undersøkte læreplaner for fag. Overordnet del ønsket vi å fokusere mest på fordi det er her prinsipper og verdier legges frem, hvorav disse skal være gjennomgående i hele opplæringen – noe som betyr at du tar med deg overordnet del også når du skal lese læreplaner for fag.

Likevel finnes det også andre dokumenter tilknyttet Utdanningsdirektoraret og Kunnskapsdepartementet, for eksempel stortingsmeldinger, NOU'er og veiledningsmateriell, som sier noe om hvordan medvirkning og medbestemmelse synliggjøres, eller bør synliggjøres, i nasjonal læreplan LK20. Det ble derfor viktig for oss å se på *konteksten rundt* den nye læreplanen, og undersøke hva som lå til grunn for at LK20 ble som den ble. I den forbindelse landet vi på Ludvigsen-utvalgets NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole: et kunnskapsgrunnlag*, NOU 2015:8 *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser*, samt St. Meld. 28 *Fag – Fordypning – Forståelse* (2016). Disse er, i likhet med LK20, politiske tekster. Widén (2015) betegner slike kilder som tekster skrevet på den politiske arenaen, og som omhandler skole og utdanning (Widén, 2015:180). Vi valgte å gjennomføre en tekstanalyse av disse øvrige dokumentene i tillegg til den nasjonale læreplanen, i den hensikt å få et bredere empirimateriale, og grunnlag for en bredere helhetsforståelse for hvordan nasjonale utdanningsmyndigheter anvender begrepene. Vi kunne samtidig se om begrepene ble anvendt likt eller ulikt i de ulike dokumentene, noe som bidro i arbeidet med intern reliabilitet. Dette ved at vi tolket bruken av begrepene fra ulike vinkler. Dersom to dokumenter omtalte begrepene ulikt, ville vi kunne fange det opp. Om dokumentene omtalte begrepene likt, ville vi fange det også opp. Innsikt i begge disse forholdene bidrar til intern reliabilitet, ved at vi i større grad får oversikt over hva kildene samlet uttrykker.

Vi forutsetter at forfatterne i sin rolle som departement og direktorat, kun ønsker å informere og veilede om den planlagte og vedtatte politikken i Norge, og på den måten oppfatter vi dokumentene som troverdige. Vi betrakter også alle dokumentene vi har valgt ut til analyse

som relevante, da de omhandler formålet og forskningsspørsmålenes tema. Da vi forstår relevans og validitet som nokså synonymt i kvalitativ forskning, tenker vi at disse kildekritiske vurderingene (Grønmo, 2004:135-137) vil styrke intern validitet i vår studie.

I og med at disse nasjonale reformdokumentene er offentlige og tilgjengelige for alle på internett, er de dermed ikke problematiske å få tilgang til. På bakgrunn av dette var det heller ikke nødvendig å melde prosjektet inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Jf. NSD sine sider står det beskrevet at en *ikke* må melde prosjektet “hvis du kun skal behandle opplysninger som ikke på noen måte kan spores tilbake til en person” (Norsk senter for forskningsdata, 2019). Basert på at det ikke var omfattende forskningsetiske hensyn å ta, kunne vi gå raskt i gang med neste fase, som var selve analysen.

3.5.3 Analyseprosessen

Anker (2020) legger frem at en analyseprosess består av fire faser, hvorav hver fase tar opp noen hovedelementer som inngår i prosessen, og som følger en kronologisk rekkefølge. Hun legger til at det riktignok ikke finnes én bestemt fremgangsmåte for analysering av et kvalitativt empirisk materiale. Under arbeid med kvalitative empiriske studier anvender forskeren seg selv aktivt gjennom prosjektet. Det er forskeren selv som samler inn materialet, og som selv senere tolker dette. Forskeren velger også selv den teorien en ønsker å bruke. Det mest sentrale i kvalitativt arbeid er den kunnskapen forskeren har tilegnet deg selv gjennom blant annet undersøkelser, datainnsamling og begrepsapparatet (Anker, 2020:19-20). Herunder vil vi gå inn på de fire analysefasene Anker presenterer, og samtidig gi eksempler fra vår egen prosess som vil visualisere hvordan vi arbeidet oss gjennom analysen.

Anker (2020) forklarer at *analysefase 1* foregår under innsamling av data, og det kalles tidlig eller preliminaire analyser. Analyser som dette baseres på de første inntrykkene, og skrives gjerne som notater. Disse notatene vil ikke være med i den ferdige oppgaven, men fungerer som et arbeidsverktøy underveis (Anker, 2020:20). I denne fasen tok vi en første gjennomgang av LK20, og hentet ut tekst vi tenkte kunne være relevant jf. essensen av studien, som var å skape innsikt om begrepene medvirkning og medbestemmelse. Den teksten vi hentet ut, var tekst vi fant etter å ha søkt etter ordene medvirkning og medbestemmelse og ulike gradbøyninger av disse, og som dermed i hovedsak eksplisitt inneholdt begrepene. Likevel hentet vi også ut utdrag vi tenkte *kanskje* omhandlet begrepene implisitt, basert på tanker vi på forhånd hadde om disse. På dette tidspunktet baserte vi valg av tekstutdrag på at vi syntes det

virket *interessant* – da vi på dette tidspunktet ikke hadde begynt søken etter teori om begrepene.

Når forskeren er ferdig med de tidlige analysene, og er klar for å jobbe mer systematisk, befinner en seg i det Anker (2020) kaller *analysefase 2*. Her velger en ut det materialet en vil bruke i oppgaven ved å kategorisere og kode dette (Anker, 2020:20). I denne fasen begynte vi organiseringen av all uthentet tekst. Vi organiserte teksten slik den kronologisk stod i læreplanen, men vi fargekodet ord i teksten. Der begrepene var omtalt eksplisitt, farget vi teksten rød. Der vi tenkte at begrepene ble omtalt implisitt, farget vi teksten blå. I tillegg skrev vi ned egne tanker og refleksjoner omkring hvert av tekstutdragene – og disse markerte vi i grønt. Samtidig kursiverte vi også nøkkelord, som for eksempel medvirkning, medbestemmelse, samarbeid og deltakelse. Disse kursiveringene endte vi opp med å beholde i selve analysen i kapittel 4.

I *analysefase 3* vil forskeren ifølge Anker (2020) gå videre med kategoriene og forsøke å finne mønstre. Her vil materialet stå i sentrum for analysen, og vil være lite informert av teori (Anker, 2020:20). I og med at vi i denne fasen ønsket å tydeligere se mønstre, bestemte vi oss på dette tidspunktet for å søke opp synonymer til begrepene medvirkning og medbestemmelse på internett². Her oppdaget vi både at vi hadde kursivert noen av disse synonymene allerede i utdragene, og at noen av synonymene inngikk i våre egne definisjoner av begrepene³. *Påvirke* er et eksempel på et ord vi både fant til å være synonym, og som også var en del av vår definisjon av ordet medvirkning. Dette var et grep som bidro i arbeidet med intern reliabilitet, ved at vi sjekket om vår forforståelse av de to begrepene samsvarte med synonymer i ordbøker. Når synonymene var på plass, kunne vi basert på disse tydeligere se mønstre i utdragene ved at vi nå bedre kunne tolke hvor medvirkning og medbestemmelse muligens var blitt omtalt implisitt, i tillegg til eksplisitt. Videre i denne fasen begynte vi å se mønstre i den forstand at vi samlet alle utdrag vi syntes passet sammen, ved at de blant annet inneholdt noenlunde samme tematikk – for eksempel demokrati. I tillegg til at vi tematiserte innholdet, organiserte vi samtidig utdragene ved å skille det eksplisitte fra det implisitte.

² Synonymene redegjorde vi for under 2.2 *Generelt om begrepene – definisjoner og synonymer*

³ Våre definisjoner redegjorde vi for under 1.3 *Profesjonsetikk og våre definisjoner*

I den siste fasen, *analysefase 4*, vil derimot oppgavens teoretiske perspektiver bli trukket mer aktivt inn. Her sier Anker (2020) at en skal drøfte empiriske funn ved å anvende disse (Anker, 2020:20). I denne fasen begynte vi å lese oss opp på teori, og lette etter andre styringsdokumenter som hang sammen med LK20, og som dermed ville føre oss mot en helhetsforståelse. Når teorien var på plass, kunne selve analysen starte. Vi begynte med å analysere de tre styringsdokumentene, fordi vi senere ønsket å se disse i tråd med LK20. LK20 analyserte vi på tre ulike vis, via en sender-, mottaker- og saksorientert tilnærming. Deretter drøftet vi funn basert på både tolkninger og teori, se kapittel 4 *Analyse, diskusjon og funn*.

I den senderorienterte analysen skulle vi kun tolke hva vi tror *sendernes* intensjoner har vært, og måtte derfor dels holde teorien adskilt fra denne. Det var først og fremst i den mottakerorienterte analysen at teorien kom til syne, siden vi her skulle dra inn våre egne tolkninger, og dermed kunne basere disse på både forforståelsen og kunnskapen tilegnet gjennom teorikapitlet. Da vi kom til den saksorienterte analysen, innså vi at denne nesten hadde skrevet seg selv. Her skulle vi ikke knytte verken teori eller tolkning til det vi leste, i og med at vi skulle holde oss naiv og uvitende. Grunnet dette, så vi at den saksorienterte analysen i stor grad ble realisert allerede i analysefase 2.

3.6 Innsikt

Dette kapitlet har bestått av å redegjøre for de vitenskapelige – og metodiske tilnærmingene som ligger til grunn for vår studie. Vi har her vurdert hvilke metoder som vil være mest hensiktsmessige og relevante for behandlingen av vårt datamateriale, og som dermed vil bidra til å finne svar på forskningsspørsmålene og oppnå formålet med studien. Vi har også her redegjort for validitet og reliabilitet, som vi gjennomgående i avhandlingen har hatt i bakhodet når det gjelder å vurdere og arbeide med studiens kvalitet og dermed kvalitetssikre både innholdet generelt, samt våre funn. Basert på at vår analyse kun er bestående av offentlige dokumenter, har de forskningsetiske hensyn vært relativt beskjedne – og det er dermed datakvaliteten vi har vurdert. Empirien fra de utvalgte kildene, og behandlingen av disse, tar vi videre for oss i kapittel 4 *Analyse, drøfting og funn*.

4 Analyse, diskusjon og funn

Hensikten med dette kapitlet er å besvare våre tre forskningsspørsmål gjennom å ta i bruk temasentrert tekstanalyse. Til å begynne med, vil vi under 4.1 gjennomføre en kort analyse av relevante styringsdokumenter. I vår studie ble disse Ludvigsen-utvalgets NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole: et kunnskapsgrunnlag*, NOU 2015:8 *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser*, samt St. Meld. 28 *Fag – Fordypning – Forståelse* (2016). Disse er relevante fordi de omhandler medvirkning og medbestemmelse, samt at blant annet disse lå til grunn for utformingen av LK20. Denne analysen består av våre egne tolkninger, og vil dermed – i likhet med analysen til forskningsspørsmål 2 – være mottakerorientert. Deretter vil vi bevege oss over til hovedanalysen i studien, altså å analysere LK20 fra tre ulike perspektiv, ved å anvende en sender-, mottaker- og saksorientert tilnærming. Disse tre perspektivene inngår i henholdsvis 4.2, 4.3 og 4.4. Under hver av disse tre analysene vil vi sortere innhold inn i tematiske kategorier bestående av direkte sitater som vi deretter vil tolke, før vi mot slutten av hver analyse vil oppsummere funn for å kunne besvare henholdsvis forskningsspørsmål 1, 2 og 3. Noen sitater vil bli brukt i mer enn én analyse, da vi syntes disse var relevante og det var ønskelig å få fram flere synspunkter på disse. Hele essensen med hvorfor vi ønsker å ta i bruk alle tre tolkningsretningene, er fordi vi vil belyse hvor ulikt samme tekst kan tolkes, basert på hvilke øyne en ser med.

Grunnet avhandlingens omfang, måtte vi bestemme oss for hva i læreplanen vi ønsket å legge hovedvekt på. Valget falt på *Overordnet del*, med ett unntak; når vi skal telle forekomster av begrepsbruken. I tillegg til å søke etter begrepsforekomstene i den overordnede delen, søkte vi også etter dette i læreplaner for fag. Vi valgte å fokusere på den overordnede delen fordi den ifølge Utdanningsdirektoratet beskriver grunnsynet som i hele grunnopplæringen skal prege den pedagogiske praksisen. I tillegg tydeliggjør den overordnede delen læreres ansvar når det gjelder danning av elevene, samt deres kompetanseutvikling. Det er dermed også viktig at grunnsynet i overordnet del preger både planlegging, gjennomføring og utviklingen av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017:1).

Formålet med opplæringen i skolen tar utgangspunkt i opplæringslovens § 1-1, hvor det blant annet står: “Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad” (Opplæringsloven § 1-1 i Utdanningsdirektoratet, 2017:3). Elevene i skolen har altså en lovpålagt rett til å *medvirke* i

skolehverdagen, og dette blir dermed av Utdanningsdirektoratet fremmet som svært viktig og som en grunnleggende del av opplæringen i skolen. Gjennom våre analyser ønsker vi derfor å undersøke hvordan medvirkning uttrykkes i LK20, og i henhold til vårt formål med studien skape innsikt om hva begrepene medvirkning og medbestemmelse egentlig innebærer ut fra læreplanen.

