



Høgskolen i **Hedmark**

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

Astrid Bræck Simonsen

Masteroppgave

”Hvordan kan elevmedvirkning bli en integrert del av skolehverdagen?”

How can pupils participation be an intergrated part of pupils school life?

Master i tilpasset opplæring 2015

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

Forord

I denne masteroppgaven har jeg fått være med på en reise, både i meg selv, men også blant fremmede mennesker. Jeg har fått dykke ned i en annen skolehverdag enn den jeg vanligvis er i. Dette har vært en spennende prosess, der jeg i analyseprosessen har fått komme nær mine informanter på en lærerik måte.

Jeg vil først og fremst få takke mine informanter som har gitt meg muligheten til å forske i et felt som jeg anser som viktig for fremtidas skole. Jeg vet at det koster å skulle gi av seg selv, midt i en hektisk hverdag, slik disse informantene har gjort med sine bidrag. Jeg er veldig takknemlig for at de har delt sine erfaringer på en måte som har gitt meg ny kunnskap på et område som jeg brenner for. Så vil jeg takke Redd Barnas representanter, Christine Hope og Marit Sanner for at jeg fikk delta i deres pilotprosjekt ”Si din mening - og bli hørt”. De har kommet med mange gode innspill, og har delt villig av sin kunnskap og erfaring. Høgskolen som åpnet opp for min følgeforskning, fortjener også en stor takk. Det samme gjør både ledelse og kollegaer ved skolen min, som har vært støttende og positive. Jeg sender også takknemlige tanker til mine fire barn og fire barnebarn, kjæresten min og resten av familien og venner som har støttet og vært forståelsesfulle for at jeg har måttet prioritere tid til oppgaven istedenfor til dem. En spesiell hilsen til min kjære mamma! Nå kan du ringe meg når som helst uten å være redd for å forstyrre 😊.

Stor takk til Stephen Dobson som hadde mulighet til å gjennomlese oppgaven, og kom med gode tips til forbedringer. Dette var til stor hjelp i en hektisk innspurt.

Så til min veileder Kari Nes. Du har vært en utrolig støtte for meg underveis i masterarbeidet. Følelsen av å bli løftet opp hver gang jeg var i ferd med å miste motet, er jeg evig takknemlig for. Du har vært forståelsesfull hele veien, og gitt meg den tiden jeg trengte, når livet ikke helt gikk på skinner. Jeg er takknemlig for at du ikke slapp taket i meg, men viste meg veien fram til målet.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	2
Norsk sammendrag.....	6
Engelsk sammendrag (abstract).....	7
1. Innledning.....	8
1.1 Temaets aktualitet.....	9
1.2 Hva viser tidligere forskning?	10
1.2.1 Analyse av elevundersøkelsen.....	10
1.2.2 Andre undersøkelser.....	12
1.3 Hva sier lov og læreplan om elevmedvirkning i skolen?	13
1.4 Evaluering av pilotprosjektet ”Si din mening- og bli hørt”.....	15
1.4.1 Tanker om og intensjoner bak prosjektet ”Si din mening-og bli hørt”	15
1.4.2 Redd Barnas veiledningshefte for ansatte i grunnskolen	16
1.4.3 Flere aktører i forskningsfeltet	16
1.4.4 Min deltakelse i pilotprosjektet	17
1.5 Problemstilling.....	17
1.6 Min masteroppgave	18
1.7 Oppbygging av oppgaven.....	19
2. Teorigrunnlag for oppgaven.....	20
2.1 Elevmedvirkning	20
2.2 Lærerens rolle	21
2.2.1 Skolens rolle i utvikling av elevdemokrati og elevmedvirkning.....	22
2.2.2 Harts stige for deltakelse – ”The ladder of participation”.....	23
2.2.3 Shier’s modell for elevmedvirkning.....	24
2.2.4 Elevmedvirkning og vurdering for læring.....	26
2.3 Hva er tilpasset opplæring?	27
2.3.1 Vygotsky og elevens nærmeste utviklingszone.....	28

2.4	Hva har elevmedvirkning med tilpasset opplæring � gjøre?	29
2.5	Anerkjennende relasjon	30
3.	Metodekapittel	34
3.1	Vitenskapsteoretisk forankring.....	34
3.2	Forskningsdesign	35
3.3	Metoder.....	37
3.3.1	Fokusgruppeintervju med spørreskjema	37
3.3.2	Observasjon.....	39
3.4	Gjennomføring av undersøkelsen.....	39
3.4.1	Utvalg	40
3.4.2	Gjennomføring av intervjuene	41
3.4.3	Intervju av lærerne	42
3.4.4	Intervju med elevene	42
3.5	Analyse	43
3.6	Validitet og reliabilitet.....	44
3.7	Forskningsetiske utfordringer.....	44
3.7.1	Forskerrollen	45
3.8	Analyse av mine funn	46
3.8.1	Utvalg av sitater	47
3.8.2	Søknad til NSD.....	47
4.	Resultater og drøfting	49
4.1	Elevresultater fra spørreundersøkelse og intervju	50
4.1.1	Utsagn nr.1: ”Jeg tør å si hva jeg mener i klassen”	51
4.1.2	Utsagn nr. 2: ”Alle t�r si hva de mener i klassen”	53
4.1.3	Utsagn nr. 3: ”De voksne er interessert i å høre hva vi mener”	55
4.1.4	Utsagn nr.4: ” Vi er med og bestemmer hvordan vi skal ha det i klassen”	57
4.1.5	Utsagn nr. 5: ”Vi får være med å bestemme viktige ting”	59

4.1.6	Oppsummering	61
4.2	Lærerresultater fra spørreundersøkelse og intervju	63
4.2.1	Utsagn nr.1: ”Barn lyttes til”	63
4.2.2	Utsagn nr.2: ”Barn får støtte til å uttrykke sine meninger”	64
4.2.3	Utsagn nr.3: ”Barns meninger tillegges vekt”	66
4.2.4	Utsagn nr.4: ”Barn er involvert i å ta beslutninger”	67
4.2.5	Utsagn nr.5: ”Barn deler makt og ansvar for beslutninger”	69
4.2.6	Oppsummering	70
5.	Oppsummering og konklusjon	72
6.	Anbefalinger	77

Oppgaven inneholder 25707 ord.

Norsk sammendrag

Dette er en masteroppgave i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark 2015. Hensikten med oppgaven er å finne ut hvordan elevmedvirkning kan bli en integrert del av elevenes skolehverdag.

Jeg har valgt å følgeforske et pilotprosjekt, ”Si din mening – og bli hørt”, som Redd Barna har gjennomført på to skoler på Østlandet. Målet med deres prosjekt, er å teste ut et redskap i form av et veiledningshefte som skal fremme bruken av elevmedvirkning i skolehverdagen.

Min oppgave er bygd opp som et case-studie, der prosjektet ”Si din mening- og bli hørt” vil utgjøre caset, og elever og lærere ved de to pilotskolene blir min undersøkelseskontekst. Mitt empiriske materiale bygger på intervjuer og spørreundersøkelse blant 16 lærere og 35 elever, knyttet til mellomtrinnet på pilotskolene. Det empiriske materialet blir analysert og tolket i lys av Shier og Harts teorier om barns deltakelse – *Childrens participation* i skolehverdagen. I tillegg vil jeg benytte relevant teori om emnet jeg har valgt. Teori om anerkjennelse, relasjonsbygging, klasseledelse er i vesentlig grad brukt i min oppgave.

I analysen behandler jeg elever og lærere adskilt. Likevel blir det naturlig å se på sammenhenger ved å sammenligne funnene fra begge grupper. Jeg opplevde av en del funn var sammenfallende, og at både elever og lærere ønsket mer elevmedvirkning og hadde tanker om hva som skulle til for å få dette integrert i skolehverdagen.

Engelsk sammendrag (abstract)

This is a Master's thesis in adapted education from Hedmark University college. The purpose of this thesis is to find out how pupils participation can be an intergrated part of pupils school life.

I have chosen to do my research by follow a pilot project called "Si din mening – og bli hørt", which has been conctued by Save the Children Norway at two schools in Eastern Norway. The goal with the project is to test a guidance booklet that would help the use of pupil participation in school.

My thesis is a case study where the project "Si din mening- og bli hørt" constitutes the case, and pupils and teachers from the two schools from Eastern Norway are the participants. My empiric material is interviews and questionnaires from 16 teachers and 35 pupils, all from intermediate stage. The empirical material is analysed and interpreted with Shiers and Harts theory about participations, as well as relevant theory about recognition, relations and class management.

In the analysis I present pupils and teachers apart. Nonetheless, it will still be natural to analyse coherenses by comparing the research findings from both groups. I found that several findings were concurrent, and that both pupils and teachers wanted more pupil participation. They also had thoughts about how pupil participation could be an intergrated part of their school life.

1. Innledning

I løpet av de årene jeg har arbeidet i skolen, har jeg opplevd både nye reformer og relativt store endringer i organisering av skolehverdagen. Jeg har et givende yrke, der jeg får være med på å forme den kommende generasjon. Mitt arbeid er både spennende og utfordrende, og ikke minst har jeg et stort ansvar for å legge til rette en undervisning som skal motivere eleven for læring både faglig og sosialt.

De senere årene har fokuset vært på hvordan vi skal lykkes i å få bedre resultater i skolen. Vi har fått på plass mer fag på timeplanen. Skoledagen ble utvidet for å få timer nok så våre elever skulle kunne få mer kunnskap, spesielt i basisfagene. Hyppigere kartlegginger skulle avdekke både styrke og mangler. Som en følge av resultatene etter kartlegginger, har mange ulike tiltak blitt satt i verk. Som eksempler kan nevnes: omlegging av lærerutdanningen, styrking av realfagskompetanse blant lærerne, lengre skoledager, tettere oppfølging av den enkelte elev, bedre skole- hjem samarbeid m.m.

I dette jaget etter å få opp faglig kunnskap i den norske skolen, har jeg følelsen av at vi har mistet noe. Vi har selvfølgelig også fått til mye som er bra, men den nære kontakten med eleven er ikke alltid lett å få til i kombinasjon med større press på andre områder. Selv om elevsamtalen står på timeplanen, er det begrenset hvor mye tid en har til den enkelte elev. Innholdet i elevsamtalen gjenspeiler erfaringsvis ofte hva læreren har behov for å få svar på, og kanskje ikke i like stor grad, elevens tanker og meninger om egen læringssituasjon.

Vi lærere har kanskje mistet eleven litt av syne i vår streben etter å gjøre en god jobb fram imot neste kartlegging. Det er jo funnene etter en kartlegging som blant annet skal danne grunnlag for videre undervisning. Disse funnene og målene for opplæringen, må slik jeg ser det gjøres kjent for eleven, slik at han vet hva som skal til for å få en høyere måloppnåelse.

Jeg har en oppfatning av at elevens medvirkning til egen læring må ha sin plass i skolehverdagen, for at eleven skal føle seg sett og hørt, og for at jeg som lærer skal kunne legge til rette for en undervisning som er tilpasset den enkelte elev. Hvis jeg ikke ser eleven og hans behov, vil jeg vanskelig kunne treffe riktig med mine tanker og valg av opplegg.

Etter at jeg startet med min master har det skjedd mye positivt i norsk skole, som absolutt peker i riktig retning slik jeg ser det. Vurdering for læring er det nye som skal være med på å skape en bedre skole. Eleven skal i større grad få være med på å vurdere seg selv, medelever

og lærere ut fra kriterier som han selv er med på å utforme. Som all annen nytenkning, må også dette få sin plass i hverdagen. Det må implementeres i den enkelte skole, og et slikt arbeid vil ta tid. Får vi til dette, vil vi kunne gi eleven mulighet for et større rom for medvirkning til egen læring både sosialt og faglig.