4.1 Analyse av styringsdokumenter – bakgrunnen til LK20

I Ludvigsen-utvalgets St. Meld. 28 *Fag – Fordypning – Forståelse* (Kunnskapsdepartementet, 2016), skrives det om en fornyelse av Kunnskapsløftet. Bakgrunnen til denne er Ludvigsen-utvalgets tidligere delutredning i NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole: et kunnskapsgrunnlag* (Kunnskapsdepartementet, 2014), som resulterte i en sluttrapport; NOU 2015: 8 *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser* i (Kunnskapsdepartementet, 2015). Utvalget fremhevet i NOU'ene en rekke utfordringer i forbindelse med samfunnsutviklingen, som fører med seg både nye krav – og dermed også andre forventninger – til hva elevene skal lære i skolen. Det ble derfor sett på som et nødvendig behov å endre strukturen og innholdet i læreplanene, og Ludvigsen-utvalget kom med flere anbefalinger for den fremtidige læreplanen, altså LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2016:15). Vi ser det derfor som hensiktsmessig å ta med utdrag fra disse, da de har vært med på å forme LK20 til det den til slutt ble. Med andre ord vil si se om de politiske foranledningene kommer med i den nye læreplanen. På denne måten vil vi kunne nærme oss en helhetsforståelse av læreplanen og dens bakgrunn, og vi vil da også ha tatt valg som bidrar til intern reliabilitet, ved at vi “krysser” ulike reformdokumenter.

4.1.1 NOU 2014:7 Elevenes læring i fremtidens skole: et kunnskapsgrunnlag

I NOU 2014:7 skriver Ludvigsen-utvalget blant annet følgende om Kunnskapsløftets ambisjoner:

(...) Videre skal elevmedvirkning i arbeidet med fagene bidra til at elevene blir mer bevisst egne læringsprosesser og *gi større innflytelse over egen læring*. Det understrekes at *elevenes medvirkning i planlegging, gjennomføring og vurdering* av opplæringen vil variere, blant annet etter alder og utviklingsnivå. Opplæringen skal videre bidra til at elevene blir bevisste på hva de har lært, og hva de må lære for å nå målene. (Kunnskapsdepartementet, 2014:63) (Vår kursivering)

LK06 la altså opp til at elevene skulle få innflytelse over egen læring gjennom elevmedvirkning, både i planleggingen, gjennomføringen og vurderingen av opplæringen. Som vi skrev innledningsvis, viser det seg likevel at ambisjonen med denne typen medvirkning dessverre ikke har blitt en realitet for alle elever. Utvalget viste da til flere organisasjoner som uttrykte et ønske om at læreplanen derfor måtte endres – slik at elevmedvirkning kan fremmes og få større plass i skolen. Når vi senere i avhandlingen skal gå løs på den nye læreplanen, LK20, blir det interessant å se om ønskene har blitt innfridd. *Har* elevmedvirkning fått større plass, og tydeliggjøres det eksplisitt hva det innebærer?

4.1.2 NOU 2015:8 Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser

Ludvigsen-utvalget skriver følgende i NOU 2015:8:

(...) Behovet for samhandling og deltakelse er økende på mange arenaer. I norsk skole og arbeidsliv er samarbeid en utbredt arbeidsform, og *deltakelse, medbestemmelse og demokrati er sentrale verdier. Samarbeid og aktiv deltakelse* kan bidra til å motivere, aktivisere og engasjere elevene og bidra til læring. (Kunnskapsdepartementet, 2015:29) (Vår kursivering)

Her ser vi at utvalget har valgt å bruke begrepet medbestemmelse som en sentral verdi innenfor samarbeid, men vi får ingen videre forklaring på hva dette innebærer eller hvordan det skal utøves. I stedet blir ordet, som så veldig mange andre plasser, brukt sammen med blant annet synonymet demokrati⁴, og ordene deltakelse og samarbeid – som er synonymer på medvirkning. Vi ser at utdanningsmyndighetene har en tendens til å bruke medbestemmelse i oppramsinger, gjerne med synonymer av seg selv – noe vi lurer på om de i det hele tatt er klar over at de har gjort. Videre skrives det om aktiv deltakelse, som gjør at vi tenker på det deliberative demokratiet⁵. Dette går nærmere innpå når NOU 2015:8 tar for seg demokratisk kompetanse som et viktig aspekt når det gjelder deltakelse og samhandling. Her skrives blant annet dette:

(...) Demokratisk kompetanse handler om å kunne leve sammen og håndtere utfordringer i fellesskap. (...) Demokratisk kompetanse omfatter også å *utøve demokratiske handlinger i praksis*, for eksempel å kunne lede diskusjoner, la alle bli hørt og komme fram til enighet og

⁴ Synonymene redegjorde vi for under 2.2 *Generelt om begrepene – definisjoner og synonymer*

⁵ Det deliberative demokratiet redegjorde vi for under 2.5.2 *Deliberativt demokrati og dialektisk danningsteori*

kompromisser. *Skolen skal legge til rette for at elevene får erfaring med ulike former for deltakelse og medvirkning i demokratiske prosesser både i det daglige arbeidet og ved deltakelse i representative organer.* (Kunnskapsdepartementet, 2015:30) (Vår kursivering)

I fremtidens skole står altså demokratisk kompetanse sentralt, spesielt med tanke på arbeidet med skolens demokratiske samfunnsmandat⁶. I det NOU'en skriver om å utøve demokratiske handlinger som å lede diskusjoner og komme fram til enighet, tolker vi det som at det her snakkes implisitt om medbestemmelse – i henhold til hvordan vi mente medbestemmelse kunne defineres⁷. Med andre ord kan det virke som at utvalget ser for seg at medbestemmelse skal synliggjøres i fremtidens skole. I siste setning står det eksplisitt at elevene skal få erfare ulike aspekter av medvirkning, både daglig og gjennom representative organer – men de sier ikke noe om hvordan. Vi synes også at utvalget bruker store ord, når de skriver at dette er noe skolen *skal* legge til rette for. Det males et nokså harmonisk bilde av hvordan fremtidens skole skal være – spørsmålet er om LK20 har tatt dette på alvor.

4.1.3 Ludvigsen-utvalget St. Meld. 28 Fag – Fordypning – Forståelse

Med NOU 2014:7 og NOU 2015:8 i bakhodet, tar vi nå for oss styringsdokumentet som disse førte til, nemlig Ludvigsen-utvalgets St. Meld. 28 Fag – *Fordypning – Forståelse* (2016). Her skrives det om en faktisk fornyelse av Kunnskapsløftet, og hva den nye læreplanen burde inneholde. Under 1.2 Opplæringens verdigrunnlag, sies følgende:

(...) Barn og unge har rett til å bli møtt med tillit og respekt, og har rett til *medvirkning*. De skal delta i det sosiale fellesskapet som skolen er, preget av respekt for den enkelte, likeverd, likestilling, *ytringsfrihet*, solidaritet og toleranse. De skal *få kunnskap om demokrati og trening i demokratiske prosesser i praksis*. (Kunnskapsdepartementet, 2016:6) (Vår kursivering)

Ludvigsen-utvalget skriver altså at barn og unge har rett på blant annet medvirkning og ytringsfrihet, som henger sammen med §104 i opplæringsloven og artikkel 13 i barnekonvensjonen⁸. I tillegg skriver de at barn og unge skal tilegne seg kunnskap om demokratiet, samt at de skal få trening i demokratiske prosesser – noe som altså betyr at det er

⁶ Samfunnsmandat redegjorde vi for under 2.5.1 *Skolens demokratiske samfunnsmandat*

⁷ Våre definisjoner redegjorde vi for under 1.3 *Profesjonsetikk og våre definisjoner*

⁸ Opplæringsloven og artikkel 13 redegjorde vi for under 2.1 *Menneskerettigheter og barnekonvensjonen*

lagt opp til at elevene gjennom en ny læreplan, som nå er LK20, skal lære *om* demokrati, og *gjennom* demokrati. Likevel står det heller ikke her *hvordan* elevene skal få trening i demokratiske prosesser i praksis, eller hva medvirkningen skal innebære. Utvalget skriver videre om medvirkning:

(...) Alle elever har *rett til å bli hørt* og til å være med og *påvirke* skolesamfunnet. *Dette er demokrati i praksis* og skoledemokrati er en *forberedelse* til å delta i et demokratisk samfunn.

(...) Generell del skal *utdype* skolens ansvar for elevenes medvirkning (...). *Elevenes rett og plikt til å medvirke i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen inngår i dette.*

(Kunnskapsdepartementet, 2016:22) (Vår kursivering)

Vi ser her at utvalget har tatt med seg artikkel 12 fra barnekonvensjonen, som handler om retten til å bli hørt. At elevene skal få være med å påvirke skolesamfunnet, er i tråd med vår egen definisjon⁹ av begrepet *medvirkning*. Videre skriver de at skoledemokrati skal fungere som en *forberedelse* til deltakelse i et demokratisk samfunn. Det tyder på at det er mange “senere i livet”-holdninger til demokrati, og lite “her og nå”-holdninger. Er ikke elevene demokratiske medborgere hele livet? Om elevene virkelig *får* være med å påvirke, virker det som at utvalget sier seg selv imot når de etterpå skriver at dette er en forberedelse. Får elevene kun medvirke “på liksom”, som trening til å bli demokratiske medborgere i voksenlivet? Avslutningsvis skriver de at en fremtidig Generell del skal *utdype* skolens ansvar for elevenes medvirkning. Dette er noe av det vi skal se etter når vi senere skal analysere LK20. Blir elevmedvirkning utdypet, og eventuelt hvordan? Får vi gjennom læreplanen en dypere innsikt i hva medvirkning innebærer? Ludvigsen-utvalget tar videre for seg hvilken betydning verdiene i grunnopplæringen har på skolehverdagen, og poengterer følgende:

Å møte utfordringer og oppleve mestring er avgjørende for læring og lærelyst. Opplæringen skal utfordre og motivere, engasjere og oppmuntre til læring, og den skal *fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter*. (Kunnskapsdepartementet, 2016:23) (Vår kursivering)

For å gi elevene en opplevelse av mestring, tolker vi det slik at læreren må tilpasse opplæringen og ta i bruk varierte arbeidsmåter, slik at en klarer å møte hver enkelt elev der de er – basert på den enkeltes forutsetninger. Hvis en ikke klarer å tilpasse for den enkelte, vil det resultere i lite

⁹ Våre egne definisjoner redegjorde vi for under 1.3 Profesjonsetikk og våre definisjoner

motiverte og engasjerte elever i forhold til læring¹⁰. Vi tenker at det her implisitt uttrykkes et behov for elevmedvirkning ved at elevene aktivt får ta del i opplæringen, blant annet ved å kunne ta i bruk de arbeidsmåter som er best egnet deres egen læringsprosess.

4.1.4 Funn

Dokumentene som vi nå har analysert, synes vi som sagt blir framstilt på en veldig harmonisk måte. Forestillingene om hvordan den nye læreplanen skal være, virker til å være en idealisering av realiteten, jf. Goodlads første fremtoning av læreplanen¹¹. De maler oss et fint bilde som nok er ment for å gjenspeile virkeligheten. Hva som derimot egentlig kommer til å utspille seg i klasserommet, er avhengig av hvordan den formelle læreplanen til syvende og sist oppfattes av lærerne. Savnet etter dypere forklaringer omkring bruken av medvirkning er også noe som går igjen i hvert av styringsdokumentene. Både medvirkning og medbestemmelse spyttes ut i oppramsinger sammen med synonymer av seg selv, og på den måten forklares de aldri nærmere – ei heller blir det påpekt at synonymene innebærer mye av det samme, og på den måten henger sammen.

Det påpekes gjennomgående at elevene skal få medvirke og få oppleve medbestemmelse, men utvalget sier ikke noe om *grad* av innvirkning. I tillegg fremheves aldri forholdet mellom medvirkning og medbestemmelse, og begrepene brukes også her om hverandre da det ikke foreligger et definisjonsskille mellom dem. Med dette til grunn – og fordi ideene i disse dokumentene har bidratt til å puste liv i LK20 – blir det interessant å se *om* og *hvordan* LK20 har videreført dette i den formelle læreplanen, og om læreplanen vil øke vår forståelse rundt begrepene medvirkning og medbestemmelse.

4.2 Senderorientert analyse – Forskningsspørsmål 1

Vi vil i dette delkapitlet besvare forskningsspørsmål 1 ved å gjennomføre en *senderorientert analyse* av LK20. Hensikten er her å tolke læreplanen gjennom *Utdanningsdirektoratets* øyne. Det er altså Utdanningsdirektoratets perspektiv og hensikt som *forfattere* vi skal sette oss inn i, og forhåpentligvis få en dypere forståelse av. Vi må kontinuerlig i analysen stille oss

¹⁰ Tilpasset opplæring redegjorde vi for under 2.6.2 *Tilpasset opplæring*

¹¹ Goodlads læreplanfremtoninger redegjorde vi for under 2.4 *Læreplanteori*

spørsmålet: “Tolker vi dem rett?”. For å få dette til, må vi prøve å se for oss hva *deres* visjon er og dermed sette oss inn i deres virkelighetsoppfatning¹². Forskningsspørsmålet vi nå skal svare på, er:

Hva ser det ut til at *Utdanningsdirektoratet* forsøker å formidle om medvirkning og medbestemmelse i LK20?

4.2.1 Hovedmålgruppen for overordnet del

Noe av det første vi la merke til når vi begynte å lese om overordnet del, var at Utdanningsdirektoratet hadde skrevet om hvem de anser sin hovedmålgruppe for å være.

Hovedmålgruppen for overordnet del er alle som har et ansvar for opplæringen: lærere, instruktører, assistenter, skoleledere, skoleeiere, andre yrkesgrupper i skolen og lærebedrifter. (Utdanningsdirektoratet, 2017:1)

For oss ble det relevant å undersøke hvem målgruppen egentlig er, da vi er *lærerstudenter* som skal analysere. I det de skriver, blir ikke vi studenter nevnt. De skriver samtidig at hovedmålgruppen består av de som har et ansvar for opplæringen og som allerede har en vesentlig rolle i skolesystemet. Det kan dermed tenkes at de har besluttet å ikke inkludere studenter i målgruppen fordi vi ikke er ferdige i studieløpet enda – og dermed har vi heller ingen ansvar for opplæring. På en annen side, om vi skal være litt krass, kan det tyde på at det ifølge Utdanningsdirektoratet ikke er meningen at vi skal forstå oss på læreplanen. Det kan tolkes som at det ikke er like viktig å prioritere at studenter og kommende lærere skal forstå LK20 – *før vi er ute i arbeid*. Likevel skriver de:

(...) Lærerutdanningene skal bygge på opplæringsloven og gjeldende læreplanverk for grunnopplæringen, herunder overordnet del. (Utdanningsdirektoratet, 2017:2)

Utdanningsdirektoratet sier altså at opplæringsloven og gjeldende læreplanverk, inkludert overordnet del, skal integreres i utdanningen av nye lærere. På bakgrunn av dette kan det dermed virke som at vi ikke nødvendigvis kan forvente at forfatterne har tilpasset

¹² Senderorientert analyse redegjorde vi for under 3.2.2 *Våre tolkningsretninger*

læreplanverket på så måte at lærerstudenter skal forstå den lettere, men at de heller ønsker å forberede oss til å jobbe med læreplanen når vi er *ferdigutdannet*.

4.2.2 Demokrati og medvirkning som verdigrunnlag

Som en del av opplæringens verdigrunnlag blir *1.6 Demokrati og medvirkning* i overordnet del (Utdanningsdirektoratet, 2017:7) lagt frem, og kan dermed ses på som viktig for senderne av reformen. Herunder skriver de blant annet dette:

Opplæringen skal fremme oppslutning om *demokratiske verdier* og demokratiet som styreform. Den skal gi elevene forståelse for *demokratiets spilleregler* og betydningen av å holde disse i hevd. Å delta i samfunnet innebærer å respektere og slutte opp om grunnleggende demokratiske verdier som *gjensidig respekt*, toleranse, den enkeltes tros- og *ytringsfrihet* og frie valg. Demokratiske verdier må fremmes gjennom aktiv deltakelse i hele opplæringsløpet. (Utdanningsdirektoratet, 2017:7) (Vår kursivering)

Vi har fått et inntrykk av at Utdanningsdirektoratet ofte i overordnet del gir deg ideene, verdiene og prinsippene som skal inngå i opplæringen, uten noen videre forklaring på hva disse innebærer eller retningslinjer for hvordan disse skal utføres og oppfylles. Dette ser vi et eksempel på ovenfor, hvor Utdanningsdirektoratet har valgt å anvende store overordnede begreper som innbefatter svært mye, som demokratiske verdier og spilleregler. Videre forsøker Utdanningsdirektoratet å utdype ved å tillegge begreper som *ytringsfrihet* og *gjensidig respekt*, men dette er bare ytterligere store begreper uten konkretisering. Utdanningsdirektoratet skriver at demokratiske verdier må fremmes gjennom aktiv deltakelse, men dette blir heller ikke utdypet. På bakgrunn av dette er det nærliggende å tro at Utdanningsdirektoratet kun gir lærerne små drypp gjennom den formelle læreplanen fordi de regner med at lærerne kjenner til begrepene fra før og vet hva de innebærer. Dermed kan det tenkes at de vil gi lærerne fritt spillerom til tolkning i opplæringen generelt¹³. Videre står det:

(...) Skolen skal være et sted der barn og unge opplever demokrati i praksis. Elevene skal *erfare at de blir lyttet til* i skolehverdagen, at de har *reell innflytelse*, og at de kan *påvirke* det som angår dem. De skal få erfaring med og praktisere ulike former for *demokratisk deltakelse* og *medvirkning*, både i *det daglige arbeidet i fagene* og gjennom for

¹³ Læreplanteori redegjorde vi for under *2.4 Læreplanteori*

eksempel *elevråd* og andre rådsorganer. (...) Når elevenes stemme blir hørt i skolen, opplever de hvordan de selv kan ta egne bevisste valg. Slike erfaringer har en verdi her og nå, og forbereder elevene på å bli ansvarlige samfunnsborgere. (Utdanningsdirektoratet, 2017:8) (Vår kursivering)

Her ser vi for oss at Utdanningsdirektoratet atter en gang forsøker å utdype hva demokrati og medvirkning handler om i skolen, ved å bruke mer aktive og presise verb som oppleve, erfare og praktisere. Når det blant annet står at elevene skal få *erfare* å bli lyttet til i skolehverdagen, at de skal ha *reell innflytelse* og kan *påvirke* det som angår dem, er første tanke – og kanskje også Utdanningsdirektoratets – at dette er flotte ord som beskriver en harmonisk skolegang. Vi ser at Utdanningsdirektoratet her har valgt å bruke ordet medvirkning i sammenheng med demokratisk deltakelse, som jo er vel og bra, men her foreligger det heller ikke en nærmere forklaring annet enn at dette skal forekomme “i det daglige arbeidet i fag” og for eksempel gjennom elevråd. Det kan tenkes at Utdanningsdirektoratet på denne måten legger opp til at lærerne selv skal ha en klar oppfattelse av hva medvirkning er, hvordan elevene skal erfare at de blir lyttet til, hva det innebærer at elevene skal ha reell innflytelse og ikke minst i hvilken grad, og hva elevene får lov til å påvirke¹⁴. Så på samme måte som i forrige avsnitt, er det nærliggende å tro at mangel på nærmere beskrivelser er et resultat av forventninger de har til lærernes forforståelse.

4.2.3 Medbestemmelse i sosial læring og utvikling

Under overordnet dels kapittel 2 *Prinsipper for læring, utvikling og danning*, finner vi 2.1 *Sosial læring og utvikling* (Utdanningsdirektoratet, 2017:9), som er et viktig prinsipp skolen skal støtte og bidra til. Det er her vi finner det eneste tilfellet i overordnet del hvor begrepet *medbestemmelse* eksplisitt blir skrevet:

(...) I møte med elevene skal lærerne fremme kommunikasjon og samarbeid som gir elevene mot og trygghet til å ytre egne meninger og til å si ifra på andres vegne. Å lære å lytte til andre og samtidig argumentere for egne syn gir elevene et grunnlag for å håndtere uenighet og konflikter, og for å søke løsninger i fellesskap. Alle skal lære å samarbeide, fungere sammen med andre og *utvikle evne til medbestemmelse* og medansvar. (Utdanningsdirektoratet, 2017:9) (Vår kursivering)

¹⁴ Læreplanteori redegjorde vi for under 2.4 *Læreplanteori*

Her skriver altså Utdanningsdirektoratet at alle elever skal *utvikle evne til* medbestemmelse gjennom opplæringen. Til tross for at Utdanningsdirektoratet har fattet seg i korthet i direkte tilknytning til begrepet, kan det tenkes at det som står ovenfor begrepet er ment å ses i sammenheng med denne evneutviklingen. Sammenheng eller ikke – vi tolker Utdanningsdirektoratets budskap til å bety at elevene skal utvikle denne kompetansen. De sier likevel ingenting om hva denne evnen konkret går ut på, hvordan den skal utvikles, eller om den i skolesammenheng skal brukes.

4.2.4 Svar på forskningsspørsmål 1

Det første vi bet oss merke i, var at vi ikke var ansett som en del av hovedmålgruppen. Utdanningsdirektoratet skriver dog at blant annet lærere er inkludert i denne. Lærere har gått lærerutdanning på lik linje med oss. Hvorfor må vi være ferdigutdannet før vi blir inkludert i målgruppen? Tvert imot burde Utdanningsdirektoratet sett på det som en *stor* fordel om det heller var lagt opp til at vi lærerstudenter også kunne forstått funksjonene og visjonene til læreplanen. På denne måten tror vi at vi ville hatt mye mer kunnskap og forståelse når vi kommer ut i yrket, og på den måten vært tryggere fra start. I stedet må vi bruke store deler av den første tiden som “ferdig” lærer på å sette oss inn i hvordan læreplanen fungerer. Utdanningsdirektoratet sier videre at blant annet læreplanens overordnede del skal implementeres i vår utdanning. Vi tolker det som selvmotsigende at vi ikke er en del av målgruppen, men likevel skal forstå det vi får servert i forelesninger. For øvrig kan vi legge til at vi gjennom vår utdanning har fått minimalt med opplæring eksplisitt omkring læreplanen, noe som har ført til et distansert forhold til læreplanen – som kan sies å være vår arbeidsinstruks, vår bibel.

I det videre tolket vi det Utdanningsdirektoratet har skrevet om demokrati og medvirkning som verdigrunnlag, og medbestemmelse i sosial læring og utvikling. Begge avsnittende er gjennomgående bestående av diffus og svevende tekst, der vi får det ene store begrepet etter det andre – uten noen videre forklaring hva gjelder bruk og innhold. Hvordan skal vi vite hva forfatterne legger i begrepene medvirkning og medbestemmelse, når disse aldri defineres? Det er på grunn av dette vi blir sittende å anta og spekulere, og vi opplever dermed at avstanden mellom den formelle læreplanen og den oppfattede læreplanen blir stor¹⁵. Selv om vi personlig

¹⁵ Goodlads læreplanfremtoninger redegjorde vi for under 2.4 *Læreplanteori*

ser på fraværet av beskrivelser som en mangel, kan vi dels også forstå det. Om vår tolkning stemmer, kan det tyde på at læreplanen blir mer forståelig jo lenger du har jobbet som lærer, fordi læreplanen ser ut til å forutsette at du har visse forkunnskaper, erfaringer og kompetanser innenfor opplæringen. På bakgrunn av dette kan vi skjønne hvorfor Utdanningsdirektoratet har valgt å uttrykke seg på den måten de har gjort, ved at det ikke foreligger videre forklaringer eller konkrete utdypninger omkring hva begrepene omhandler. Vi tolker det som at det i deres øyne ikke er nødvendig, da det er selvsagt at lærere skal kjenne til dette fra før.

Så – hva er det egentlig Utdanningsdirektoratet forsøker å formidle om begrepene medvirkning og medbestemmelse i LK20?

Begrepet medvirkning blir nevnt flere ganger, og har sammen med demokrati blitt fremhevet som en stor verdi i skolen. Utdanningsdirektoratet klarer med det å formidle at medvirkning er et viktig aspekt ved opplæringen, og at alle elever har rett på medvirkning både i det daglige arbeidet med fag, og gjennom elevråd. Det vil si at medvirkning *hver dag* skal inngå i undervisningen. Medbestemmelse får, gjennom Utdanningsdirektoratets formidling, ikke like stor plass. Det blir likevel poengtert at elevene skal utvikle evne til å medbestemme, og at det på den måten har en viss plass i skolen. Som vi påpekte tidligere, blir dette dog altfor høytsvevende. De klarer å fremheve begrepene og intensjonen med disse, men ikke anvendelsen.

4.3 Mottakerorientert analyse – Forskningsspørsmål 2

Vi vil nå besvare forskningsspørsmål 2 ved å gjennomføre en *mottakerorientert analyse*¹⁶ av LK20. Hensikten vil her være å tolke læreplanen ut fra *mottakernes*, eller *lesernes*, perspektiv – fremfor *sendernes* perspektiv slik som i foregående analyse – og en tar gjerne utgangspunkt i en spesifikk type leser eller lesegruppe. Som vi påpekte i foregående delkapittel under 4.2.1 *Hovedmålgruppen for overordnet del*, har forfatterne omtalt blant annet lærere, skolestyrere og skoleeiere som en del av sin hovedmålgruppe. Vi som lærerstudenter er ikke nevnt som hovedmålgruppe, men med tanke på at vi kun er et steinkast unna å kunne kalle oss lektorer, tør vi å påstå at LK20 også er relevant for oss. Vi ønsker dermed å representere *lærerstudenter* som lesegruppe, og på denne måten besvare forskningsspørsmål 2

¹⁶ Mottakerorientert analyse redegjorde vi for under 3.2.2 *Våre tolkningsretninger*

gjennom å i hovedsak ta med *våre egne tolkninger* ut fra vårt ståsted og *nåværende* forståelse – samt at vi, der vi finner dette relevant, vil dra koblinger til oss selv og den forståelsen vi hadde *i forkant* av studien. Vi ønsker å runde av denne innledningen med å påpeke at ethvert menneske vil tolke en tekst på ulike måter – basert på det en kan og vet fra før. Dette vil dermed kun være *tolkninger*, ikke *fasiter*. Forskningsspørsmålet vi nå skal svare på, er:

Hva oppfatter vi som *lesere/lærerstudenter* at begrepene medvirkning og medbestemmelse innebærer ved å lese LK20?