Da jeg ble kjent med Redd Barnas pilotprosjekt ”si din mening og bli hørt”, følte jeg at dette passet godt inn i min tenkning rundt eget masterarbeid, og min problemstilling. De ønsket å prøve ut et redskap som skulle fremme elevmedvirkning i skolen, og jeg ønsket å få kjennskap til hvilke erfaringer og opplevelser elever og lærere hadde av elevmedvirkning i skolen.

Jeg har nå presentert bakgrunn for valg av oppgave. Nå vil jeg se på temaets aktualitet og tidligere forskning. Deretter ser jeg på hva lov og læreplaner sier om elevmedvirkning i skolen. Jeg vil også gi en introduksjon av prosjektet ”Si din mening – og bli hørt”, som jeg fulgte i min undersøkelse, før jeg presenterer problemstillingen min.

1.1 Temaets aktualitet

Ved å få tak i elevenes erfaring- og kunnskapsbakgrunn, vil vi kunne finne svar på hvordan vi kan legge opp vår undervisning for å bygge videre på den kunnskapen som allerede er der. For å få til dette, har jeg erfart at dialogen med eleven er viktig. Eleven må føle at han er en del av sin egen læringsprosess. Han må vite at den innsatsen han legger i arbeidet, kommer han selv til gode. Det er ikke for lærerens skyld at arbeidet skal utføres.

I stortingsmelding nr. 20 ”På rett vei” (2012-2013), står det følgende:

Skolen skal ruste elevene med grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving og regning. Det trenger alle for videre skolegang, men også for å mestre eget liv og for å delta i samfunnet. Men grunnopplæringen har også et videre samfunnsmandat og skal bidra til at elevene tilegner seg et bredt sett av kunnskaper og ferdigheter, og utvikler verdier og holdninger for resten av livet. For å lykkes i utdanning, arbeid og som aktive deltakere i samfunnet må elevene og lærlingene mestre mange fagfelt, og de må

trenes i å samarbeide med andre, å være kreative og å tenke kritisk. Skolen skal bidra til å dyrke nysgjerrighet og lærelyst og motivere de unge til livslang læring. (St.meld. 20, 2012-2013).

Dette viser, slik jeg velger å tolke det, noe av den samfunnsmessige betydningen av elevmedvirkning i skolen. Ved å arbeide sammen med lærere og medelever, får eleven trening i deltakelse og samarbeid. Dette er en del av den livslange læringen stortingsmelding 20 legger vekt på.

1.2 Hva viser tidligere forskning?

1.2.1 **Analyse av elevundersøkelsen**

Hvert år gjennomføres det en landsomfattende elevundersøkelse, som er en del av et helhetlig nasjonalt kvalitetsvurderingssystem. Her skal elever i norsk skole få mulighet til å si sin mening om skolen de går på og hvordan de trives der. Hensikten med undersøkelsen er å bruke resultatene i arbeidet med å bedre læringsmiljøet, utvikle medinnflytelse på undervisningen og øke elevens læringsutbytte (Kjørholt, 2010, s.175).

Oxford Research har i samarbeid med professor Einar M. Skaalvik ved Pedagogisk Institutt, NTNU, gjennomført en analyse av resultatene fra elevundersøkelsen våren 2010. Analysen er basert på svarene fra elever fra 5. trinn i grunnskolen, til 3.trinn i den videregående skolen.

Hovedfunnene fra Elevundersøkelsen 2010 dreier seg om motivasjon, trivsel, mestring, mobbing, karriereveiledning og fysisk læringsmiljø. Det kan se ut som at disse faktorene, med unntak av det siste, endrer seg gradvis etter hvert som eleven blir eldre. Det vil med andre ord si at elevenes motivasjon synker med alderen. Det samme skjer med elevenes trivsel med sine lærere (Oxford Research, 2009.) Undersøkelsen viser også at kunnskap om mål øker innsatsen, motivasjonen og trivselen med lærerne. Faglig støtte, er den sterkeste predikator av elevenes trivsel med lærerne (Oxford Research, 2009).

Elevene opplever at de har høyest grad av medbestemmelse når lærerne gir dem muligheten til å være med å bestemme hvordan de skal arbeide med fagene (Oxford Research, 2009).

Kjørholt (2010) har sett på noen av resultatene fra denne undersøkelsen. Hun har gått inn på hvordan spørsmålene var utformet, og om dette vil kunne påvirke validiteten i svarene.

Elevenes opplevelse av elevdemokrati ble belyst gjennom følgende to spørsmål: *”Hvor godt arbeid synes du elevrådet gjør på skolen?”* Og *”Hører skolen på elevenes forslag?”* Begge spørsmålene skulle besvares i en skala fra 1 til 5, der 5 var det mest positive. (Kjørholt, (red.). 2010). Disse spørsmålene var svært generelle. Elevene fikk heller ikke noen veiledning i spørreskjemaet hvordan de skulle forholde seg hvis de for eksempel var enig i at noe av det arbeidet elevrådet gjorde var bra. Dette kan gi svært unøyaktige svar, og det blir derfor også vanskelig å vite hvor stor verdi disse svarene skal gis når de videre skal brukes i et kvalitetsutviklingsarbeid. Spørsmål om medbestemmelse ble bare stilt til elever på ungdomsskoletrinnet og i videregående skole. Her ble elevene spurt om hvilke fag de fikk være med på å lage arbeidsplaner til, om de fikk være med på å velge mellom ulike oppgavetyper i fagene, og om de fikk velge arbeidsmåter i fagene. Disse spørsmålene var ganske konkrete, og kunne gi svar på hvilke fag elevene følte at de kunne medvirke i (ibid.) Mens de neste spørsmålene var: *”Får du være med å bestemme hva det skal legges vekt på når ditt arbeid skal vurderes? Har lærerne forklart hvordan elevene kan være med på å bestemme hvordan dere skal arbeide med fagene?”* Det siste spørsmålet var: *”Oppmuntrer lærerne til at elevene kan være med på å bestemme hvordan de skal arbeide med fagene?”* (ibid.).

De tre siste spørsmålene var veldig generelle. Kunne svarene på disse avhenge av hvilken relasjon eleven har til læreren sin? *”Vi vet ikke i hvor stor grad elevenes oppfatning av medbestemmelse kan avhenge av relasjonen de har til lærerne sine, eller om de svarer ut fra at de sammenlikner lærerne de har ”*(Kjørholt, (red.). 2010, s.178).

Utdanningsdirektoratets årlige elevundersøkelse, viser alt i alt at elever opplever at de får medvirke i moderat grad. I deres undersøkelse kommer det fram at det er ingen utvikling å spore de seinere åra. Det er spørsmål om å medvirke i planlegging, arbeidsformer og vurderinger som står sentralt i denne undersøkelsen. Resultater fra undersøkelsen viser også at det er betydelig variasjon mellom skoler i hvor stor grad elever medvirker (Solhaug og Børhaug, 2012, s. 126).

1.2.2 Andre undersøkelser

I rapporten ”Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen: ”rom for alle – blikk for den enkelte” (Dale og Wærness, 2003) fra Differensieringsprosjektet i videregående opplæring, pekes det på at økt elevmedvirkning kan føre til økt motivasjon, som igjen kan påvirke læringsresultater i positiv retning. ”*Elever som i stor grad opplever at de har innflytelse, har også lærere som evner å skape et trygt og godt miljø for læring. Rapporten viser også at økt elevmedvirkning er et virkemiddel for bedre tilpasset opplæring*” (St.meld.30: 2003-2004, kapittel 5.4)

I sin bok ”Skolen i demokratiet”, legger Solhaug og Børhaug fram en undersøkelse fra to skoler som har arbeidet mye med elevmedvirkning. Disse skolene presenteres som T1 og T2 i undersøkelsen. T1 velger de å kalle et *deltakerdemokratisk system* fordi den har mulighet for å involvere alle elever i klassemøter. Den andre (T2) kalles et *representativt system*, fordi medvirkning i hovedsak er bygd opp omkring tillitselevordninga i samarbeid med lærer. Disse to skolene har hatt én time pr. uke, kalt aktiv elevmedvirkningstime eller AEM-time, avsatt til elevmedvirkning. Sentralt i disse timene har vært blant annet; ansvar for egen læring, å styrke elevdemokratiet, sosiale tiltak, holdningsskapende arbeid, skape et godt læringsmiljø og skape gode samarbeidsforhold. De har sammenlignet disse to skolene opp i mot 4 andre skoler (i undersøkelsen kalt K1, K2, K3 og K4) som ikke har arbeidet spesielt med elevmedvirkning. Deres materiale er ut fra dette, hentet fra en studie av i alt 6 videregående skoler ved siden av noe data fra Utdanningsdirektoratets elevundersøkelse. I alt 1740 elever var med i undersøkelsen. Resultatet fra undersøkelsen viser at oppfatning av elevdemokrati har vært stabile over de siste fem år. I resultatene kommer det også fram at det er en påfallende mer positiv vurdering av elevrådet (elevdemokrati) sammenlignet med medbestemmelse (elevmedvirkning). Nivået for elevrådet er over skalaens midtpunkt, mens elevmedvirkning ligger stabilt lavt på den kritiske delen av skalaen (Solhaug og Børhaug, 2012, s. 132). Det som kommer fram som et overraskende resultat av undersøkelsen, er at en av skolene (T1) som hadde aktiv elevmedvirkningstime på timeplanen, skåret lavest på mange sentrale mål for demokratisk skole. Faktisk skåret kontrollskolene (K1 og K2) høyere her. Elevrådseffektivitet får imidlertid høyeste skåre på T1- skolen. På andre plass kommer T2. Det kan derfor se ut til at AEM-timen har hatt en positiv effekt når det gjelder elevenes opplevelse av elevrådet. Lærerne ved T1 skolen skårer imidlertid lavere enn alle de andre skolene når det gjelder å legge til rette for elevmedvirkning. T2- skolen, med sin samarbeidsgruppe skåret høyest med

tanke på demokrati i skolen. Den skåret også høyest når det gjaldt elevmedvirkning generelt., og lærerne ved denne skolen blir vurdert positiv med tanke på å legge til rett for elevmedvirkning.

Resultatene fra denne undersøkelsen viser at lærernes holdninger er avgjørende for å få til god elevmedvirkning i skolene. De viser også at det er viktig å organisere elevmedvirkning, få det inn på timeplanen for å kunne realisere det i skolehverdagen (Solhaug og Børhaug, 2012).

I en casestudie av en åpen aldersdelt ungdomsskole, fant Fosse og Solhaug klare sammenhenger mellom elevmedvirkning og læringsresultater. Denne undersøkelsen ble målt opp i mot både karakterer og opplevd læring (Fosse og Solhaug, 2007). Tilsvarende sammenhenger er avdekket i materialet til Utdanningsdirektoratet. Dette viser at medvirkning i læringsprosesser trolig fremmer læring generelt. Demokratiske praksiser og læring henger ut i fra dette nøye sammen, og vil kunne bidra til å både myndiggjøre elevene, og kvalifisere dem faglig (Solhaug og Børhaug, 2010).

Resultatene over viser at det er god grunn til å bruke elevmedvirkning som et pedagogisk verktøy, både når det gjelder læringsutbytte og som tydelige demokratiske praksiser.

Det jeg fant av tidligere forskning, gjaldt i hovedsak elevmedvirkning på ungdomstrinn og i videregående opplæring. Jeg ønsket å fremskaffe mer kunnskap på et område som ikke var så godt dekket av tidligere forskning. Min undersøkelse ble derfor rettet mot mellomtrinnet i grunnskolen. Jeg ønsket å undersøke både elevs og lærers oppfatning av og erfaring med elevmedvirkning. Jeg ønsket å få frem et bilde av lærers rolle, med tanke på å få til elevmedvirkning som en integrert del av skolehverdagen.

1.3 Hva sier lov og læreplan om elevmedvirkning i skolen?

Elevs rett til medvirkning slås fast i både opplæringsloven, prinsipper for opplæringen, læringsplakaten og i læreplanens generelle del. Her brukes begreper som medvirkning, deltakelse og innflytelse. Jeg velger å tolke elevmedvirkning og elevinnflytelse parallelt i min oppgave, fordi jeg mener begge begreper handler om at elever skal høres, og på en eller annen måte bidra til å påvirke sin skolehverdag.

Opplæringslovens §1-1 Formålet med opplæringa sier: ”*Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverkning*”(Oppl.l § 1-1).

I læreplanen LK06, prinsipper for opplæringen står det også følgende om elevmedvirkning:

Skolen og lærebedriften skal forberede elevene på deltakelse i demokratiske beslutningsprosesser og stimulere til samfunnsengasjement både nasjonalt og internasjonalt. I opplæringen skal elevene utvikle kunnskaper om demokratiske prinsipper og institusjoner. Skolen og lærebedriften 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.(LK06-prinsipper for opplæringen).

Elevmedvirkning innebærer deltakelse i beslutninger som gjelder egen og gruppens læring. I et inkluderende læringsmiljø er elevmedvirkning positivt for utviklingen av sosiale relasjoner og motivasjon for læring på alle trinn i opplæringen. I arbeidet med fagene bidrar elevmedvirkning til at elevene blir mer bevisst egne læringsprosesser, og det gir større innflytelse på egen læring (ibid.).

FN's konvensjon om barnets rettigheter sier:

Elevene skal kunne delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen innenfor rammen av lov og forskrift, herunder læreplanverket. Hvor omfattende medvirkningen vil være, og hvordan den utøves, vil variere blant annet i forhold til alder og utviklingsnivå. Elevmedvirkning forutsetter kjennskap til valgmuligheter og deres mulige konsekvenser. Arbeidet med fagene vil på ulike måter bidra til at elevene blir kjent med egne evner og talenter. Det vil øke deres muligheter for medvirkning og evne til å ta bevisste valg (FN's konvensjon om barnets rettigheter; artikkel 12 nr. 1, oppl.l.§1-2 og § 9a og læreplanverkets generelle del).

Medbestemmelse i skolen har vært et tema helt siden mønsterplanen av 1987, og her i Norge ble det innført egne læreplaner for klasseråds- og elevrådsarbeid i og med reform L97. Bestemmelse om elevmedvirkning er videreført i den nyeste reformen, Kunnskapsløftet fra 2006 (Kjørholt, 2010).

Kirsten Sandberg skriver i sin beskrivelse av artikkel 12 i barnekonvensjonen om barns rett til medbestemmelse i et juridisk perspektiv. Hun sier at barns deltakelse, *participation*, anses som en sentral side ved barnekonvensjonen. Derfor har også barns deltakelse fått mye oppmerksomhet de senere år. En dialog mellom barn og voksne basert på gjensidig respekt, kan lære barnet hvordan barnets og den voksnes synspunkter blir tatt i betraktning og kan påvirke utfallet av en prosess (Kjørholt, 2010).

Min tanke er at vi må tenke elevmedvirkning for å lykkes med tilpasset opplæring. Graden av elevmedvirkning vil påvirkes av ulike faktorer, dette vil jeg belyse nærmere både i den teoretiske og i den empiriske delen av oppgaven min.

1.4 Evaluering av pilotprosjektet ”Si din mening- og bli hørt”

Som masterstudent ved Høgskolen i Hedmark, ble jeg kjent med Redd Barnas pilotprosjekt ”Si din mening – og bli hørt”. Redd Barna ønsket gjennom pilotprosjektet, å prøve ut et verktøy de hadde utviklet, et pedagogisk hjelpemiddel for å få til økt elevmedvirkning i skolen. Våren 2011 gjorde Redd Barna avtaler med to barneskoler på Østlandet om å gjennomføre pilotprosjektet ” Si din mening – og bli hørt” i disse skolene.

1.4.1 Tanker om og intensjoner bak prosjektet ”Si din mening-og bli hørt”

Kunnskap om hvordan barn opplever skolen er svært verdifull og nødvendig i arbeidet med å utvikle en læringsarena med høy faglig og mellommenneskelig kvalitet. At elevene involveres aktivt i skolens virksomhet, kan bidra til økte faglige prestasjoner og økt motivasjon som

påvirker engasjement og trivsel blant elevene. Dette slås fast, både i tidligere forskning og i skolens læreplaner. Å lytte til elevene er kanskje noe av det viktigste grunnlaget for å få til skoleutvikling og forbedring av utdanningssystemet (Redd Barna, 2011).

1.4.2 Redd Barnas veiledningshefte for ansatte i grunnskolen

Redd barna hadde utarbeidet et pedagogisk verktøy i form av et veiledningshefte til prosjektet ”Si din mening og bli hørt”. Heftet inneholdt et praktisk metodisk opplegg for aktiviteter som skulle være med å fremme elevmedvirkning. Aktivitetene var ment for hele barneskoleløpet, 1. til 7. trinn. Heftet tok for seg den voksnes rolle i utviklingen av elevmedvirkning, og beskrev forslag til gjennomføring av ulike aktiviteter som skulle fremme elevmedvirkning. Heftet inneholdt også teori om hva lovverk, regelverk og forskning sier om elevmedvirkning. Det knyttet teori og praksis sammen, og kunne være et velegnet grunnlagsdokument for at alle involverte skulle ha et felles utgangspunkt for arbeidet med prosjektet. Heftet var ikke ferdig utarbeidet på dette tidspunktet, men kun å betrakte som et utkast. For meg ble dette heftet et hjelpemiddel som ga meg kunnskap om tanken bak prosjektet jeg skulle forske på.

1.4.3 Flere aktører i forskningsfeltet

Vi var flere aktører som studerte samme fenomen, vi hadde ulike roller og oppfattet situasjoner ut fra ulike perspektiv. Det var Redd Barna som skulle kurse lærere i å drifte elevmedvirkning i skolehverdagen, Høgskolen som er med på å forme kommende lærere til sin yrkesrolle, og jeg som utøver av læreryrket.

Høgskolen i Hedmark ved Stephen Dobson, Kari Nes og Hanne Mikalsen, var engasjert av Redd Barna til å følgeforske og evaluere pilotprosjektet. De skulle også bidra med teoretiske perspektiver, og veilede med tanke på utforming av mål og indikatorer for prosjektet. Høgskolen skulle også gjennomføre alle intervjuer med skoleledere, lærere og elever. Til slutt evaluerte de implementering og effekt av pilotprosjektet i en egen rapport (Mikaelsen, Nes, Dobson, 2013).

1.4.4 Min deltakelse i pilotprosjektet

Siden dette prosjektet korresponderte med min masteroppgave, ble jeg invitert til å delta i en følgeforskning sammen med Høgskolen i Hedmark. Jeg startet mitt masterarbeid høsten 2011.

Min deltakelse i prosjektet har vært som følger; Jeg deltok på skolebesøk. Jeg hadde mulighet til å komme med innspill til spørreskjema som ble utarbeidet i forkant av intervjuene med lærere og elever. Jeg var også med på gjennomføringen av noen av intervjuene sammen med Høgskolen i Hedmark. Jeg har ikke vært med i evalueringen av prosjektet, men jeg har fått tilgang til data som ble samlet inn ved de to skolene som var med i pilotprosjektet. Selv om jeg av praktiske hensyn ikke kunne delta på alle intervjuene og skolebesøkene, fikk jeg bruke fellesmaterialet fra intervjuene og spørreundersøkelsene til min undersøkelse.

Ved å få være tilstede og observere noen av møtene mellom Redd Barna, Høgskolen og aktørene i skolene, fikk jeg en god mulighet til å bli kjent med innholdet i, og intensjonen med prosjektet. Utsagnene fra intervjuene ble det viktigste materialet for min undersøkelse. Fordi vi hadde ulike vinklinger på undersøkelsen, var min tolkning av meningene til informantene uavhengig av hva Høgskolen og Redd Barna fikk ut av sin tolkning og undersøkelse.

1.5 Problemstilling

I undersøkelsen min, var hovedintensjonen å finne ut hvilken oppfatning og erfaring lærerne og elevene hadde av elevmedvirkning. I hvilke sammenhenger brukte skolene elevmedvirkning, og hva var det som førte til at skolene lyktes eller mislyktes med å få til elevmedvirkning? Hvilke ønsker hadde elevene, og hvilken rolle hadde læreren for å få til en utviklende læring der elevmedvirkning hadde sin naturlige plass?

Etter hvert som jeg tilegnet meg kunnskap om emnet jeg hadde valgt, ble jeg opptatt av å også se på om det var en sammenheng mellom elevmedvirkning og elevens læring. Kunne elevmedvirkning brukes som et verktøy for å få til en bedre tilpasset opplæring for eleven? I min undersøkelse hadde jeg ikke data som kunne vise funn med tanke på å kunne svare på dette spørsmålet. Likevel har jeg valgt å ta med teori om tilpasset opplæring og vurdering for læring. Dette fordi jeg ser disse i en klar sammenheng med elevmedvirkning.

Problemstillingen min ble som følger:

”Hvordan kan elevmedvirkning bli en integrert del av skolehverdagen?”

Jeg har følgende forskningsspørsmål som jeg ønsker å finne svar på:

Hvilken oppfatning og erfaring har elever når det gjelder elevmedvirkning?

Hvilken oppfatning og erfaring har læreren når det gjelder elevmedvirkning?

I oppgaven min ønsker jeg å fokusere på lærerens rolle for å legge til rette for elevmedvirkning. Det vil si at mine analyser og undersøkelser har læreren i fokus.

Disse forskerspørsmålene vil jeg finne svar på ved hjelp av innsamlede data, intervjuer og kontekstualiserende supplement fra observasjoner. Jeg har valgt å undersøke hvilken erfaring elevene har til elevmedvirkning, for å kunne diskutere dette opp mot lærerens rolle. Hvordan kan lærere legge til rette for at elevmedvirkning blir integrert i skolehverdagen?

1.6 Min masteroppgave

Elevmedvirkning kan være å utvikle elevens kunnskap og evner til deltagelse i demokratiske prosesser både i det daglige arbeidet og ved å delta i representative organ, som for eksempel elevrådet. I min undersøkelse vil jeg ha størst fokus på elevmedvirkning sett i forhold til elevens læringsprosess. Jeg vil se på hvordan elevmedvirkning kan bidra til at eleven får større bevissthet rundt egen læringsprosess, og hvordan dette kan innvirke på motivasjon for egen læring.

Lærere vil nødvendigvis også trenge kunnskap om elevenes oppfatning og erfaring av egen læring for å kunne tilrettelegge det faglige og sosiale miljøet for eleven, slik at læringen får optimal effekt. Derfor er det viktig å få frem elevens meninger og syn. En godt tilrettelagt undervisning vil kunne skape motivasjon for læring hos eleven. En elev som er motivert vil være engasjert, målrettet og utholdende (Manger 2012, s.14). Forskning viser at elevmedvirkning er en medvirkende faktor til å lykkes med det Manger belyser i sin teori, noe jeg for øvrig har kommentert tidligere (kap. 1.2.2.).