4.3.1 Menneskerettighetene

Utdanningsdirektoratet skriver under *1.1 Menneskeverdet* at lærere anerkjenner menneskeverdet gjennom å vise omsorg og *se* den enkelte elev. Menneskerettighetene bygger på menneskeverdet, og er dermed en stor del av rettsstatens fundament. Disse rettighetene består av verdier som gjelder alle, uansett hvem en er eller hvor en kommer fra (Utdanningsdirektoratet, 2017:4). Videre skriver Utdanningsdirektoratet:

(...) Barnekonvensjonen er en del av menneskerettighetene og gir barn og unge et særlig vern. Opplæringen må være i *samsvar* med menneskerettighetene, samtidig som elevene skal tilegne seg kunnskap om menneskerettighetene. (Utdanningsdirektoratet, 2017:4) (Vår kursivering)

Tatt i betraktning at en vet hvilke rettigheter barnekonvensjonen består av, vil dette bety at opplæringen skal samsvare med blant annet artikkel 3, 12 og 13, hvor barns beste, barns rett til å si sin mening og barns ytringsfrihet omtales¹⁷. Det blir altså skrevet svart på hvitt at opplæringen skal være i tråd med menneskerettighetene, men som leser tolker vi det som at det er leserens eget ansvar å enten kjenne til rettighetene i barnekonvensjonen fra før, eller å måtte sette seg inn i disse i etterkant. Det blir nemlig ikke skrevet spesifikt hvilke av rettighetene som skal inngå, men vi som lesere tolker dette likevel til å bety at *alle* rettighetene skal vektlegges.

¹⁷ Barnekonvensjonen redegjorde vi for under *2.1 Menneskerettigheter og barnekonvensjonen*

4.3.2 Medvirkning og medbestemmelse i opplæringens verdigrunnlag og prinsipper

Hvis vi igjen ser på *1.6 Demokrati og medvirkning* i opplæringens verdigrunnlag (Utdanningsdirektoratet, 2017:7), vil vi denne gangen, gjennom en mottakers øyne, tolke dette utdraget annerledes enn det vi gjorde i *4.2.2 Demokrati og medvirkning som verdigrunnlag* under den senderorienterte analysen. I opplæringens verdigrunnlag skrev Utdanningsdirektoratet dette:

(...) Skolen skal være et sted der barn og unge opplever *demokrati i praksis*. Elevene skal erfare at de blir *lyttet til* i skolehverdagen, at de har *reell innflytelse*, og at de kan *påvirke det som angår dem*. De skal få erfaring med og praktisere ulike former for *demokratisk deltakelse og medvirkning*, både i det daglige arbeidet i fagene og gjennom for eksempel elevråd og andre rådsorganer. (...) Når *elevenes stemme blir hørt* i skolen, opplever de hvordan de selv kan *ta egne bevisste valg*. Slike *erfaringer* har en verdi *her og nå*, og forbereder elevene på å bli ansvarlige samfunnsborgere. (Utdanningsdirektoratet, 2017:8) (Vår kursivering)

Første gangen vi leste dette utdraget, stusset vi over hvorfor *medvirkning* ble satt i sammenheng med demokrati, og ikke ble nærmere forklart. Når vi nå i etterkant leser gjennom det samme utdraget, klarer vi å forstå at medvirkning står skrevet her fordi det henger sammen med demokrati, og at hele utdraget implisitt omhandler nettopp medvirkning.

Cohen definerte demokrati som et samfunnsmessig styresett bygget på deltakelse der medlemmene, både direkte og indirekte, skal ta del i beslutninger som angår dem selv¹⁸. Når Utdanningsdirektoratet skriver at elevene blant annet skal erfare at de blir lyttet til, at de får være med å påvirke og at de dermed har reell innflytelse, handler jo dette om demokrati – men like mye om å medvirke. Medvirkning henger derfor sammen med demokratisk deltakelse fordi en gjennom å medvirke vil oppleve demokrati i praksis, noe Utdanningsdirektoratet også skriver at elevene skal få ved å kunne ta egne bevisste valg. Avslutningsvis skriver Utdanningsdirektoratet at elevene skal få erfaringer som har en verdi *her og nå*, noe som er utrolig bra siden elevene dermed vil se en nytteverdi av det de lærer, og oppleve at de faktisk har rett til demokratisk medvirkning allerede i skolen.

¹⁸ Cohens definisjon redegjorde vi for under 2.5.2 *Hva er demokrati og demokratisk medborgerskap?*

Ut fra våre tolkninger i foregående avsnitt, vil vi påstå at artikkel 12 i barnekonvensjonen¹⁹ blir oppfylt gjennom påvirkning og innflytelse. Barnets rett til å si sin mening innebærer at disse meningene også skal vektlegges, slik at barnet får en følelse av at det han eller hun sier er betydningsfullt og at meningene dermed vil påvirke situasjonen i en viss grad. Jf. Harts deltakelsesstige vil Utdanningsdirektoratets uttalelser, og dermed oppfylningen av artikkel 12 slik vi ser det, være på trinn 5²⁰, og i Shiers deltakelsesmodell være etter nivå 3²¹ – som begge omtaler at barns meninger skal vektlegges og tas hensyn til. Hva gjelder Koch & Kochs fem kategorier av brukermedvirkning, blir vi mer usikre. Om artikkel 12 blir oppfylt allerede i kategori 3 *Barnets talerett* eller om det skjer først i kategori 4 *Forhandlingsrett*, er for oss ikke tydelig. Overgangen blir for svevende når det i kategori 3 ikke spesifiseres om barns behov og ønsker vektlegges – men fordi barnet i kategori 4 er med i drøfting og forhandling, er det nærliggende å tro at det er i denne fasen barnet får reell medvirkning.

Vi ønsker likevel å påpeke at barn, jf. informasjonsretten Koch og Koch oppgir som kategori 1, har krav på å få informasjon, noe vi blant annet tenker innebærer at de på forhånd *skal* bli informert om *i hvor stor grad* de får medvirke, og om de i det hele tatt har rett til dette i den gitte situasjonen. Skal elevene få mulighet til å selv medvirke aktivt, altså *direkte medvirkning*, er de avhengig av å være klar over om og når denne muligheten er tilstede. Hvor stor innflytelsesmakt *har* elevene egentlig i skolen, og er det i noen tilfeller de får *bestemme*? Ordet *medbestemmelse* dukket opp i følgende avsnitt fra 2.1 *Sosial læring og utvikling* (Utdanningsdirektoratet, 2017:9):

(...) I møte med elevene skal lærerne fremme kommunikasjon og samarbeid som gir elevene mot og trygghet til å ytre egne meninger og til å si ifra på andres vegne. Å lære å lytte til andre og samtidig argumentere for egne syn gir elevene et grunnlag for å håndtere uenighet og konflikter, og for å *søke løsninger i fellesskap*. Alle skal *lære å samarbeide, fungere sammen* med andre og *utvikle evne til medbestemmelse og medansvar*. (Utdanningsdirektoratet, 2017:9) (Vår kursivering)

¹⁹ Artikkel 12 redegjorde vi for under 2.1 *Menneskerettigheter og barnekonvensjonen*

²⁰ Harts deltakelsesstige redegjorde vi for under 2.3.3 *Harts deltakelsesstige*

²¹ Shiers deltakelsesmodell redegjorde vi for under 2.3.4 *Shiers deltakelsesmodell*

Det vi tolker ut fra dette utdraget, er at læreren gjennom samarbeid og kommunikasjon skal skape en god lærer-elev-relasjon, hvor elevene føler seg trygge og komfortable til å uttrykke sine meninger og på den måten medvirke til fellesskapet. Elever skal i tillegg lære å håndtere uenigheter, for deretter å komme fram til felles løsninger sammen. Her beveger vi oss muligens over mot medbestemmelse, og befinner oss i Koch & Kochs fjerde kategori²², som innebærer at barn har forhandlingsrett og får ta del i å drøfte tiltak etter egne ønsker. En vil også her klatre videre oppover til trinn 6 i deltakelsesstigen, samt nivå 4 og 5 i deltakelsesmodellen, som innebærer henholdsvis barns involvering i beslutningsprosessen og at det er et delt ansvar mellom elever og læreren. Skal elevene oppnå denne graden av innflytelse og deltakelse, er det en forutsetning at læreren har gitt fra seg en stor del av sin makt²³ – slik at elevene i større grad slippes til. Dette resulterer i at elevene naturligvis også vil få større medansvar i forbindelse med beslutningene som tas.

Til tross for dette, står det avslutningsvis at eleven kun skal utvikle *evne* til medbestemmelse og medansvar. Det er dermed uklart om Utdanningsdirektoratet har tenkt i samme bane som oss, eller om de mener at barn kun skal utvikle denne evnen til eventuell fremtidig nytte. Finnes medbestemmelse i skolen, og er Utdanningsdirektoratet egentlig klar over hva begrepet innebærer? I så måte bør dette komme tydeligere fram. Her *bør* det ikke være rom for misforståelser, da distansen mellom medvirkning og medbestemmelse er nokså stor.

4.3.3 Demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema

I LK20 ble 2.5.2 *Demokrati og medborgerskap* innført som et eget tverrfaglig tema (Utdanningsdirektoratet, 2017:12), noe vi anser som et godt bidrag på veien mot å realisere skolens demokratiske samfunnsmandat²⁴. Utdanningsdirektoratet innleder på følgende vis:

Demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema i skolen skal *gi elevene kunnskap* om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, og *gjøre dem i stand til* å delta i demokratiske prosesser. Opplæringen skal *gi elevene forståelse* for sammenhengen mellom demokrati og sentrale menneskerettigheter som ytringsfrihet, stemmerett og organisasjons-

²² Koch & Kochs fem kategorier redegjorde vi for under 2.3.2 *Koch & Kochs fem kategorier*

²³ Fordeling av makt redegjorde vi for under 2.6.3 *Fordeling av makt i skolen*

²⁴ Samfunnsmandat redegjorde vi for under 2.5.1 *Skolens demokratiske samfunnsmandat*

Analyse, diskusjon og funn

frihet. *De skal få innsikt* i at demokratiet har ulike former og uttrykk. (Utdanningsdirektoratet, 2017:12) (Vår kursivering)

Ser vi tilbake på oss selv i forkant av studien, ville vi trolig ikke ansett dette kapitlet som problematisk. Vi ville lest det og tenkt: “Greit, sånn skal det vel være – nå fikk jeg en del å henge fingrene i”. Læreplanen kommer igjen med små drypp av hva som skal inngå, og som vi har konstatert før, kan det tyde på at det er lagt opp til at den som leser læreplanen skal kjenne til begrepene og kunne dra koblingene selv. Nå vet vi at demokrati og medborgerskap henger sammen fordi et demokrati, et folkestyre, ikke kan fungere uten aktive medborgere²⁵. Vi vet også at det å kjenne til demokratiets spilleregler, verdier og forutsetninger innebærer at en har utviklet *demokratisk kompetanse*. Etter å ha lest om Dewey og reformpedagogikken kan vi også se at demokrati er så mye mer enn bare en styreform – det handler også om medvirkning, som vi drøftet under 4.3.2. Vi ser at vårt arbeid med begrepsforståelse kombinert med tekstlesing gjennomgående i denne tekstanalysen er arbeid med intern reliabilitet, ved at vi da er i bedre stand til å tolke utfra henholdsvis sender-, mottaker- og sakspektiv.