På bakgrunn av dette, ønsket jeg å undersøke i hvilken grad elevmedvirkning ble ivaretatt i skolen. Jeg ønsket å få kjennskap til både læreres og elevers opplevelse av elevmedvirkning. I min masteroppgave ville jeg se på empiri som kunne belyse hvordan eleven oppfattet seg selv som medvirkende i sin skolehverdag. Denne empirien ville jeg finne ved å følge Redd Barnas pilotprosjekt ”Si din mening – og bli hørt”, som skulle piloteres på to skoler på Østlandet. Jeg ville også forsøke å se på hvordan skolene kunne tilrettelegge for at elevmedvirkning ble en integrert og dermed selvsagt del av skolens pedagogiske virksomhet. Empirien ville jeg drøfte opp i mot relevant teori om barns sosiokulturelle og faglige utvikling. Det som ble mitt hovedfokus, det jeg ønsket å analysere og undersøke, var lærerens rolle med tanke på å få til elevmedvirkning som en integrert del av skolehverdagen. For å finne svar på mine forskningsspørsmål, måtte jeg få fram både elever og læreres opplevelse og syn på elevmedvirkning.

1.7 Oppbygging av oppgaven

- Kapittel 1 er en presentasjon av oppgavens tema, formål og teamets aktualitet. I dette kapitlet går jeg også inn på hva lov og læreplan sier om temaet jeg har valgt, før jeg beskriver prosjektet som var bakgrunn for forskningen min. Deretter presenterer jeg forskningsspørsmålene mine.
- Kapittel 2 tar for seg oppgavens teorigrunnlag og tidligere forskning med tanke på elevmedvirkning i skolen.
- Kapittel 3 viser den vitenskaplige forankringen av oppgaven, før jeg sier noe om hva jeg ønsker å oppnå med forskningen min. I dette kapitlet gjør jeg rede for det metodiske grunnlaget og hvilken forskningsdesign jeg har valgt. På slutten kommer jeg inn på hvordan jeg tenker å arbeide med analysen av mine data.
- Kapittel 4 viser resultater og drøfting. Her presenterer jeg data fra intervjuer og spørreundersøkelser blant både lærere og elever. Disse presenteres hver for seg, med egne oppsummeringer som gir svar på begge forskningsspørsmålene mine.
- Kapittel 5 blir en sammenfatning av funnene fra både lærere og elever, som vil gi svar på problemstillingen min.
- Kapittel 6: er viet avsluttende refleksjoner og anbefalinger.

2. Teorigrunnlag for oppgaven

I dette kapitlet vil jeg gi oppgaven min et teoretisk fundament som støtter mine tanker om viktigheten av å få til en god kvalitet på elevmedvirkning i skolen. Ved hjelp av ulike teorier, vil jeg komme nærmere inn på hva som ligger i begrepene elevmedvirkning, tilpasset opplæring og vurdering for læring. Lærerens anerkjennende væremåte og relasjonsbygging til eleven, og hvilken betydning disse faktorene vil ha for å lykkes med elevmedvirkning, blir også en viktig del av dette kapitlet.

Etter å ha gitt en teoretisk innføring i hva elevmedvirkning i skolen er, ser jeg på lærerens rolle og egenskaper for å fremme elevmedvirkning. Jeg vil bruke Shier og Harts teori for å vise i hvilken grad vi kan anta at barn er i stand til å være medvirkende, sett ut i fra modningsnivå. Shiers teori sier også noe om hva som skal til for å åpne opp for og gi muligheter til elevs medvirkning. Den sier også noe om hvilke forpliktelser vi har som voksne, for at medvirkning skal kunne finne sted.

Jeg forsøker også i teorien, å se hvordan elevmedvirkning kan settes i sammenheng med vurdering for læring og tilpasset opplæring. Selv om undersøkelsen min ikke gir noen holdepunkter for å kunne måle om elevmedvirkning i denne undersøkelsen har gitt økt læringsutbytte, har jeg valgt å ta det med. Ut i fra egne erfaringer, er dette faktorer som kan styrke hverandre med tanke på elevens helhetlige utvikling. For å understøtte denne tanken, har jeg også valgt Vygotskys teori om barnets nærmeste utviklingszone.

Jeg har også valgt å ta med teori om anerkjennelse og lærerens rolle med tanke på å bygge gode relasjoner til elevene, noe som ut fra egne erfaringer er en forutsetning for å komme i posisjon til og bli kjent med eleven.

2.1 Elevmedvirkning

Det finnes ulike måter å både tenke og praktisere elevmedvirkning på. Det kan sees på som en demokratisk innflytelse på både formelle og uformelle avgjørelser i skolehverdagen (Solhaug og Børhaug, 2012). Elevrådet kan anses som en formell medvirkning, mens det uformelle foregår mer i klasserommet. Carl Cohen fokuserer på at de ulike aktører skal kunne dele makt

og innflytelse på beslutninger. Denne definisjonen kan brukes i ulike former for fellesskap, som skal være underlagt krav om en demokratisk praksis, eller som selv pålegger seg slike krav (Solhaug og Børhaug 2012).

Elevmedvirkning er, ved siden av elevrådet, en viktig kilde til å kunne gi elevene mulighet til å delta i en prosess, som kan påvirke deres skolehverdag (Solhaug og Børhaug, 2012).

Deci og Ryans teori (2000) om indre motivasjon og selvbestemmelse, sier at det er tre grunnleggende psykologiske behov som må ivaretas i skolen for at elevene skal kunne utvikle og bevare autonom motivasjon for skolearbeidet. Disse behovene er; tilhørighet, kompetanse og selvbestemmelse (Deci og Ryan, 2000). For at eleven skal få dekket sitt behov for tilhørighet, må skolen vektlegge et trygt og godt læringsmiljø, hvor alle elever blir sett og respektert. For at eleven skal utvikle sin kompetanse, må undervisningen tilpasses elevens ferdigheter og behov. Hvis vi ser på behovet for selvbestemmelse, sier de at dette behovet vil kreve en viss grad av medbestemmelse og valgfrihet i skolen. Dette gjelder både innhold og arbeidsformer, og må tilpasses elevens moding og aldersnivå (Deci og Ryan, 2000). Når elevens ansvar benevnes som medbestemmelse, skyldes det at lærerens ansvar for undervisningen ikke må nedtones (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 213).

2.2 Lærerens rolle

Hvilke egenskaper har lærere som er i stand til å gi elever et godt sosialt og faglig læringsutbytte? Nyere forskning viser at det er lærere som kan lede klasser og undervisningsforløp på en hensiktsmessig måte, som gir elevene et godt læringsutbytte. Disse lærerne framstår som engasjerte og tydelige voksne, som samtidig viser interesse for og har en god relasjon til elevene sine. De motiverer elevene, holder ro i timene, skaper forutsigbarhet i undervisningen og de lar det ikke være rom for tvil om hvem som har ansvaret og bestemmer i klasserommet. Elevene til disse lærerne føler seg både likt og anerkjent (Nordenbo, Søgaard Larsen, Tifticki, Wendt og Østergaard 2008, Hattie 2009).

Hattie har i boken, "Visible learning", gjennomført den mest omfattende sammenfatningen av pedagogisk forskning i verden noensinne. Han konkluderer med at læreren utvilsomt har den mest fundamentale innflytelsen på elevenes læring (Nordahl, 2012).

2.2.1 Skolens rolle i utvikling av elevdemokrati og elevmedvirkning

Selv om min oppgave fokuserer mest på elevmedvirkning med tanke på læringsprosessen, kan elevmedvirkning ha betydning for andre utviklingsområder også.

I sin artikkel ”Skolen som arena for demokrati og medvirkning blant elevene?”, skriver Elisabeth Backe Hansen følgende:

Når barn blir så gamle at de skal høres i spørsmål som angår dem, har de allerede gått på skolen i ett år. Unge avslutter på sin videregående opplæring etter at de har blitt myndige, og har hatt anledning til å stemme ved sitt første kommune- eller stortingsvalg. Følgelig går skoletiden sin gang parallelt med den gradvise, alderbestemte utviklingen av barn og unges rettigheter til medvirkning og demokratisk deltakelse. Skolen burde derfor være en sentral arena for å lære deltakelse i demokrati og sivilsamfunn, og for utvikling av forståelse for og ferdigheter i medbestemmelse og medvirkning” (Kjørholt, (red.). 2010 s.172).

Den artikkelen jeg viser til her, er også en måte å forstå nødvendigheten av elevmedvirkning på. Den forteller meg at det å bli en medvirkende elev er en prosess som nødvendigvis vil ta tid. Eleven må få modne i en prosess, som igangsettes i tidlig skolealder.

Skolen har her et klart ansvar med tanke på å bevisstgjøre elever i deres demokratiske rettigheter. Ved å gi elever følelsen av at det nytter å engasjere seg, kan det være mulig at skolen på sikt kan bidra til større oppslutning blant elever, når det gjelder å være delaktig i demokratiske prosesser. Dette gjelder både i skolen og i samfunnet for øvrig.

2.2.2 Harts stige for deltakelse – ”The ladder of participation”

Voksnes syn på barn og hvilken oppfatning vi har av barns deltakelse, hvor mye de skal få mene om en sak, vil prege våre avgjørelser og reaksjonsmåter i hverdagen. Derfor er det nødvendig at vi er bevisst hva vi som lærere gjør i vår skolehverdag. I hvor stor grad lar vi elevene slippe til?

Roger Hart bruker en stige som modell for å vise i hvilken grad barn er deltakende i ulike situasjoner. Denne stigen har han delt inn i 8 trinn. Jeg har valgt å bruke Redd barnas tolkning og oversettelse av denne modellen i min oppgave. Utviklingen begynner på det laveste trinn.

Stige for deltakelse		Utdypning
8.trinn	Prosessene er barneinitierte; avgjørelser tas sammen med voksne.	Barn har ideene, initierer og starter prosjektet og inviterer voksne til å ta avgjørelser sammen med dem.
7.trinn	Initiert av barn, støttet av voksne.	Barn har ideene og bestemmer hvordan prosjektet skal gjennomføres. Voksne er tilgjengelige, men tar ikke over eller leder prosjektet.
6.trinn	Initiert av voksne, voksne og barn deler avgjørelsesmyndighet.	Voksne har ideen eller utgangspunktet, men barn er involvert i hele planleggingsprosessen og implementeringen av prosjektet. Barns meninger tas ikke bare i betraktning, barn er med på å ta avgjørelser.
5.trinn	Barn er konsultert og informert.	Prosjektet er initiert og drevet av voksne, men barn konsulteres. De har full forståelse av prosessen, og barns meninger tas seriøst.
4.trinn	Barn får delta i vokseninitierte prosjekter.	Voksne initierer og tar bestemmelsen om igangsetting av prosjektet, og barn melder seg frivillig til deltakelse. Barna forstår prosjektet og vet hvem som bestemte at de skulle delta, og hvorfor. Voksne respekterer deres synspunkter.
3.trinn	Symbolisk medvirkning	Barn blir spurt om sin mening om et tema, men har lite eller ingen innflytelse over uttrykksform eller hva de kan si noe om (omfang, område).
2.trinn	Dekorasjon	Barn deltar på et arrangement med sang, dans eller ved å gå med T-skjorter med logoer på, men de forstår ikke

		tematikken eller situasjonen de deltar i.
1.trinn	Manipulasjon	Barn sier og gjør det voksne foreslår, men har ingen reell forståelse av temaet/saken. Manipulasjon kan også være at barn er spurt om sin mening og voksne bruker noen av ideene – men forteller ikke barna hvilken innflytelse de har hatt på den endelige avgjørelsen.