Videre skriver Utdanningsdirektoratet at dette skal gjøre elevene i stand til å delta i demokratiske prosesser, men ikke *hvilke* prosesser, og i hvilke sammenhenger. Det skrives også at elevene skal få forståelse for hvordan demokrati henger sammen med sentrale menneskerettigheter – men hvordan? Får elevene i slik undervisning utøvd rettigheter som ytringsfrihet og stemmerett? Avslutningsvis skrives det at de skal få innsikt i demokratiets ulike former og uttrykk – men hva mener de med dette? Utdanningsdirektoratet fortsetter slik:

Gjennom arbeid med temaet demokrati og medborgerskap skal elevene *forstå sammenhengen* mellom individets rettigheter og plikter. Individene har *rett til å delta* i politisk arbeid, samtidig som samfunnet er avhengig av at borgerne bruker rettighetene til politisk deltakelse og utforming av det sivile samfunnet. Skolen skal stimulere elevene *til å bli aktive medborgere*, og gi dem kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge. (Utdanningsdirektoratet, 2017:13) (Vår kursivering)

Vår første tanke når vi leser dette utdraget er at dette er store ord som innebærer mye ansvar, både for lærer og elever. Utdanningsdirektoratet skriver at elevene skal forstå sammenhengen

²⁵ Demokrati og aktive medborgere redegjorde vi for under 2.5.2 *Hva er demokrati og demokratisk medborgerskap?*

Analyse, diskusjon og funn

mellom deres egne rettigheter og plikter, og elevene skal ha rett til å delta i politisk arbeid, og få kunnskap om hvordan de kan bruke sine rettigheter til utforming og videreutvikling av det demokratiske samfunnet. I tillegg skriver Utdanningsdirektoratet at elevene skal stimuleres “*til å bli*” aktive medborgere. Utdraget som sin helhet kan tolkes som lite passende for elever i barneskolen, og mer rettet mot framtiden og hvordan de som voksne *da* skal være aktive medborgere. Nå vet vi hva disse rettighetene innebærer, noe vi ikke i like stor grad visste i forkant av studien, og at dette dermed handler om at elevene skal få *medvirke* om det skal kunne kalles et demokrati. Vi forstår nå også hvor viktig den demokratiske opplæringen i skolen vil være for elevene, da den vil påvirke deres deltakelse i rollen²⁶ som medborger i demokratiet for alltid. Til sist skriver Utdanningsdirektoratet følgende:

Opplæringen skal gi elevene *kunnskaper* og *ferdigheter* til å møte utfordringer i tråd med demokratiske prinsipper. De skal *forstå* dilemmaer som ligger i å anerkjenne både flertallets rett og mindretallets rettigheter. De skal *øve* opp evnen til å *tenke kritisk*, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet. Gjennom arbeidet med temaet skal elevene lære hvorfor demokratiet ikke kan tas for gitt, og at det må utvikles og vedlikeholdes. (Utdanningsdirektoratet, 2017:13) (Vår kursviering)

Det vi tolker ut ifra dette avsnittet er at elevene skal tilegnes *kunnskaper* og *ferdigheter* gjennom den demokratiske opplæringen. Gjennom å *forstå* dilemmaer i henhold til anerkjennelse av rettigheter, skal elevene lære *om* demokratiet. Videre skal de *øve* seg på å *tenke kritisk*, som er en del av §1-1 i opplæringsloven, og som ifølge Stray blir ansett som en ferdighet elevene skal tilegnes *for* demokratisk deltakelse. På bakgrunn av dette tolker vi det som at to av opplæringsnivåene Stray²⁷ beskriver, blir oppfylt. Vi kan så langt ikke se noen tydelig kobling til det tredje opplæringsnivået, som er det aktive nivået der elevene skal lære *gjennom* å delta i demokratiske prosesser.

²⁶ Rollebegrepet redegjorde vi for under 2.5.2 *Hva er demokrati og demokratisk medborgerskap?*

²⁷ Strays opplæringsnivåer redegjorde vi for under 2.5.4 *Opplæring om, for og gjennom demokrati*

4.3.4 Undervisning og tilpasset opplæring

I denne delen vil vi ta for oss et nytt element i overordnet del som implisitt omhandler medvirkning. Under 3.2 *Undervisning og tilpasset opplæring* (Utdanningsdirektoratet, 2017:15) skriver Utdanningsdirektoratet følgende:

(...) Elevene møter skolen med ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov. Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger. (Utdanningsdirektoratet, 2017:15)

Skal lærerne klare å gi alle elever de samme mulighetene angående læring, er de nødt til å snakke med hver og én av elevene om deres forforståelse og tidligere erfaringer, for å deretter kunne tilpasse opplæringen etter der elevene befinner seg. Elevens stemme må altså bli hørt og lyttet til. En slik dialog omkring kunnskap²⁸ er det Dewey anser som noe av det mest sentrale innenfor medvirkning. Videre skriver Utdanningsdirektoratet:

God vurdering, der forventningene er tydelige og eleven deltar og blir hørt underveis i læringsarbeidet, er en nøkkel til å tilpasse undervisningen. Lærerne skal i sin undervisning støtte og veilede elevene til å kunne sette seg mål, velge egnede framgangsmåter og vurdere sin egen utvikling. (Utdanningsdirektoratet, 2017:15)

Det første vi tenker når vi nå leser dette utdraget, er at dialog mellom lærer og elev også her er en forutsetning, om en som lærer ønsker å tilpasse undervisningen i best mulig grad. Om dette skal skje, må det foreligge et samarbeid mellom lærer og elev, der elevene både skal delta og bli hørt underveis i arbeidet. Læreren skal hjelpe elevene mot å sette seg mål og deretter nå disse, blant annet gjennom at elevene selv skal få velge framgangsmåter. Vi tenker her at elevene dermed skal få velge blant annet arbeidsmetoder selv, gjennom å vurdere hvordan de *lærer* best – noe en også vil trenge en kunnskapsdialog for å oppdage. Elevene vil på denne måten også ha fått medvirket i egen læringsprosess, og læreren vil ha fått tilgang til hver elevs subjektive virkelighet²⁹.

²⁸ Deweys kunnskapsdialog redegjorde vi for under 2.6.1 *Dewey og reformpedagogikken*

²⁹ Elevers subjektive virkelighet redegjorde vi for under 2.6.2 *Tilpasset opplæring*

I forbindelse med tilpasset opplæring, bør relevans og interessene til elevene også være en viktig faktor i planleggingen av undervisning. I tillegg vil en god lærer-elev-relasjon være en bidragsyter til at elevene får *lyst* til å arbeide aktivt med fag, og er motiverte og mottakelige for læring. Elevene vil gjerne være mottakelige for læring om de finner innholdet i undervisningen interessant og forståelig, og om de i tillegg blir lyttet til og på den måten får arbeide på det viset som er mest hensiktsmessig for dem selv, er en dialektisk tilnærming³⁰ til danning realisert. Gjennomgående kan vi se at tilpasset opplæring i stor grad handler om å inkludere elevene og vise interesse for deres erfaringsbakgrunn, og på denne måten gis elevene rom til å medvirke.

4.3.5 Svar på forskningsspørsmål 2

Det første vi kan bekrefte etter å ha analysert overordnet del gjennom et mottakerperspektiv, er at vi som lesere – i likhet med slik vi tolket *sendernes* intensjoner i analyse 4.2 – selv må fylle inn tomrommene og sette oss inn i hva de ulike begrepene som anvendes trolig innebærer. Dette betyr at vi i starten av denne prosessen, uten den nå tilegnede kunnskapen, ikke ville hatt forutsetninger til å forstå innholdet i den overordnede delen i den grad vi gjør nå. Når det gjelder for eksempel utdraget om menneskerettighetene, valgte vi å ta dette med siden vi *nå* vet hvor mye disse omhandler medvirkning, og dermed hvor sentrale og relevante disse er for studien vår.

Grunnet vår økte forståelse omkring artiklene i barnekonvensjonen, ble det dermed naturlig at vi oppdaget at særlig artikkel 12 gikk igjen i de påfølgende utdragene om medvirkning og medbestemmelse – i den forstand at vi selv kunne koble grad av medvirkning opp mot det Utdanningsdirektoratet skriver. Fordi vi nå er blitt mer oppmerksom på ulike grader av medvirkning, ble det også lett å kjenne igjen ulike nivåer fra deltakelsesmodeller og lignende. Riktignok ble det samtidig *tydeligere* hvor *utydelig* medbestemmelse omtales i overordnet del og læreplanen for øvrig. Vi bør her minne om at vi syntes medbestemmelse var et utvetydig begrep fra før, i skolesammenheng, og at forholdet mellom medvirkning og medbestemmelse virket komplekst – noe vi fortsatt synes at det er.

Når vi under 2.1 *Generelt om begrepene* søkte opp synonymene, fant vi *demokrati* til å være et synonym på medbestemmelse. Likevel kobles demokrati kun opp til medvirkning, både

³⁰ Dialektisk danningsteori redegjorde vi for under 2.5.3 *Deliberativt demokrati og dialektisk danningsteori*

eksplisitt og implisitt i læreplanen. Grunnet dette, kan det virke som at Utdanningsdirektoratet ikke er klar over at demokrati blir brukt som synonym, og at de dermed kanskje ikke er klar over hva medbestemmelse egentlig innebærer. I og med at både medvirkning og medbestemmelse anvendes eksplisitt i læreplanen, går vi ut fra at senderne har sine oppfatninger rundt hva disse begrepene betyr. Vi skulle likevel ønske at disse oppfatningene kom tydeligere frem for oss som lesere.

I forbindelse med demokrati og medvirkning som opplæringens verdigrunnlag, skrev Utdanningsdirektoratet at elevens stemme skal bli hørt og at elevene gjennom å bli hørt kan ta egne bevisste valg, og avsluttet med å si at slike erfaringer har en verdi her og nå – noe vi skrev var veldig bra. Likevel kunne vi senere se at Utdanningsdirektoratet, i forbindelse med demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema, skrev om demokrati i den forstand at det tydet på at det var veldig fremtidsrettet. For oss virket det som om elevene, gjennom å lære om demokratiet, skulle få kompetanse de vil trenge “i videreutviklingen av samfunnet”. Hvor ble det av *her og nå*-holdningene? Vi kan ikke se at disse ble videreført i den resterende læreplanen – i stedet følte vi dette ble selvmotsigende, og at disse to ideene står i strid med hverandre, slik vi også kunne se i 4.1.3 hvor vi skrev om Ludvigsen-utvalgets St. Meld 28.

Noe vi også gjennomgående så i alle de tre utdragene under 4.3.3, er at ingen av dem inneholder konkrete føringer eller forslag på arbeidsmetoder for hvordan en kan legge opp undervisningen i demokratisk medborgerskap, som Stray allerede i 2011 uttrykte³¹ at hun savnet i daværende læreplan, LK06. Heller ikke LK20 lykkes med å legge slike føringer, og det vil trolig være opp til den enkelte lærer hvordan opplæringen vil utarte seg og dermed hvordan deres elever vil utvikle seg til å bli framtidens demokratiske samfunnsborgere.

Vi synes det er underlig at *medvirkning* ikke omtales eksplisitt under dette tverrfaglige temaet en eneste gang, selv om alt i kapitlet implisitt omhandler det. Demokrati og medvirkning blir trossalt oppført som et verdigrunnlag *sammen*. Medvirkning kunne med fordel ha blitt omtalt tydeligere og med velvalgte ord, slik at en hadde sluppet å lese mellom linjene. Da ville det forhåpentligvis også ha blitt klarere for leseren at en ved å la elevene delta *gjennom* demokratiske prosesser, ville oppfylt Strays tredje nivå hvor erfaring skapes – og på denne måten ville elevene ha fått medvirket i slik undervisning, slik vi ser det.

³¹ Strays tanker redegjorde vi for under 2.5.1 *Skolens demokratiske samfunnsmandat*

Artikkel 3 i barnekonvensjonen³² sier at barnets beste alltid skal være høyst prioritert – men hvem vet vel bedre hva som er barnets beste, enn barnet selv? Nettopp på grunn av dette, er det nødvendig at læreren gjennomfører kunnskapsdialoger med barnet. Vi skrev under 4.3.4 at barn blant annet bør få velge arbeidsmåter selv. I slike tilfeller bør barnet få medvirke i den forstand at barnet legger fram egne ønsker og i tillegg *begrunner* disse. Denne medvirkningen er viktig fordi det forutsetter at elevene selv må reflektere rundt egen læring. At elevene skal begrunne ønskene sine er viktig med tanke på å få elevene til å i tillegg reflektere rundt egne valg. Om en elev ønsker å se på en film om andre verdenskrig fremfor å lese en bok om den, kan læreren spørre: “Hvorfor ønsker du dette?”. Essensen er at læreren og eleven sammen skal komme frem til hvordan eleven *lærer* best – ikke hva eleven *liker* best. Det er dette som *er* tilpasset opplæring. Elevene skal skjønne verdien ved å ta riktige valg, og hvilken betydning disse valgene vil ha fremover i læringsprosessen.

Å bli inkludert i læringsprosessen kan være en motivasjon i seg selv, men like motiverende er det når læreren viser interesse for elevene og deres erfaringer. Elevene må få ytre disse gjennom å medvirke, slik at både elevene og lærerne er med på å *forme* den tilpassede opplæringen.

Så – hva oppfatter *vi som lesere* at begrepene medvirkning og medbestemmelse innebærer ved å lese LK20?

Slik Utdanningsdirektoratet legger det frem, oppfatter vi det som at det ikke foreligger en kobling mellom medvirkning og medbestemmelse. I alle fall er ikke denne koblingen synlig for våre øyne. Hva gjelder medvirkning, kommer det for oss tydelig frem at elevenes medvirkning *skal* ha en stor rolle i skolehverdagen – forholdsvis opp til trinn 5 i Harts deltakelsesstige og nivå 3 i Shiers deltakelsesmodell. Om elevene har rett til *større* grad av medvirkning blir for oss uklart. Vi har tolket deltakelsesmodellene til å bety at *medbestemmelse* er den høyeste graden av *medvirkning*. Basert på dette, kunne vi se antydninger til medbestemmelse i Utdanningsdirektoratets vage presentasjon av begrepet, men i og med at medbestemmelse kun omtales som en *evne* elevene skal tilegnes, presiseres det ikke om elevene faktisk skal få utøve medbestemmelse i skolehverdagen.