Figur 1: Harts ”Stige for deltakelse” er hentet fra Redd barnas oversettelse (Redd Barna 2011, s. 18)

Denne stigen ble første gang brukt i 1991 av Unicef, men har senere blitt forandret og videreutviklet. Jeg opplever at Hart får fram utviklingstrinnene i grad av medvirkning på en forståelig måte. For meg har denne trinninndelingen vært til god hjelp for å få oversikt over i hvor stor grad vi kan forvente at elever kan være med å medvirke til demokrati eller til egne læringsprosesser sett ut fra modenhetsgrad. Grad av evne til medvirkning øker for hvert trinn de klatrer, eller vi lar dem klatre, i stigen.

Harts *participation ladder*, eller *stige for deltakelse*, kan være et godt redskap for å bevisstgjøre oss lærere med tanke på vårt syn på elevmedvirkning og tilrettelegging av dette i skolen. Vi skal ha en bevisst holdning til hva vi inviterer barn med på og hvorfor vi gjør det. (Hart R., 1992).

Når vi ikke tar elevene med i egen læringsprosess og velger å ikke lytte til eleven, skjer dette på grunn av at vi mener de er for unge eller for umodne, eller er det våre egne grenser som hindrer oss i å drive elevmedvirkning? Slike spørsmål kan få oss til å stoppe opp og reflektere over egen praksis, noe som gir oss mulighet til å korrigere våre valg. Det kan hjelpe oss til å bli bevisst våre handlinger.

2.2.3 Shier’s modell for elevmedvirkning

Shier har i sin teori en modell for elevmedvirkning som er delt inn i 5 nivåer. Han sier at vi må se på barns utvikling av evne til medbestemmelse, som noe som må modnes fram. Det er ikke noe et barn tilegner seg gjennom å jobbe med det som om det var et prosjektarbeid. Han har tatt utgangspunkt i Harts teori, men tenker nivåer istedenfor trinn i barns utvikling av

medvirkning. Shier snakker om fem former for elevmedvirkning, som han i sin teori har delt inn i 5 nivåer. Han har også tatt med den voksnes forpliktelser på de ulike trinnene. Disse blir betegnet som; åpninger, muligheter og forpliktelser.

Nivå av deltakelse		Åpninger	Muligheter	Forpliktelser
Nivå 5	Barn deler makt og ansvar for beslutninger	Er du klar til å dele noe av din makt som voksen med barn?	Finnes det en prosedyre eller metode som gjør det mulig for barn og voksne å dele makt og ansvar for avgjørelser?	Finnes det prinsipper, krav eller retningslinjer som sier at voksne og barn skal dele makt og ansvar for avgjørelser?
Nivå 4	Barn er involvert i beslutningsprosesser	Er du klar til å la barn delta i beslutningsprosesser?	Finnes det en prosedyre eller metode som gjør det mulig for barn å delta i beslutningsprosesser?	Finnes det prinsipper, krav eller retningslinjer som sier at barn skal involveres i beslutningsprosesser?
Nivå 3	Barns meninger legges vekt på	Er du klar til å ta barns meninger og synspunkter i betraktning?	Er beslutningsprosessene deres slik at det er mulig å ta hensyn til barns synspunkter?	Er det et retningsgivende prinsipp at barns synspunkter skal gis vekt i beslutningsprosesser?
Nivå 2	Barn får støtte til å uttrykke sine meninger	Er du klar til å støtte barn i å uttrykke sine meninger?	Har du et utvalg av ideer og aktiviteter som kan hjelpe barn i å uttrykke sine meninger?	Finnes det prinsipper, krav eller retningslinjer som sier at barn skal støttes i å uttrykke sine meninger?
Nivå 1	Barn lyttes til	Er du klar til eller motivert for å lytte til barn?	Arbeider du på en måte som gjør det mulig å lytte til barn?	Er det et prinsipp eller krav at lærere skal lytte til barn?

Figur 2: Shiers modell for deltakelse, oversatt av Redd Barna (2011 s. 21)

Ut fra denne tenkningen mener Shier at barnet må modnes i rollen som deltaker i forhold til elevmedvirkning. Eleven får mer innflytelse etter hvert som han blir eldre og kan mestre dette. Men modningen kommer ikke bare i form av alder, det vil også være en forutsetning at eleven får mulighet til å øve seg i å medvirke. Denne muligheten kan vi voksne gi rom for.

Jeg har valgt å ta med både Hart og Shiers modell i min oppgave. Jeg tenker at de to modellene utfyller hverandre. Hart velger å ta med tiden før et barn er i stand til å være deltakende. Tiden da de ennå ikke er moden nok til å forstå hvilken innflytelse de har på det de deltar på. Dette kommer som de tre første trinnene i stigen for deltakelse. Shier har valgt å lage en modell der han velger at punkt 1 i modellen er at barnet lyttes til. Shier får tydelig fram lærerens rolle for å få til elevmedvirkning. Dette gjør han gjennom å stille spørsmål ved i hvilken grad vi er åpne for å slippe eleven til og hvilke muligheter vi gir eleven til å medvirke. Han stiller også spørsmål ved om det finnes prinsipper, krav eller retningslinjer som forplikter oss til å slippe eleven til med sin deltakelse. På denne måten setter han fokus på det juridiske angående elevmedvirkning, noe som kan vekke læreres bevissthet rundt temaet. Hva er vi forpliktet til? Spørreskjemaet som ble brukt i spørreundersøkelsen og i intervjuene, er laget ut fra Shiers modell for elevmedvirkning.

2.2.4 Elevmedvirkning og vurdering for læring

Når underveisvurdering blir brukt for å hjelpe elever videre i læringsprosessen, kaller vi det ”vurdering for læring”. Elever lærer best når de forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem. De trenger også tilbakemeldinger som forteller dem noe om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonene de utfører. Her vil jeg trekke inn et eksempel fra ungdomsskolen. En elev uttalte følgende med tanke på å kunne forbedre karakteren sin i kroppsøving: *”Jeg har spurt hva som skal til for å få 5 i gym, og svaret jeg fikk er at jeg bare må stå på. Det føler jeg at jeg gjør i alle gymtimer”*. For å kunne forbedre karakteren sin, trengte eleven konkrete råd eller kriterier om hva som måtte til for at han skulle kunne oppnå dette. Ved å være medvirkende i vurdering av eget læringsarbeid, fikk eleven en reell innsikt i hva som krevdes for at han skulle nå sitt mål. Vurdering og undervisning er nært forbundet med hverandre i generell didaktikk, fordi en bevissthet om vurdering alltid er undervisningens følgesvenn. Mange lærere klarer å forbinde elevens medvirkning i vurdering med tilpasset

opplæring. Sagt på en annen måte, vurderingshandlinger tydeliggjør en didaktikk for tilpasset opplæring (Dobson og Nes, 2009).

2.3 Hva er tilpasset opplæring?

Jeg vil ikke forsøke å sidestille tilpasset opplæring og elevmedvirkning, men jeg klarer heller ikke å se det ene uten at det kan påvirkes av det andre. Selv om begrepet tilpasset opplæring ikke var med i mine forskningsspørsmål, dukket det stadig opp i teori som belyste elevmedvirkning. Sammenhenger mellom disse begrepene, kom fram både i lover, forskrifter og stortingsmeldinger, samt i ulike teorier som jeg har valgt å benytte meg av.

Tilpasset opplæring kan defineres som:

Vanlig undervisning eller spesialundervisning der en gjennom iaktakelse, planlegging, gjennomføring og løpende evaluering aktivt ser til at alle elever – med sine forskjelligartede ulikheter – får utfordringer og muligheter som bidrar til mestring og tilhørighet, faglig og sosialt, individuelt og i gruppe. Med andre ord. at eleven deltar på en måte som gir tilfredsstillende utbytte (Håstein og Werner, 2010 s.53).

Denne definisjonen sier både noe om hva som er skolens oppgave, og hva eleven skal kunne oppnå som en følge av den innsatsen skolen gjør. Slik jeg ser det, kommer individ- og systemperspektivet veldig klart fram her. Definisjonen sier noe om hva læreren og skolen som system må gjøre, men også at eleven selv må få mulighet til å delta aktivt i læringsprosessen.

Ved tiltak for differensiering og individualisering ligger hovedvekten på skolens og lærerens rolle som organisator, vurderer og tilrettelegger. Etter vår mening innebærer tilpasset opplæring en utvidelse i forhold til dette, ved en forståelse av opplæringsprosessen der elevenes egen medvirkning blir langt mer sentral. Elevene kan selv tillempe og tolke utfordringene slik at de tilpasses deres kapasitet, arbeidsstil, behov og interesser. Det er ikke alltid nødvendig at læreren differensierer for eleven. Ofte kan eleven selv utføre differensieringen på en god måte (Håstein og Werner, s. 53 og 54).

2.3.1 Vygotsky og elevens nærmeste utviklingssone

Vygotsky er blant annet kjent for sin teori om elevens nærmeste utviklingssone.

Opplæringstilbudet kan være slik at et barn ikke trenger noen som helst hjelp for å løse en oppgave. Da ligger opplæringstilbudet på eller under den nedre terskelen i barnets utviklingssone. I et slikt tilfelle vil arbeidet ikke fremme barnets utvikling, fordi det er for lett. Læreren må derfor forsøke å finne den nedre terskelen, og sørge for at tilbudet alltid rommer utfordringer. Opplæringstilbudet bør derfor alltid ligge over den nedre terskelen for utviklingssonen. Er opplæringstilbudet for vanskelig, vil eleven ikke være i stand til å gjøre seg nytte av forklaringer og demonstrasjoner. I dette tilfellet ligger opplæringstilbudet over den øvre terskelen, og dermed utenfor barnets nærmeste utviklingssone. Både når opplæringstilbudet er for vanskelig og for lett, vil det treffe utenfor den nærmeste utviklingssonen. Eleven vil iflg. Vygotsky ikke oppnå effektiv læring og utvikling i noen av disse tilfellene. Han mener at den eneste fruktbare formen for opplæring er den som går foran utviklinga, og leder den ved å åpne en sone ovenfra. I samarbeid med andre kan barn løse vanskeligere oppgaver enn de kan klare på egen hånd. Det er i vid forstand samarbeidet med læreren som skaper den nødvendige følsomheten hos eleven, både med tanke på motivasjon og intellektuell beredskap for å lære. Den nærmeste utviklingssonen har med andre ord to aspekter, det motivasjonelle og det kognitive. Dersom læreren makter å åpne sonen, det vil si skape motivasjon og aktivere elevens forkunnskap, vil det fremme læring og utvikling. Læreren må etablere et samarbeid med barnet om en oppgave barnet ikke kan klare alene. Når det lykkes å etablere et slikt samarbeid, ligger lærestoffet innenfor sonen. Dermed åpnes sonen. Om dette ikke lykkes, ligger opplæringstilbudet utenfor elevens sone kognitivt eller motivasjonelt. Samarbeid mellom lærer og elev er ut fra dette, grunnforutsetningen for at opplæring skal være godt nok tilpasset (Kozulin, 2012).

Vygotskys teori trekker fram betydningen av et godt lærer-elev samarbeid. Ved å lytte til eleven, og la han være aktivt medvirkende til egen læring, vil læreren kunne finne elevens utviklingssone og tilpasse undervisningen deretter.

Ved å benytte det store mangfoldet en klasse kan være, vil vi kunne utvide elevens undervisningstilbud slik at det blir rikere og mer allsidig. Der flere typer elever arbeider på en meningsfull måte, skapes det et mangfold som viser eleven at det finnes mange forskjellige

interesser innenfor gruppa, og mange forskjellige måter å lære på. Elevene vil også kunne kjenne på følelsen av å være verdifull for andre. De får muligheten til å bidra med sin del til fellesskapet. Uten de forskjellige bidragene vil vi risikere at de totale resultatene blitt fattigere. Vi kan heller ikke forvente forbedring i sosial utvikling hvis vi frarøver elevene muligheten til å være en aktiv del av et sosialt fellesskap som klassen er for dem (Håstein og Werner, 2010). Ut fra dette forstår jeg at alle elever med sine forskjelligheter, vil kunne bidra til et rikere opplæringsmiljø. Hver enkelt har noe å tilføye hvis de bare slipper til.

2.4 Hva har elevmedvirkning med tilpasset opplæring å gjøre?

I prinsippene for opplæring står det at elevene skal kunne delta i planleggingen, gjennomføringen og vurderingen av opplæringen innenfor rammen av lov og forskrift. Hvor omfattende medvirkningen vil være, og hvordan den utøves, vil variere blant annet med hensyn til alder og utviklingsnivå. Arbeidet med fagene vil på ulike måter bidra til at elevene blir kjent med egne evner, talenter og læreforutsetninger. Tilpasset opplæring realiseres ved at læringsmiljøet øker elevenes muligheter for medvirkning og evner til å ta bevisste valg. Kompetanseutviklingen hos den enkelte skjer i et sosialt fellesskap. Krav og forventninger må derfor sees i lys av hvordan elever fungerer i forhold til hverandre (LK06).

I den foregående teksten har begrepet medvirkning vært brukt flere ganger. I teorien jeg har lest, har elevmedvirkning stått som en ønskelig, men også nødvendig faktor for å kunne få til en god tilpasset undervisning.

I Stortingsmelding 30 (2003-2004), ”kultur for læring”, som er et av grunnlagsdokumentene for LK 06, vises det til at nyere forskning tyder på at elevmedvirkning kan virke positivt inn på læringsresultatene og læringsmiljøet. Forskningen poengterer at elevmedvirkningen må være lærerstyrt (St.meld.30: 2003-2004, kapittel 5.4).

Stortingsmelding nr. 30, *kultur for læring*, sier også følgende:

En betingelse for god læring er et læringsmiljø som inspirerer, motiverer og legger til rette for innsats. Den enkelte skal møtes på sine egne vilkår og utfordres gjennom oppgaver, arbeidsmåter og samværsformer som gir rom for positive erfaringer, utvikling av selvtillit og tro på egne evner. Læringsmiljøet omfatter blant annet det fysiske og det sosiale miljøet på skoler og i lærebedrifter, elevenes muligheter for konsentrasjon og medvirkning, og relasjonene mellom lærere og elever (St. meld nr. 30, kap.5.4).

Nettopp ved å la eleven ta del i læringsprosessen, viser læreren at han tar eleven på alvor og at han ser at elevens meninger har verdi, dette vil kunne styrke elevens syn på seg selv og videre gi eleven grunnlag for å kunne tro på egne evner. Stortingsmeldingen presiserer at eleven ikke skal bestemme, men ha rett til å medbestemme. Det vil si å ta del i egen læringsprosess.

Ut fra dette kan vi si at elevenes medvirkning ses på som en faktor for utvikling av et best mulig læringsmiljø. Dette kan vi hevde fordi økt medvirkning antas å skape bedre motivasjon for læring og en bedre tilpasset opplæring (Kjørholt, red, 2010 s. 173).

2.5 Anerkjennende relasjon

En god kontakt mellom lærer og elev er avhengig av tillit og respekt. I boka ”Men de er jo så forskjellige”, skriver Håstein og Werner om hvordan makt og tillit kan prege opplæringen. Å bruke makt i en læringssituasjon, kan sikkert av og til være fristende, men det er neppe særlig utviklende eller tillitskapende, og det er heller ikke etisk forsvarlig. Det eksisterer et dypt avhengighetsforhold mellom makt og tillit (Håstein og Werner, 2010).

En god relasjon preges av gjensidig tillit og respekt, det kommer ikke av seg selv og jeg kan heller ikke forlange det. Som pedagog må jeg hele tiden jobbe for å skape og opprettholde denne gode relasjonen. Jeg må alltid huske at det er jeg, i min rolle som lærer, som står

ansvarlig for å utvikle en god relasjon til eleven. Det kan i noen tilfeller ta tid før en elev våger å ha tillit, men den tiden må jeg gi ham (Håstein og Werner, 2010).

I boka "Erkjennelse og anerkjennelse" skriver Bae og Waastad om anerkjennelsens dialektikk. De benytter Løvlie Schibbyes teori, der hun argumenterer for at en anerkjennende relasjon er en forutsetning for overskridende utvikling, fordi den både gir rom for selvhvedelse, individualitet og for tilknytning og bekreftelse. De sier at anerkjennelse innebærer å kunne akseptere motsatte og paradoksale perspektiv og at vi er avhengige av andre for å bli autonome. Det er bare gjennom den andres bekreftelse/anerkjennelse vi får et forhold til oss selv, og kan utvikle et differensiert og selvstendig selv (Bae og Waastad, 1993, s.25). I prinsippet vil dette gjelde alle relasjoner der partene er avhengige av hverandre for skaping og opprettholdelse av selvaktelse. Jo nærmere og mer omfattende relasjonen er, dess mer utsatt vil vi være. Likevel må vi våge å nærme oss den andre i håp om å bli sett og bekreftet. Anerkjennelsens dialektikk viser også den makt og mulighet for maktmisbruk som ligger i mellommenneskelige relasjoner. Definisjonsmakten vil være tilstede i alle relasjoner, men sannsynligvis størst i asymmetriske relasjoner som eksempel lærer – elev relasjonen. Når den ene parten bruker sin posisjon til å definere hva den andre opplever og føler, uten å anerkjenne vedkommendes perspektiv, vil det være misbruk av definisjonsmakt (Bae og Waastad, 1993, s.26). Å være anerkjennende, innebærer at du er i stand til å være åpen utover, det vil si at du greier å lytte og sette deg inn i andres opplevelsesverden et øyeblikk. Du må kunne oppgi dine egne grenser for så å hente deg inn igjen. Det kan være angst knyttet til en slik åpenhet. De fleste av oss har vanskelig for å gå utenfor våre egne grenser, og har derfor utviklet strategier for å forsøke å bevare kontroll på en eller annen måte. Dette viser hvor krevende det å vise anerkjennelse kan være, og hvor viktig det er at vi har en bevissthet rundt dette (Bae og Waastad, 1993 s. 27).

I vårt yrke som lærere, møter vi mange forskjellige elever med ulike erfaringsbakgrunner. Alle har samme rett på å bli sett og hørt. Noen blir vi kanskje raskt kjent med, mens andre kan vi jobbe lengre med, før de våger å slippe oss inn på seg. I tillegg til avvisningen, kan også denne kontakten være preget av konflikter.

Selv om anerkjennelse er noe vi alle lengter etter og vil ha, kan det paradoksalt nok være vanskelig å ta imot. Nettopp fordi en anerkjennende relasjon innebærer å få komme nær sin egen opplevelsesverden, vil det samtidig kunne bety å bli minnet om f.eks. fortvilelse, sorg, savn, skamfullhet eller ensomhet og fornedring. For å motta anerkjennelse må man tore å

komme nær slike opplevelser. Nærhet i forhold til smertefulle opplevelser kan sette i gang forsvarsreaksjoner, hvor den som prøver å anerkjenne blir møtt med motstand (Bae og Waastad 1993 s.28).

Det Bae og Waastad (1993) trekker fram i sin teori, viser at anerkjennelse er et paradoksalt fenomen, som både kan minne oss om vonde og vanskelige erfaringer, samtidig som det gir oss mulighet for gode opplevelser og kjærlighet. Det viser også at anerkjennelse ikke er statisk eller ferdig utviklet. Det vil være en levende prosess som utvikles og forandres, avhengig av hvilke relasjoner og kontekster vi befinner oss i (ibid.).

Som lærere må vi ha respekt for den andres selvhistorie og retten til å forsvare denne. Vi må være forberedt på at eleven kan ta i bruk både sinne og fortvilelse for å forsvare seg selv. For å kunne bygge en god relasjon til eleven, må vi på en eller annen måte komme over denne hindringen, ved å møte den på en profesjonell måte. Det kan hende at det er vi som møter elevens sorg over det som en gang skulle ha blitt, men som ikke ble anerkjent (Bae og Waastad, 1993 s.28).

Axel Honneth har en teori som sier noe om hvordan anerkjennelse kan ha relevans i skolen. Hvilken plass barnet har i denne teorien kommer ikke tydelig fram. Det er vel en rimelig betraktning at barn ikke kan sees på som moralsk kompetente på samme nivå som voksne (Skoglund og Åmot (red.) 2012). Det er derfor tenkelig at denne teorien ikke automatisk vil passe for barn. Men Honneths begrep ”moralsk dannelse” kan gjøre at den pedagogiske forståelsen likevel kommer frem. Honneth har også begrepet ”solidarisk anerkjennelse”. Det kan være nærliggende å tro at han da peker på de relasjoner som barnet utvikler utenfor hjemmet (ibid.). Honneths anerkjennelsesteori bygger på oppfatningen av at alle mennesker ønsker å oppnå en fullstendig selvrelasjon. Vi arbeider hele tiden med å opprettholde en helhetlig og autentisk identitet, med andre ord, et menneske som ser på seg selv som ”hel”, og ikke mindreverdig i forhold til andre mennesker (ibid.). Honneth viser til Hegels tre nivåer av anerkjennelse med begrepene kjærlighet, rettighet og solidaritet. Han sier videre at Hegel mener at det å bli anerkjent på et nytt nivå kommer av en moralsk motivert kamp, noe individet kjemper for (Honneth, 2003). Honneth antyder at de tre nivåene i en forstand kan sees på som stadier i utviklingen til barnet. Han mener også at enhver moralsk krenkelse, er tilbakeholdelse av anerkjennelse. Honneths teori sier at det ikke bare er den som blir krenket som lider. Den som krenker ødelegger sin egen mulighet for intakt selvrealisering (Skoglund, Åmot (red.) 2012). Dette viser nødvendigheten av å utvikle gode relasjoner mellom elever og

lærere. Vi må gi elevene mulighet til å delta i slike prosesser. Ved å la eleven være medvirkende også i sosiale sammenhenger, vil han ha mulighet til å utvikle sin evne til å bygge relasjoner til sine samarbeidspartnere. Honneths måte å tenke nivåer i utvikling av anerkjennelse på, gjør at hans teorier skiller seg ut fra annen filosofi om anerkjennelse (Skoglund, Åmot (red.) 2012).

3. Metodekapittel

I dette kapitlet vil jeg først se på vitenskaplig forankring av oppgaven. Deretter vil jeg begrunne mine valg av metoder, og redegjøre for valg av forskerfelt og informanter. Jeg vil også si noe om mine etiske utfordringer og refleksjoner rundt forskerrollen.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Vitenskapsteorien er opptatt av å framskaffe kunnskap om verden og hvilke forutsetninger denne kunnskapen bygger på (Gilje og Grimen, 2009,s.17). Det finnes ingen fasit som beskriver hvilken framgangsmåte som skal velges for å framskaffe denne kunnskapen. Synet på hva som kan regnes som valid kunnskap vil endre seg i forhold til hvilket vitenskapelig perspektiv eller hvilken vitenskapsfilosofisk retning man velger å støtte seg til (ibid.).