³² Barnekonvensjonen redegjorde vi for under 2.1 *Menneskerettigheter og barnekonvensjonen*

Vi tar oss selv i å tolke oss frem til *egne* forklaringer omkring hva medvirkning og medbestemmelse betyr, fordi vi gjennom LK20 ikke får disse forklaringene. LK20 skriver vagt og gjentakende om at medvirkning skal skje og at det har stor plass i skolen, uten at vi klarer å danne oss et virkelighetsnært bilde ut fra deres måte å formidle på. Vi føler egentlig at vi kun sitter igjen med *rammen* til et blankt bilde vi selv må male.

4.4 Saksorientert analyse – Forskningsspørsmål 3

I den siste av våre analyser, skal vi besvare forskningsspørsmål 3 ved å gjennomføre en *saksorientert analyse*³³. Her vil hensikten være å tolke læreplanen ut fra det som konkret står skrevet, og utgangspunktet for en slik tolkning er at teksten er adskilt fra forfatterne – noe som igjen betyr at vi som lesere kan anvende teksten akkurat som vi vil. Vi trenger ikke ta hensyn til tankene og intensjonen bak teksten. Vi skal kun tolke teksten som det den er, og basert på dette – forhåpentligvis – få en bedre forståelse av temaene som tas opp. I vårt tilfelle er dette henholdsvis *medvirkning* og *medbestemmelse*. I denne analysen velger vi dermed å kun ta utgangspunkt i det som *eksplisitt* står skrevet om begrepene, og i den forbindelse har vi også søkt opp forekomsten av disse. Dette er den eneste gangen vi rettet blikket mot læreplanen som helhet, da vi her tok for oss læreplaner for fag i tillegg til den overordnede delen – og da også det eneste tilfellet av kvantitativ forskning i vår studie. Forskningsspørsmålet som vi skal svare på her, er:

Hva er det som *faktisk blir formidlet* om medvirkning og medbestemmelse i LK20?

4.4.1 Medvirkning eksplisitt i overordnet del

Vi har tidligere i kapittel 4.2 og 4.3 vist hvordan begrepene kommer *implisitt* til uttrykk. Vi vil her ta for oss de sitatene hvor medvirkning omtales *eksplisitt*, og tolke hva vi får ut av det konkrete som står der. Utdanningsdirektoratet har oppført medvirkning som et eget verdigrunnlag i overordnet del, og skriver følgende:

(...) De skal få erfaring med og praktisere ulike former for demokratisk deltakelse og *medvirkning*, både i det daglige arbeidet i fagene og gjennom for eksempel elevråd og andre rådsorganer. (Utdanningsdirektoratet, 2017:8) (Vår kursivering)

³³ Saksorientert analyse redegjorde vi for under 3.2.2 *Våre tolkningsretninger*

Det vi tolker ut ifra det som her står skrevet svart på hvitt, er at elever både skal få praktisere og få erfare elevmedvirkning, både gjennom rådsorganer og arbeid med fag. Her går det ikke spesifikt inn på *hvordan* dette skal jobbes med, bare i *hvilken sammenheng*. Mer enn dette får vi ergo ikke vite. Videre omtales medvirkning under 3.1 *Et inkluderende læringsmiljø* (Utdanningsdirektoratet, 2017:14) som et prinsipp i skolens praksis:

Elevmedvirkning må prege skolens praksis. Elevene skal både *medvirke* og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag. (Utdanningsdirektoratet, 2017:14) (Vår kursivering)

Her får vi altså vite at medvirkning er noe som må prege skolens praksis, men hvordan og i hvilken grad? Elevene skal i tillegg få medvirke i læringsfellesskapet *hver dag*, men heller ikke her spesifiseres dette ytterligere. Det vi kan trekke ut av utdraget over, er at elevmedvirkning skal synliggjøres *daglig* i skolen – mer enn dette får vi ikke vite.

4.4.2 Medbestemmelse eksplisitt i overordnet del

Her vil vi ta for oss *det eneste* sitatet hvor medbestemmelse eksplisitt omtales i overordnet del. Utdanningsdirektoratet skriver under 2.1 *Sosial læring og utvikling* som prinsipp for læring, utvikling og danning (Utdanningsdirektoratet, 2017:8-9):

(...) Alle skal lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til *medbestemmelse* og medansvar. (Utdanningsdirektoratet, 2017:9) (Vår kursivering)

Det skrives her at elevene skal *utvikle evne til medbestemmelse*, men ikke noe om hva medbestemmelse innebærer, i hvilke *sammenhenger* denne evnen skal utvikles, og *om* den i det hele tatt skal anvendes i skolen. Det er altså ikke noe mer som blir formidlet om medbestemmelse, ergo så er det ikke mer for oss å kommentere heller.

4.4.3 Forekomsten av begrepene i læreplaner for fag

Tidlig i analyseprosessen søkte vi etter forekomsten av medvirkning og medbestemmelse i læreplanen, og det var delvis basert på disse funnene at vi ble overbevist når det gjaldt hva vår avhandling skulle dreie seg om. For å komprimere funnene og gjøre disse mer oversiktlig, har vi organisert disse inn i tabellen under. For å få flest mulige treff, søkte vi opp flere bøyninger

Analyse, diskusjon og funn

av begrepene, og dette gjorde vi både på bokmål og nynorsk for å være sikre på at vi fikk med oss alle varianter av begrepsbruken:

Fag	Elevmedvirkning/medvirkning/ medverknad/medvirke/medverke	Elevmedbestemmelse/ Medbestemmelse/Medbestemme
<i>Norsk</i>	9	-
<i>Matematikk</i>	9	-
<i>Engelsk</i>	8	-
<i>Samfunnsfag</i>	6	-
<i>Naturfag</i>	16	-
<i>KRLE</i>	4	-
<i>Kroppsøving</i>	18	-
<i>Kunst og håndverk</i>	7	-
<i>Musikk</i>	4	-

Tabell 2. Forekomsten av begrepene i fag.

Tallene som er oppført er antall ganger begrepene ble nevnt, og består i noen av fagene av flere bøyninger sammenlagt. Og som det kommer fram av tabellen, kan en se at ordet medbestemmelse, og dets bøyninger, ikke forekom *én eneste gang* i noen av læreplanene for fag.

Etter vi hadde funnet antallene, ble vår neste oppgave å undersøke hver av disse for å se i hvilke sammenhenger og under hvilke områder begrepene ble anvendt. Fordi vi ikke fant begrepet medbestemmelse i fagplanene, er neste tabell kun bestående av *medvirkning*, og hvor vi fant dette begrepet og dets bøyninger. Vi har da utformet tabellen på en slik måte at den består av fagene i tillegg til de ulike områdene, underoverskriftene, fagplanene består av:

Fag	Fag-relevans og sentrale verdier	Kjerne-element	Tverrfaglige tema	Grunnleggende ferdigheter	Kompetansemål	Vurdering (Undervisvurdering)
Norsk						X
Matematikk						X
Engelsk	X		X			X
Samfunnsfag		X				X
Naturfag						X
KRLE	X					X
Kroppsøving	X	X	X		X	X
Kunst og håndverk	X		X			X
Musikk						X

Tabell 3. Forekomsten av begrepene innenfor de ulike områdene i fag.

Det første vi la merke til, var at alle fag hadde en fellesnevner: medvirkning dukket opp under vurdering i *alle* fagplanene. Dette var for flere av fagene også den eneste plassen begrepet ble brukt. Det var kun planene for engelsk, samfunnsfag, KRLE, kunst og håndverk, og spesielt kroppsøving som hadde andre forekomster av medvirkning i tillegg. Vi vil i neste kapittel gi noen eksempler på dette, og har grunnet avhandlingens omfang kun valgt å ta med de vi anså som mest relevante.

4.4.4 Medvirkning eksplisitt i fagplanene

Det vi oppdaget under *vurdering* (Utdanningsdirektoratet, 2019:6) i alle planene for fag var at medvirkning i hvert av fagene blir omtalt i tilsvarende samme setning i forbindelse med undervisvurdering:

Læreren skal legge til rette for *elevmedvirkning* og stimulere til lærelyst (...). (Utdanningsdirektoratet, 2019:6) (Vår kursivering)

I alle fag ble altså medvirkning i undervisvurdering formulert på denne måten, og tilsier at lærere skal legge til rette for elevmedvirkning. Her er et eksempel fra læreplanen i norskfaget:

Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst ved å la elevene være i bevegelse, leke, undre seg og bruke sansene sine. (Utdanningsdirektoratet, 2019:6)

Analyse, diskusjon og funn

Her får vi faktisk et konkret eksempel på hvordan medvirkningen kan ta form i praksis, når det skrives at det kan tilrettelegges “ved å la elevene være i bevegelse, leke, undre seg og bruke sansene sine” (Utdanningsdirektoratet, 2019:6). Videre finner vi i læreplanen til samfunnsfag, at det å medvirke er blitt fremhevet under kjerneelementet *Demokratiforståing og deltaking* (Utdanningsdirektoratet, 2019:3):

(...) Elevane skal få innsikt i forskjellar mellom land når det gjeld styresett og ivaretaking av menneskerettar og minoritetar, og dei skal sjå korleis forskjellar har hatt og har innverknad på folks liv og høve til å *medverke*. (...) Elevane skal få erfaring med demokrati i praksis for å kunne påverke og *medverke* til samfunnsutforming. (Utdanningsdirektoratet, 2019:3) (Vår kursivering)

Her kommer det frem at elevene i forbindelse med det som står i utdraget, skal få innblikk i hvordan forskjeller mellom land påvirker folks liv og deres evne og mulighet til å medvirke. I tillegg formidles det at elevene, gjennom erfaring med demokrati, skal kunne medvirke til utformingen av samfunnet. Det vi drar ut av dette, er at elevene skal få innsikt i andre menneskers medvirkning, og i tillegg få erfaring med hvordan de *kan* medvirke. Videre ønsker vi å ta med et eksempel fra læreplanen i kroppsøving, hvor medvirkning tas opp under det tverrfaglige temaet *Demokrati og medborgarskap* (Utdanningsdirektoratet, 2019:3):

(...) Faget skal medverke til at elevane får kunnskap om og forståing av demokratiske verdier og spelereglar gjennom *medverknad* og medansvar i deltaking og samarbeid. (Utdanningsdirektoratet, 2019:3) (Vår kursivering)

Det legges altså opp til at elevene gjennom medvirkning i samarbeid og deltakelse skal få kunnskap om og forståelse av demokratiske verdier og spilleregler, men *hvordan* denne medvirkningen skal skje sies det ingenting om.

4.4.5 Svar på forskningsspørsmål 3

Det første vi la merke til var hvor lite medvirkning eksplisitt fremheves i læreplanen som helhet, og at når det fremheves forklares det ikke spesifikt hva det innebærer. Utdanningsdirektoratet påpeker at medvirkning er viktig, og sier faktisk at det skal *prege* skolens praksis – daglig. Til tross for dette, påpekes det ei heller her hvordan det skal skje.

Det neste vi la merke til, var det faktum at medbestemmelse kun nevnes *én* gang i hele læreplanen, både når det gjelder overordnet del og i læreplanene for fag. Vi tar oss selv i å fundere over hvorfor Utdanningsdirektoratet i det hele tatt har valgt å bruke medbestemmelse denne ene gangen, da det ikke snakkes mer om, eller forklares ytterligere. Finnes det da egentlig medbestemmelse i skolen?

Deretter la vi ved de to tabellene vi utformet basert på funn fra fagplanene. Her konstaterte vi at medbestemmelse ikke nevnes i det hele tatt, men at medvirkning nevnes – særlig i forbindelse med underveisvurdering. Hvorfor er medvirkning så viktig å fremheve under vurdering, når det ikke fremheves i så stor grad i de øvrige delene av fagplanene? Dette forklares ikke av Utdanningsdirektoratet. Vi tolker det som at det eneste som sies er at det skal legges til rette for medvirkning med den intensjon om at det skal være en bidragsyter til måloppnåelse. I videre undersøkelser av fagplanene, så vi atter en gang at det snakkes vagt omkring medvirkning. Selv når Utdanningsdirektoratet har ment å komme med eksempler, som at elevene skal medvirke gjennom lek og bruk av sansene sine, synes vi også dette blir for svevende. Hvorfor er dette medvirkning? Det kan minne mer om synonymet til medvirkning, *deltakelse*, men vi vet ikke om det er dette Utdanningsdirektoratet har tenkt. Elevmedvirkning skrives for øvrig også i disse utdragene i oppramsinger sammen med både deltakelse og samarbeid, som begge er synonymer på medvirkning³⁴ – jf. det vi har funnet ut på forhånd.

Så – hva er det som *faktisk blir formidlet* om medvirkning og medbestemmelse i LK20?