Mitt valg av teori og metode for forskningen min var av betydning for hvilke resultater jeg ville sitte igjen med etter at forskningsarbeidet var gjennomført. Teori og metode skulle forsøke å gjenspeile kompleksiteten og mangfoldet i den virkeligheten jeg skulle undersøke. Den positivistiske forskertradisjonen er opptatt av å framskaffe objektiv og sann kunnskap. Den benytter seg av kvantitative metoder, med indikatorer som kan måles og telles. I denne tenkningen vil kvalitative studier være små, ubetydelige og uten validitet. Men den kvalitative forskningen kan være en metode for forskeren til å få fram en dypere forståelse av det problemet som skal undersøkes (Kleven, 2002, red.). *”En kvalitativ forsker ønsker å studere menneskers hverdagshandling i en naturlig kontekst, og dermed forstå deltagernes perspektiv”* (Postholm, 2005,s.17).

Hermeneutikk betyr tolkning. Vi tolker alltid den informasjonen vi får av andre, enten det er i en samtale eller gjennom noe vi observerer (Fuglseth og Skogen, 2007). Ved å komme nærmere det som skulle undersøkes, kunne en kvalitativ forskning gjøre funn som en kvantitativ forskning kanskje ikke hadde avdekket. Mens man i naturvitenskapen er opptatt av årsaksforklaringer til ulike fenomener, er man innfor hermeneutikken mer opptatt av å finne og forstå meningsbakgrunnen til et gitt fenomen (Kleven, 2002 red.). Kleven skriver om religionsfilosofen Schleiermachers tolkning av den hermeneutiske sirkel eller spiral, som en

dynamisk prosess der man ser vekselvirkningen mellom del og helhet og får en stadig bedre og dypere forståelse av fenomenet dess mer man forsker på det (Kleven, red. 2002).

Jeg benyttet meg av data som ble innhentet fra to skoler på Østlandet, disse blir kalt Berg og Lien. Jeg hadde ingen kjennskap til skolene fra før. Jeg var tilstede på den ene av de to skolene. Der deltok jeg på informasjonsmøter med lærerne, og fikk dermed en bedre kjennskap til prosjektet. Jeg var også med på intervjuene som ble fortatt ved den ene skolen.

Begge skolene har jobbet med prosjektet ”Si din mening og bli hørt” og gjennomført samme opplegg, med Redd barna som prosjektledere. De har besvart samme spørreskjema og intervju spørsmål. Alle lærere og elever ved skolene var som sagt ukjente for meg. Min forforståelse for temaet elevmedvirkning, hadde jeg med meg inn i dette arbeidet.

Forforståelsen min kunne være både en trussel og en nødvendighet. En trussel fordi jeg kunne komme i skade for å behandle data objektivt, det vil si at jeg så det jeg ønsket å se. Forforståelsen var også nødvendig, fordi den skapte forståelsen for, og motivasjon til å forske på dette feltet. Den ville være med på å bestemme retningen på undersøkelsen min (Gilje og Grimen, 2009).

Målet med min master, var å finne fram til den virkelighetsoppfatning de ulike informantene mine hadde til elevmedvirkning som fenomen. Denne tilnærmingen til forskning hører inn under den hermeneutiske vitenskapsteorien. Den tilnærmingen gjorde at jeg stadig fikk nye erfaringer i undersøkelsen min, som igjen førte til at jeg endret både forskerspørsmål, og syn på den virkeligheten jeg ble kjent med. De funnene som dukket opp underveis, ble hele tiden min rettesnor for hva jeg tenkte og valgte å gjøre videre. Dette viste at jeg var åpen for å lære av prosessen mens jeg var i forskningsfeltet.

3.2 Forskningsdesign

Når jeg skulle velge forskningsdesign, falt valget mitt på casestudie. Betegnelsen ”case” kommer av det latinske *casus*, som understreker betydningen av det enkelte tilfelle, på svensk brukes begrepet ”fallstudie”. Det kvalitative i et casestudie vil ligge i den generelle forskningstilnærmelsen og i ulike former for datainnsamling og analyse (Andersen, 2013 s. 14).

Hva som kjennetegner en god casestudie, er spørsmålet om validitet og reliabilitet. Indre validitet handler ofte om kvalitet og troverdighet. Casestudie anses å ha en styrke med tanke på indre validitet. Ytre validitet handler mer om hvor representative funnene er sett i forhold til en større populasjon. Siden casestudie kun går i dybden på noen få enheter, vil empirisk representativitet være svakere innenfor denne metoden (Andersen, 2013).

Bruk av case er en måte å avgrense en kvalitativ studie på. Det er på forhånd bestemt hva og hvem undersøkelsen inkluderer og ekskluderer. I casestudier kan man benytte ulike former for kvalitative og kvantitative datagenereringer. Aller helst bør en kombinere flere av disse for å triangulere datafunnene (Tjora, 2012, s. 34). Derfor valgte jeg å bruke både intervju og spørreskjema i min undersøkelse. Casestudie består kort sagt av å samle så mye informasjon (data) som mulig om et avgrenset fenomen.

I en studie av en beslutningsprosess i en organisasjon, er prosessen caset og organisasjonen representerer en undersøkelseskontekst (Andersen 2013, s.14). Min undersøkelse var bare en del av et større prosjekt. Mitt case ble å finne svar på hvilken oppfatning og erfaring lærere og elever hadde med elevmedvirkning, og hvordan elevmedvirkning ble ivaretatt i de skolene som var med i Redd barnas pilotprosjekt. Skolene med de ulike informantgruppene ble min undersøkelseskontekst.

Siden dette er var et pilotprosjekt med et begrenset antall informanter, valgte jeg en kvalitativ forskningsmetode. I min kvalitative forskning var fenomenologien et begrep som pekte på min interesse for å forstå sosiale fenomener, sett fra deltageres perspektiver og slik de opplevde verden (Kvale og Brinkmann, 2009).

Den kvalitative forskningsmetoden ga en nærhet mellom meg som forsker, og de jeg forsket på. Denne nærheten hadde ikke oppstått hvis jeg hadde valgt en kvantitativ metode, med sin objektive distanse (Kvale og Brinkmann, 2009). En kombinasjon av disse metodene hadde mest sannsynlig gitt et klarere og mer utfyllende svar, men da måtte informantgruppene mine ha vært vesentlig større, for å kunne ivareta validitet og reliabilitet.

Jeg brukte observasjon, spørreskjema og intervju som metode, for å få fram opplysninger i min undersøkelse. Intervjuene ble brukt som metode nr. 1. Det var hovedsakelig gjennom disse at jeg fant svar på mine forskningsspørsmål. Deretter ble spørreskjemaet metode nr. 2. Det ble brukt som stimulusmateriale i intervjuene med lærere og elever. Metode nr. 3 ble observasjon. Jeg kunne være "flue på veggen" når Redd-Barna hadde sine aktiviteter med

lærere og elever. Dette var en god måte å bli kjent med prosjektet på, ved siden av skriftlige dokumentasjoner. De ga meg også muligheten til å komme med innspill og spørsmål underveis.

3.3 Metoder

3.3.1 Fokusgruppeintervju med spørreskjema

Fokusgrupper kan sies å være en slags gruppeintervju, men alle gruppeintervjuer er ikke nødvendigvis det vi kan definere som fokusgrupper. En definisjon på fokusgruppe er følgende: *Fokusgrupper er en forskningsteknikk der data samles inn gjennom gruppeinteraksjon rundt et emne som bestemmes av forskeren* (Wibeck, 2000s.23).

Denne definisjonen sier at fokusgrupper kan brukes som forskningsteknikk, det vil si at vi bruker en metode som gir oss tilgang til data som kan brukes i forskningssammenheng. Den forteller oss også at tema eller emne bestemmes av forskeren.

I tillegg til lærergruppene, skulle vi intervju barn i alderen 9 – 13 år. Semistrukturert intervju er en egnet metode i intervju med barn. Det vil si at spørreskjemaet vårt var åpent for forandringer, både i rekkefølge og spørsmålsform, slik at vi som intervjuet kunne følge opp svarene vi fikk av intervjupersonene. Når vi brukte åpne spørsmål, og ikke fikk respons, kunne vi følge opp med ledende spørsmål eller bruke minimal respons (hmmm) for å lokke fram mer fra intervjuobjektet. En slik ”tell me”- utforming kunne få samtalen til å løsne (Kvale, 1997). Kunsten var å holde meg selv tilbake lenge nok til at intervjuobjektet fikk tenkt ut svaret sitt. Ved å være for ivrig kunne jeg forstyrre tanken, og jeg kunne komme til å hindre den andre i å si sin egentlige mening, fordi jeg stresset situasjonen. Dette var i så måte en tålmodighetstest, som ga meg utfordring i nettopp det å skape rom for tanken.

Som en forberedelse til intervjuene, valgte jeg å bruke Kvale og Brinkmanns (2010) teori om kvalitativ forskning. Deres 12 aspekter ved det kvalitative forskningsintervju, hjalp meg både i forberedelsesfasen og i analysen av intervjuene. De ga meg en ny kunnskap om kompleksiteten i et kvalitativt forskningsintervju. Jeg forsto nå at måten vi formulerte våre spørsmål på, hadde veldig stor betydning for hvorvidt vi mestret å få til et vellykket

forskningsintervju. Ved å stille entydige spørsmål, kunne vi få svar som ivaretok både validitet og reliabilitet i undersøkelsen. Som alt annet som er nytt og ukjent, ser jeg i ettertid at det kreves mye trening for å kunne lykkes i et forskningsintervju. Vi hadde tenkt nøye gjennom settingen for intervjuene, slik som: rom, antall personer og plassering i rommet, for å ivareta intervjuobjektene. Disse konkrete rammefaktorene var etter mitt syn lettere å forbedre enn selve intervjuet. I så måte var jeg glad for at jeg kunne samarbeide med representanten fra Høgskolen, som hadde mye erfaring med seg inn i dette arbeidet. Vi avtalte også at hun skulle lede intervjuet, mens vi begge kunne stille tilleggsspørsmål ved behov. Dette gjorde at vi unngikk at intervjuet ble uklart og rotete for informantene våre.

For å ivareta punkt 2 i Kvale og Brinkmanns 12 aspekter for intervju: ”Meningstolking”, kunne det vært formålstjenelig å bruke video i intervjuene. Vi valgte dette bort, da det kunne være vanskelig å få elever til å opptre naturlig når de ble filmet. Det kan også være at enkelte foreldre ville vegret seg mer mot at deres barn ble filmet, enn at de skulle være med i et intervju som kun ble tatt opp på bånd. Vi valgte kun å bruke båndopptaker.

Vi skulle gjennomføre intervjuene i etterkant av at elever og lærere hadde fylt ut spørreskjemaene som de fikk av oss. Intervjuene i fokusgrupper ga oss en god mulighet til å få utdypet våre spørsmål. Intervjuobjektene fikk også anledning til å diskutere og kunne lytte til hverandre. På denne måten kunne de utveksle synspunkter og få problemstillingene vinklet på andre måter enn hva de var i stand til å gjøre alene. Vi fikk dessuten stilt tilleggsspørsmål for å få tak i opplysninger som ikke kom fram av spørreskjemaet, men som vi underveis i prosessen oppdaget og ønsket å finne svar på. Dette gjorde at både vi og de andre deltakerne i fokusgruppa hadde mulighet til å få en dypere forståelse av fenomenet elevmedvirkning som vi hadde hovedfokus på. Jeg kan ikke måle eller påstå at det er riktig, men jeg antar at vi som forskere fikk en bedre forståelse av helheten i forskerfeltet når intervjuet ble foretatt på denne måten, noe Kvale og Brinkmann også trekker frem i sin teori (Kvale og Brinkmann, 2010).