Også her, som vi ser gjennomgående i de andre analysene, får vi egentlig ikke noe større innblikk i hva begrepene medvirkning og medbestemmelse innebærer ved å lese det Utdanningsdirektoratet skriver. Det som faktisk blir formidlet, er at medvirkning har en betydelig større plass enn medbestemmelse. I tillegg skrives det at elevene både skal få erfaring med og praktisere elevmedvirkning gjennom blant annet elevråd og i det daglige arbeidet med fag. Utdanningsdirektoratet skriver altså eksplisitt at elevmedvirkning faktisk skal forekomme *hver dag* i skolen. Å lese eksplisitt om medvirkning og medbestemmelse har med andre ord ikke gitt oss økt forståelse omkring begrepene. Det vi derimot har funnet ut, er at medbestemmelse faktisk ikke har en stor plass i læreplanen - noe vi i begynnelsen trodde, siden vi visste begrepet var anvendt.

³⁴ Synonymene redegjorde vi for under 2.2 *Generelt om begrepene – definisjoner og synonymer*

4.5 Innsikt

I dette kapitlet er hensikten å besvare hvert enkelt forskningsspørsmål gjennom å ta i bruk tre ulike tolkningsretninger på læreplanen LK20 – én tolkningsretning per forskningsspørsmål. Før vi begynte på disse, analyserte vi tre relevante styringsdokumenter, som ble publisert i forkant av selve læreplanen. Alle analysene er utformet etter en temasentrert tilnærming, og alle tekstutdrag i analysen er valgt ut fra vurdering av intern validitet. Med dette mener vi at vi hele tiden har basert tekstutvalg på relevans fremfor det som er interessant. I kapittel 5 vil vi sammenfatte og oppsummere disse funnene, og da også se hvordan våre funn samsvarer med de funnene vi fikk av styringsdokumentene. Til sammen vil denne oppsummeringen lede oss mot å innfri formålet med studien.

5 Avslutning

I forkant av denne studien kjente vi på forvirring omkring bruken av begrepene medvirkning og medbestemmelse. Vi forstod ikke hvorfor begrepene ofte, i diverse bøker og dokumenter, ble omtalt som om de skulle bety det samme, når vi personlig mente at ordene var vidt forskjellige. Grunnet dette, ønsket vi med denne avhandlingen å kunne bidra til å skape en felles forståelse rundt disse begrepene – dette fordi vi ser på det som en nødvendighet for at lærere på best mulig måte skal kunne fremme og anvende elevmedvirkning i den daglige undervisningen. Vi så at LK20, altså Fagfornyelsen, hadde omtalt begrepet medvirkning blant annet som en verdi som skulle være gjennomgående i hele læreplanen, og fikk med dette et håp og en forventning om at Fagfornyelsen ville gi oss en utdypet forståelse omkring begrepene. Basert på dette, ble vårt formål å undersøke om vi – gjennom å analysere LK20 – ville tilegne oss økt innsikt om hva begrepene medvirkning og medbestemmelse egentlig innebærer. I arbeidet med å innfri formålet med studien ønsket vi å besvare tre forskningsspørsmål, for så å oppsummere disse funnene i sammenheng med funnene fra analysen av styringsdokumentene.

5.1 Innsikt opp mot studiens formål

Først besvarte vi forskningsspørsmål 1 ved å gjennomføre en *senderorientert analyse*. Vi tolket at Utdanningsdirektoratet ønsket å formidle at elevers *medvirkning* er et viktig aspekt i opplæringen, og at medvirkning skal skje hver dag. Det kommer likevel ikke frem *hvordan* elevmedvirkning skal skje. Senderne av LK20 har valgt å ikke presisere – slik det ifølge NOU 2014:7 ble gjort i LK06 – at elevene skal få *medvirke* både i den daglige planleggingen, gjennomføringen og vurderingen av undervisningen, noe som ville vært formålstjenlig i den forstand at det ville konkretisert praktiseringen i større grad. Når det gjelder begrepet *medbestemmelse*, blir det gjennom Utdanningsdirektoratets formulering poengtert at elevene skal utvikle *evne* til medbestemmelse. Hva de mener med dette blir likevel uklart, og dermed opp til oss å spekulere rundt. Det kan tenkes, som vi skrev i funnene under 4.2.4, at senderne har ment at medbestemmelse henger sammen med det å lytte og det å argumentere, men dette kommer som sagt ikke eksplisitt frem. Gjennom denne senderorienterte analysen av LK20 har vi altså fått innsikt i hvor stor plass Utdanningsdirektoratet ønsker at medvirkning skal ha i skolen – samt at medbestemmelse har en *viss* plass, på en eller annen måte. Dette baserer vi på den *ene* setningen medbestemmelse nevnes eksplisitt, som en *evne* elevene skal utvikle. Noe dypere innsikt om hva begrepene innebærer, har vi imidlertid ikke fått.

Avslutning

Deretter besvarte vi forskningsspørsmål 2 ved å gjennomføre en *mottakerorientert analyse*. Ved å koble den forståelsen vi har tilegnet oss til det vi leste i LK20, fikk vi en oppfattelse av at medvirkning og medbestemmelse ikke blir sett på som begreper som henger sammen. Vi tolket det som at medvirkning skal utøves i skolen i den grad at elevens stemme blir hørt og tatt hensyn til, mens medbestemmelse – som vi gjennom deltakelsesmodellene tolket til å være den øverste graden av medvirkning, ikke konkret skal utøves i skolen. Også her tolker vi det slik at begrepene ikke blir nærmere forklart for leseren, noe som står i strid med det Ludvigsen-utvalget i St. Meld. 28 fra 2016 skrev om at en fremtidig Generell del skulle *utdype* skolens ansvar for elevenes medvirkning. Det ble også her formidlet at elevene i fremtidens skole skulle få trening i demokratiske prosesser i praksis, og på denne måten lære *gjennom* demokrati – noe vi tolker som en mangel i formuleringene i LK20. Det eneste vi kunne se var at elevene skal *gjøres i stand* til å delta i demokratiske prosesser, noe vi tolker som at de kun skal tilegnes kunnskap *om*, samt ferdigheter *for* demokrati. Gjennom vår mottakerorienterte analyse har vi innsett at studenter, lærere og skoleledere er nødt til å selv tolke begrepene medvirkning og medbestemmelse, fordi disse i LK20 ikke forklares nærmere. Innsikten vi fikk om begrepene *via* LK20 har med andre ord ikke økt, nettopp på grunn av behovet for *egne* tolkninger og behovet for å se etter annen teori for forståelse.

Til sist besvarte vi forskningsspørsmål 3 ved å gjennomføre en *saksorientert analyse*. I denne analysen ble oppgaven vår å kun se på det som *konkret* står skrevet, uten å dra inn egne innvendinger og meninger omkring utdragene. Særlig her ble det svært tydelig hvor lite som eksplisitt står uttrykt vedrørende begrepene, og hvor lite forståelse og innblikk en får av å kun lese hva Utdanningsdirektoratet spesifikt har skrevet. Medvirkning framtrer igjen som et viktig aspekt ved skolen på bakgrunn av Utdanningsdirektoratets anvendelse av begrepet og dets omtalelse som verdi, men den konkrete praktiseringen rundt begrepet blir ikke opplyst om. Når det gjelder medbestemmelse har begrepet som sagt fått en svært liten plass i LK20, og samsvarer ikke med det som i NOU 2015:8 ble skrevet om at medbestemmelse, sammen med demokrati og deltakelse, i fremtidens skole skulle være en sentral verdi innenfor samarbeid og tilegnelsen av demokratisk kompetanse. I NOU 2015:8 ble det i forbindelse med medbestemmelse også skrevet at elevene skulle få *utøve* demokratiske handlinger i praksis, og på den måten tilegne seg demokratisk kompetanse. Vi har tidligere skrevet at demokrati er et synonym på medbestemmelse, og tenker dermed at Utdanningsdirektoratet med fordel kunne omtalt medbestemmelse mye grundigere i LK20, og i den sammenheng videreført de samme ideene NOU'en beskrev omkring demokrati og deltakelse. Vi har dermed gjennom den

Avslutning

saksorienterte analysen heller ikke fått større innsikt vedrørende hva begrepene *innebærer*. Vi har derimot innsett hvor *lite* innsikt vi faktisk får ved å lese LK20 eksplisitt, da læreplanen serverer oss begrepene uten noen videre forklaring.

Som vi kan se, samsvarer den formelle læreplanen i liten grad med den ideologiske læreplanen, i form av de styringsdokumentene vi analyserte i 4.1. Flere av ideene, ønskene og visjonene Ludvigsen-utvalget la til grunn for utarbeidelsen av den nye formelle læreplanen, har altså ikke blitt videreført i LK20. Gjennomføringen av denne avhandlingen har resultert i en oppfattet læreplan gjennom vår forståelse. Når vi gjennom å besvare forskningsspørsmålene via tre ulike analyser har forsøkt å forstå LK20 og skape innsikt rundt begrepene medvirkning og medbestemmelse, har vi også oppdaget likheter på tvers av disse analysene, noe som også styrker studiens interne reliabilitet. Oppsummert oppdaget vi at vi ikke fikk en utdypet forståelse av begrepene gjennom å lese LK20, uansett hvilke øyne vi tolket med, og uansett om begrepene ble omtalt implisitt eller eksplisitt. I det videre vil vi fremheve noen relevante poeng vi underveis i studien har kommet frem til.

Først og fremst har vi i denne studien lett spesifikt etter begrepet medvirkning og medbestemmelse og deres synonymer. Vi har derfor oppdaget mye vi trolig ikke ville sett om vi kun skulle lest læreplanen i sin helhet. Basert på dette, har vi dermed også bitt oss merke i det vi savner – det vi skulle ønske inngikk i de avsnitt der medvirkning og medbestemmelse omtales. Å lese en tekst eksplisitt innebærer at en vil gå glipp av mye, samtidig som en ikke vil vite *hva* en går glipp av. Dermed vil trolig de fleste ikke vite hva de savner i en tekst – i dette tilfellet LK20. Vi synes ikke det skulle vært nødvendig å måtte lete etter svar, slik vi har gjort. Det er ikke en selvfølge at alle lærerstudenter ville klart å dra de samme koblingene som oss, uten å gjøre en tilsvarende studie. Disse koblingene har vi klart å oppdage nettopp *fordi* vi har jobbet med begrepene i lang tid, og da også satt oss inn i teori de omtales i. Ergo, så har vi klart å se flere paralleller nå enn det vi klarte første gang vi leste LK20, for over et halvt år siden.

Det er med dette blitt klart for oss at LK20 ikke fungerer som et oppslagsverk, da det i stedet virker til å være opp til leseren å fylle inn definisjoner og beskrivelser på hva de oppgitte begrepene innebærer. Utdanningsdirektoratet legger bare frem svevende visjoner gjennom Fagfornyelsen, for deretter å gi stafettpinne videre til leseren, som må tolke og forstå LK20 på sin egen måte basert på sine kunnskaper og forforståelse. Leseren får selv i oppgave å sette seg inn i relevant teori og tilegne seg riktig kunnskap angående temaer og begreper en ikke føler en

Avslutning

har nok kompetanse om, noe som er et stort ansvar. Hvordan den oppfattede – og ikke minst gjennomførte læreplanen vil utartes, er dermed opp til læreren selv i skolen. Dette vil da trolig føre til at elevmedvirkning blir praktisert svært forskjellig, og i svært ulik grad på de forskjellige skolene – noe som underbygger grunnen til at vi ser det nødvendig å ha en felles forståelse om hva medvirkning og medbestemmelse betyr. I delkapittel 2.4 *Læreplanteori*, inkluderte vi Stenhouses definisjon på læreplan, hvor han blant annet skrev at læreplanen er disponert slik at den er åpen for kritisk gransking, og slik at den er mulig å overføre til praksis på en effektiv måte. Den er absolutt åpen for kritisk gransking, noe vi tror vi gjennom vår avhandling har fått godt frem – men at læreplanen er mulig å overføre til praksis på en *effektiv* måte, kan vi ikke si at vi er fullstendig enige i. Læreplanen er altfor overflødig og upresis til å effektivt kunne anvendes for å oppfylle de verdier og prinsipper som foreligger. Den er rett og slett *for* åpen.

En felles forståelse for begrepene medvirkning og medbestemmelse burde synliggjøres gjennom LK20, som er et læreplanverk *alle* skoler setter seg inn i. Det er derfor ugunstig at Utdanningsdirektoratet ikke utnytter muligheten til å definere begrepene én gang for alle. Grunnet dette, vet vi faktisk ikke *nøyaktig hva* Utdanningsdirektoratets definisjoner er. Dermed, som nevnt i foregående avsnitt, blir det opp til den enkelte å tolke begrepene selv. Hvis senderne hadde valgt å legge frem sine definisjoner og tanker rundt praktiseringen av medvirkning og medbestemmelse, ville dette trolig endret hele spillet. Utdanningsdirektoratet kan ikke forvente at deres visjoner og ideer skal videreføres fra den formelle læreplanen til den oppfattede, gjennomførte og erfarte læreplanen, når de ikke legger egne beskrivelser til grunn. Utdanningsdirektoratet forklarer heller ikke hva som er skolens frirom i de vage begrepene, eller om det er en hensikt med at begrepene fremstilles vage.

En konsekvens ved at LK20 uttrykker seg så vagt og åpent, kan være at utøvelsen av medvirkning og medbestemmelse i skolen ikke vil samsvare med målet og visjonen med elevenes opplæring. Lærere kan sitte med misoppfatninger av hva begrepene innebærer og hvordan de kan praktiseres i skolen, de kan være usikre eller uvitende om deres kompetanse er god nok, eller de kan i verste fall ende opp med å ikke ta med seg medvirkning og medbestemmelse inn i sin og elevenes undervisning overhodet. En av grunnene til at flere elever erfarer lite medvirkning i skolehverdagen sin, kan derfor være et resultat av at lærere rett og slett får for mye tolkningsfrihet, samt for få rammer, presiseringer og forklaringer på hva, hvordan og i hvilken grad elevene skal få medvirke i skolen. For mange lærere vil det derfor være uvant og skummelt å åpne for, legge til rette til, samt forplikte seg til å ta hensyn til

Avslutning

elevenes meninger og på den måten gi fra seg store deler av sin trygghet og makt i klasserommet. I verste fall kan noen elever oppleve å bli fratatt muligheten til å medvirke, noe som i bunn og grunn er brudd på barnekonvensjonen og elevenes rettigheter.

At vi valgte å inkludere medbestemmelse i vår avhandling, var basert på at vi la merke til at medbestemmelse eksplisitt var nevnt i læreplanen. Likevel var det ikke før vi var ferdige med analysen at vi innså at begrepet kun var nevnt den ene gangen. Ut fra det vi nå vet om medvirkning og medbestemmelse, stiller vi oss spørsmål ved eksistensen til medbestemmelse i skolesammenheng. Skjer medbestemmelse i skolen? Får elevene virkelig være med å bestemme? Uansett hvor mye vi har fundert over dette, kommer vi ikke fram til noe annet svar enn at vi ikke tror det. Vi tror ikke elevene får *reell* medbestemmelse. Vi tror det nærmeste elevene kommer medbestemmelse er i forbindelse demokrati, og i den forstand at skolen hadde organisert et slags *rollespill* mellom ulike politiske partier eller lignende – der elevene i et slikt tilfelle ville fått “late som” de var i debatt med hverandre. Utover dette ser vi ikke for oss at reell medbestemmelse skjer. Selv i elevråd og andre rådsorganer er det læreren som har satt rammer, og som dermed bestemmer når og hvor elevrådet skal skje – og deretter ledelsen ved skolen som bestemmer om elevenes forslag skal føre til endring eller ikke. Med disse tankene i bakhodet, samt den ene setningen hvor medbestemmelse nevnes, undrer vi oss over hvorfor LK20 har valgt å anvende begrepet i det hele tatt.

Med alle disse tankene og refleksjonene til grunn, retter vi igjen søkelyset mot formålet med vår avhandling som er:

Å skape innsikt om hva begrepene medvirkning og medbestemmelse egentlig innebærer ut fra Læreplanverket for Kunnskapsløftet, LK20.

Vi kan nå si at vi *ikke* har fått bedre innsikt vedrørende disse begrepene gjennom å lese *den nye læreplanen*. Derimot har vi fått bedre innsikt om begrepene fordi LK20 – av mangel på egne beskrivelser – mer eller mindre tvang oss til å lete *andre steder* etter svar. Da vi startet prosessen med denne avhandlingen ønsket vi å få *svar* omkring begrepenes betydning gjennom å analysere læreplanen. I stedet sitter vi nå her med en avhandling som heller er med på å adressere et *problem*. *Hvordan* medvirkning skal utøves, og om medbestemmelse i det hele tatt *skal* utøves, kommer for dårlig til uttrykk, og praktiseres ut fra hvordan hver enkelt forstår de skrevne ordene. Vi ønsker derfor å, i tillegg til å fremheve at dette er problematisk, oppfordre

Utdanningsdirektoratet til å utdype sine beskrivelser. Ut fra denne studien er dette nødvendig for at *deres* målsetning skal nås, og at lærerne skal ha noe konkret å strekke seg etter i forhold til elevers medvirkning og medbestemmelse.

5.2 Våre tanker i ettertid og veien videre

Nå som studien har gitt oss et svar på forskningsspørsmålene som til sammen utgjorde svar på formålet, sitter vi ikke igjen med det svaret vi trodde vi kom til å sitte igjen med. Vi har likevel tilegnet oss mye kunnskap og læring gjennom denne prosessen. Vi har gjennom analysene kommet frem til flere funn, ikke bare i teksten – men også funn i oss selv. Vi har tatt oss selv i å lese samme avsnitt flere ganger, og la merke til at vi klarte å dra flere koblinger og dermed fikk en dypere forståelse for hver gang vi leste samme avsnitt. På den måten fikk vi i tillegg en dypere forståelse om intensjonen med det vi gjorde og skrev, da vi hele tiden så oss frem og tilbake på det vi tidligere kunne, kontra det vi etter hvert lærte. Vi ble tvunget til å reflektere rundt egen forforståelse og forståelse. Basert på dette, ved å hele tiden veksle mellom del og helhet, tilegnet vi oss en helhetsforståelse av læreplanen i henhold til den hermeneutiske sirkelen.

Gjennom denne studien har vi også selv fått oppleve hvordan det er å faktisk ha reell medbestemmelse over et prosjekt, og hvor mye dette ansvaret har formet og utviklet oss til de vi er i dag. Denne medbestemmelsen – og medvirkningen – har omhandlet alt fra valg av tema, valg av metode og til og med et realisert ønske om den spesifikke veilederen vi fikk. Den kunnskapen vi har tilegnet oss i forbindelse med teorikapitlet har også vært svært verdifullt, og er noe vi kommer til å ta med oss videre i arbeidet som fremtidige lærere, samt dele ved våre framtidige arbeidsplasser og til kolleger. Vi vet nå også hva som er forventet og hvilke forutsetninger som ligger til grunn for at vi skal forstå de andre temaene og begrepene i LK20 på samme dype nivå som vi nå forstår medvirkning og medbestemmelse.

Vi håper leserne av denne avhandlingen ser at vi, til tross for vår bakgrunn som lærerstudenter, har forsøkt å holde våre subjektive oppfatninger på avstand, og kun vært subjektiv der det har vært meningen at vi skal være det. På bakgrunn av dette er vi veldig fornøyde og takknemlige for at vi gjennomførte akkurat denne studien slik vi gjorde det, og håper leserne vil sitte igjen med samme oppfatning.

Avslutning

Vi håper denne avhandlingen kan være et bidrag til å gi *leseren* en forståelse av hvordan medvirkning og medbestemmelse *kan* oppfattes. Vi har også et ønske om at det på sikt skal dannes en *felles* forståelse for hva medvirkning og medbestemmelse betyr og innebærer – noe vi ser et behov for. I den forbindelse er denne avhandlingen i tillegg rettet mot konstruktører av nasjonale læreplaner i form av konstruktiv kritikk og en pekefinger. Om reformsenderne ønsker at deres visjoner skal realiseres, må læreplanen inneholde flere og dypere *forklaringer* av viktige begreper, ikke bare oppramsinger av disse.

Avslutning

Litteraturliste

- Andreassen, S-E. & Bjørndal, K.E.W. (2019). *Validitet og reliabilitet i studenters forskning*. Upublisert manuskript. UiT Norges arktiske universitet.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk .
- Backe-Hansen, E. (2004). *God nok omsorg – riktige beslutninger i barnevernet*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Backe-Hansen, E. (2011). *Teoretiske perspektiver i synet på ungdoms medvirkning – en litteraturgjennomgang*. Oslo: NOVA.
- Barneombudet. (u.d.). *Hele barnekonvensjonen*. Hentet 13. mars, 2020 fra Barneombudet: <https://barneombudet.no/for-voksne/barnekonvensjonen/hele-barnekonvensjonen/>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Danielsen, A. G. (2017). *Eleven og skolens læringsmiljø - medvirkning og trivsel* . Oslo: Gyldendal Akademisk .
- Det norske akademis ordbok. (u.d.). *Bestemmelse*. Hentet 24. mars, 2020 fra NAOB: <https://naob.no/ordbok/bestemmelse>
- Det norske akademis ordbok. (u.d.). *Virkning*. Hentet 24. mars, 2020 fra NAOB: <https://naob.no/ordbok/virkning>
- FN-sambandet. (2019, 17. juni). *Barnekonvensjonen*. Hentet 28. mars, 2020 fra FN-sambandet: <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/Menneskerettigheter/Barnekonvensjonen>
- FN-sambandet. (2019, 5. september). *Menneskerettigheter*. Hentet 28. mars, 2020 fra FN-sambandet: <https://www.fn.no/tema/menneskerettigheter/Menneskerettigheter>
- Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Litteraturliste

- Hellspong, L. & Ledin, P. (1997). *Vägar genom texten - Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Imsen, G. (2009). *Lærereens verden* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2020, 31. januar). *Kongeriket Norges Grunnlov*. Hentet 11. mars, 2020 fra Lovdata: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17/KAPITTEL_1-5#KAPITTEL_1-5
- Kalleberg, R. (1996). Forskningsopplegget og samfunnsforskningen dobbeltdialog. I R. Kalleberg, & H. Holter, *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (2. utg., ss. 26-72). Oslo: Universitetsforlaget.
- Koch, A. & Koch, K. (1995). *Barn av barnevernet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet. (2014, 3. september). *NOU 2014: 7 - Elevenes læring i fremtidens skole*. Hentet 20. februar, 2020 fra Regjeringen: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- Kunnskapsdepartementet. (2015, 15. juni). *NOU 2015: 8 Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet 20. februar, 2020 fra Regjeringen: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016, 15. april). *Meld. St. 28 (2015–2016) Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet 20. februar, 2020 fra Regjeringen: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019, 13. desember). *NOU 2019: 23 - Ny opplæringslov*. Hentet 20. februar, 2020 fra Regjeringen: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2016). *Designing Qualitative Research*. London: Sage Publications.

Litteraturliste

- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget .
- Norsk senter for forskningsdata. (2019, 14. november). *Må jeg melde prosjektet mitt?* Hentet 27. november, 2019 fra NSD Personverntjenester:
https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/
- Ohnstad, F. O. (2015). *Profesjonsetikk i skolen - Læreres etiske ansvar* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Postholm, M. B. (2017). *Kvalitativ metode - En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Shier, H. (2001). 'Pathways to participation': Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*(15), ss. 107-117. doi:10.1002/CHI.617
- Skoleporten. (2020). *Elevundersøkelsen*. Hentet 15. februar, 2020 fra Skoleporten:
<https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/grunnskole/laeringsmiljoe/elevundersoekelsen/nasjonalt?enhetsid=00&vurderingsomrade=6&underomrade=48&skoletype=0&skoletypemenuid=0&sammenstilling=1>
- Solhaug, T. & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet - Demokratiet i skolen* . Oslo: Universitetsforlaget.
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Stray, J. H. (2019, 20. juni). *Skolens samfunnsmandat*. Hentet 30. mars, 2020 fra Utdanningsnytt: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/skolens-samfunnsmandat/171603>
- Synonymordboka. (u.d.). *Synonym til medbestemmelse*. Hentet 17. mars, 2020 fra Synonymordboka: <https://synonymer.no/nb/medbestemmelse>
- Synonymordboka. (u.d.). *Synonymer for medbestemmende på bokmål*. Hentet 17. mars, 2020 fra Synonymordboka: <https://www.synonymordboka.no/no/?q=medbestemmende>
- Synonymordboka. (u.d.). *Synonymer for medvirke på bokmål*. Hentet 17. mars, 2020 fra Synonymordboka: <https://www.synonymordboka.no/no/?q=medvirke+>
- Synonymordboka. (u.d.). *Synonymer for medvirkning på bokmål*. Hentet 17. mars, 2020 fra Synonymordboka: <https://www.synonymordboka.no/no/?q=medvirkning>

Litteraturliste

- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse - En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse - En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thrana, H. M. (2008). *Vil jeg bestemme?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tresselt, M.A., Andreassen, S-E. & Lund, T. (2018). Teammøter i skolen – fra «logistikkmøter» til lærende møter? *Forskning og forandring*, 1(1), 78–100.
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 25. august). *Generell del av læreplanen, LK06*. Hentet 20. januar 20, 2020 fra Udir: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 1. september). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet 20. januar, 2020 fra Udir: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 18. november). *Nye læreplaner – grunnskolen og gjennomgående fag vgo*. Hentet 22. januar 2020 fra Udir: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/Nye-lareplaner-i-grunnskolen-og-gjennomgaende-fag-vgo/>
- Vestby, G. M. (2003). Medvirkning i skolen som byggestein i demokratiutvikling? I F. Engelstad, & G. Ødegård, *Ungdom, makt og mening* (ss. 49-68). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Westlund, I. (2015). Hermeneutik. I A. Fejes, & R. Thornberg, *Handbok i kvalitativ analys* (ss. 71-88). Stockholm: Liber AB.
- Widén, P. (2015). Kvalitativ textanalys. I A. Fejes, & R. Thornberg, *Handbok i kvalitativ analys* (ss. 176-193). Stockholm: Liber AB.

Litteraturliste