Spørsmålsskjema, intervjuguider og oversikt over indikatorer som skulle brukes i undersøkelsen, ble laget av Høgskolen. Jeg fikk anledning til å tilføye egne spørsmål hvis jeg hadde ønske om det. Jeg valgte å ikke endre på noe fordi jeg mente at de spørsmålene som allerede var valgt, ville dekke mitt behov for å få besvart mine forskningsspørsmål. I ettertid ser jeg, som en følge av den hermeneutiske sirkel, at jeg kunne stilt noen ekstra spørsmål. Det er fordi jeg nå har fått utvidet min kunnskap, og er nysgjerrig på å få vite mer.

Med tanke på at noen i ei gruppe kunne dominere over andre, ville det være en mulighet for å få frem flere ærlige svar fra elevene ved å gi dem muligheten til å svare på eget spørreskjema. Disse skjemaene ble anonymisert, og var med på å triangulere forskningen (Kvale og Brinkmann, 2010).

3.3.2 Observasjon

For å få en dypere forståelse av prosjektet ”Si din mening og bli hørt”, valgte jeg å observere Redd Barnas arbeid med lærerne som deltok i prosjektet. Jeg observerte samarbeidsmøter, der Redd Barna og lærerne planla gjennomføring av elevaktiviteter som skulle fremme elevmedvirkning. Det var nødvendig for meg å få nærmere kjennskap til innholdet i prosjektet som var en viktig del av min empiri.

Vi søker vår forståelse gjennom våre subjektive, intellektuelle teorier. Dette innebærer at det vi har erfart og opplevd tidligere er med på å farge og bestemme hva vi fokuserer på når vi observerer (Postholm, 2010, s.55). Min forforståelse var med meg inn i dette arbeidet. Jeg måtte øve meg på å stille spørsmål i stedet for å definere situasjoner utfra min egen forutinntatte tanke. Det var ikke lett, men veldig spennende når jeg virkelig klarte å lytte til det elever og lærere hadde å si.

I min rolle som observatør, valgte jeg ustrukturert observasjon. Jeg ville notere ned det jeg anså som nyttig for min undersøkelse. Jeg var til stede på et lærermøte, der lærerne ved en av skolene evaluerte oppstarten på prosjektet og gikk gjennom hvordan de har tenkt seg arbeidet videre. Jeg noterte ned det som var viktig for meg, for å få kjennskap til det som hadde foregått før jeg kom inn i prosjektet. Slik jeg ser det nå, ble verken det jeg hadde observert eller annenhånds informasjon, noe som kunne betegnes som data som skulle være grunnlag for å avdekke funn i forhold til mine forskningsspørsmål. Det var likevel nødvendig informasjon for å få på plass min forståelse av prosjektet.

3.4 Gjennomføring av undersøkelsen

Metodene som ble brukt til datainnsamling var:

- Intervju i fokusgrupper med elever
- Intervju i fokusgrupper med lærere
- Spørreskjema
- Observasjoner

Intervju med lærere og elever ble gjennomført i grupper, nærmere beskrevet i analysen min. En grunn til at vi valgte grupper, var at det kunne gi oss mye informasjon på en gang. I tillegg kunne deltakerne få mulighet til å bekrefte, motsi, supplere eller korrigere hverandre (Halvorsen, 2008). Deltakerne i de ulike intervjugruppene svarte på hverandres innspill, og kunne gi hverandre nye tanker om fenomenet som ble belyst. Gruppeintervju kunne ut ifra dette også virke bevisstgjørende på deltakerne (Brandth, 1996). På denne måten kunne vi få fram viktige nyanser, som kanskje ikke ville kommet fram i individuelle intervju. Vi måtte være oppmerksom på de som ikke kom til ordet, fordi andre hadde mye på hjertet og dermed dominerte samtalen. Dette måtte håndteres av den som ledet intervjuet. Slike mekanismer kunne virke styrende i ei gruppe, og sannsynligvis ville det påvirke svarene som kom (Wibeck, 2000). I et par av elevgruppene vi intervjuet kan det ha vært en viss fare for at akkurat dette skjedde.

Intervjuguider var drøftet og avklart på forhånd. Intervju av elevrådene ble foretatt i desember 2011, med til sammen 35 informanter fra 5. 6. og 7. trinn ved begge skoler. I desember 2011 ble også grupper av lærere intervjuet. Det var 16 informanter fra lærergruppa som var med i intervjuene.

Spørreskjemaene med utsagn om elevmedvirkning som ble brukt i undersøkelsen, bygger i hovedsak på Hart og Shiers modeller for medvirkning. Disse modellene har jeg beskrevet i teoridelen min.

3.4.1 Utvalg

Utvalg av informanter utgjøres av Redd Barnas to pilotskoler. Lærere og elever skulle være våre informanter. Det ble bestemt at vi skulle bruke elevrådsmedlemmene på mellomtrinnet som elevenes talerør i både spørreundersøkelse og intervju. En må kunne anta at de som var med i elevrådsarbeid, var vant til å si fram sin mening i større grupper. Om de våget si sin mening og argumentere for en sak, trengte likevel ikke bety at de talte klassens sak. Dermed

kunne det være vanskelig å forutsi om denne gruppa var representativ for meningene til resten av mellomtrinnet. Det ble viktig å ta høyde for dette under analysen som skulle vise til funn i undersøkelsen min.

I kvalitative intervjuer er ofte antallet enten for høyt eller for lavt, sier Kvale og Brinkmann. De angir ikke eksakt antall informanter for det optimale intervju, men sier at i kvalitative undersøkelser må antallet informanter være stort nok til at resultatene kan være overførbare til andre lignende situasjoner, reliabiliteten i forskningen må ivaretas. Funnene må være generaliserbare. Kvalitativ metode skal gi forståelse av et fenomen, og eventuelt kunne si om forståelsen kan brukes som forklaringsmodell på andre lignende situasjoner (Kvale og Brinkmann, 2009). Våre grupper var på 3 – 5 personer i hver.

Svarene vi fikk i intervjuene, viste at elevene som var med i fokusgruppene, bidro til gode diskusjoner og meningsutvekslinger. Det virket som om disse elevene, i stor grad klarte å svare på klassens vegne når de besvarte våre spørsmål, men det framkom også uttalelser som viste at enkelte elever uttalte seg på vegne av seg selv.

3.4.2 Gjennomføring av intervjuene

Vi skulle intervjuer elever og lærere i grupper. De foresatte hadde gitt sitt samtykke til at deres barn kunne være med på intervjuene. Intervjuene foregikk umiddelbart etter aktivitetene som Redd Barna hadde gjennomført ved skolene, disse aktivitetene er nærmere beskrevet i vedlegg nr.1. Intervjuene ble ledet av en representant fra Høgskolen i Hedmark. Jeg som masterstudent skulle være observatør. Vi brukte spørreskjemaet som intervjuguide, i tillegg hadde vi tilleggsspørsmål som kunne stilles underveis i intervjuet ved behov. På denne måten hadde vi mulighet til å oppklare eventuelle misforståelser, eller kunne følge opp interessante emner som dukket opp underveis. Jeg erfarte at det var viktig å være godt forberedt på det faglige teoretiske feltet, slik at vi kunne stille gode tilleggsspørsmål, samtidig som vi forsøkte å bevare en trygg og tillitsfull atmosfære i situasjonen.

Det ble intervjuene som utgjorde det viktigste datagrunnlaget i min forskning.

3.4.3 Intervju av lærerne

I alt 9 lærere på Lien og 7 på Berg ble intervjuet i desember 2011. Lærergupper med 3 – 4 lærere ble intervjuet. Hvert intervju varte max 60 minutter.

Som en start på intervjuet ble et spørreskjema med utsagn benyttet. Det skulle indikere kjennetegn for elevmedvirkning, hvordan det kunne forekomme generelt i en klasse (vedlegg 2 og 3) Skjemaet ble utfylt individuelt, og deretter diskutert kort i gruppa. Intervjuet dreide seg i hovedsak om oppstarten av pilotprosjektet, om aktivitetene med elevene og om prosjektets øvrige komponenter.

3.4.4 Intervju med elevene

I alt 35 elever ble intervjuet i desember 2011. Vi valgte dette tidspunktet, for å få fram elevenes reaksjon på aktivitetene de hadde deltatt på mens det ennå var ferskt i minnet. Vi ville også tematisere elevmedvirkning generelt, for å få tak i om elevene opplevde noen endringer med tanke på egen medvirkning.

Elevgrupper på 4- 5 elever ble intervjuet, det var i alt 35 elever som deltok i intervjurundene, 15 fra Lien og 20 fra Berg. Disse intervjuene varte i ca 60 minutter. Intervjuene hadde tre komponenter. Vi brukte ca halve intervjutida på å få fram erfaringer elevene satt med etter prosjektaktivitetene som Redd barna hadde gjennomført på skolene deres. De to andre komponentene i intervjuet gjaldt opplevelse av medvirkning generelt i klassen og om elevene kunne merke endring i medvirkning eller holdninger til dette.

Med tanke på prosjektets intensjon om økt elevmedvirkning, var det viktig å få elevenes stemme tydelig med i evalueringen. Det var meningen at vi skulle foreta intervju med de samme elevgruppene både høst og vår, men det gikk vi bort fra. Vi måtte derfor ta høyde for at de 35 elevrådsmedlemmene som har vært med i intervjuene var ei forholdsvis lita gruppe som ikke behøvde å være et representativt utvalg av hele elevmassen ved skolene. Vi kunne også tenke at elever som ønsket å være med i elevråd, slik disse elevene var, ville være valgt nettopp fordi de våget å si sin mening i ei stor gruppe. Disse elevene hadde gjennom sitt elevrådsarbeid lært noe om å lytte til medelever, og de hadde forhåpentligvis også en viss kjennskap til i hvor stor grad elevmedvirkning forekom på skolen eller i klassen deres.

3.5 Analyse

Arbeidet med å bearbeide materialet ble igangsatt. Dette var en prosess som innebar at jeg skulle få en mening ut av det datamaterialet jeg hadde framskaffet. I min analyse, ble helheten plukket fra hverandre i deler. Hensikten var å få en dypere innsikt i fenomenet som ble studert (Postholm, 2010 s. 105). Dette ble en hermeneutisk prosess. Hermeneutikk betyr læren om tolkning (Kleven, (red.), 2002). Arbeidet med å analysere skulle gi meg en dypere forståelse og svar på mine forskningsspørsmål.

Transkribering er å overføre datamateriale fra muntlig til skriftlig form (Kvale og Brinkmann, 2010, s. 188). I teorier blir det anbefalt at forskeren selv utfører dette arbeidet, og da umiddelbart etter at intervjuene er gjennomført. Transkriberingen ville gi en unik mulighet for forskeren, til å bli kjent med egne data (Ibid.). I mitt tilfelle ble det ikke slik. Jeg var med på noen av intervjuene, og laget meg egne notater underveis mens disse intervjuene pågikk. Intervjuene ble tatt opp på bånd, og ble transkribert av Høgskolen i Hedmark. Jeg fikk deretter tilgang til et ferdig transkribert materiale. Dette var nok en besparelse i tidsbruk for meg. Sett på en annen måte, følte jeg at jeg gikk glipp av noe. Jeg følte et behov for å lytte til lydfilene, slik at jeg kunne gjøre mine egne transkriberinger, men jeg ombestemte meg. Etter å ha lest gjennom transkriberingen og mine egne notater, innså jeg at en ny gjennomgang av lydfilene ikke var nødvendig. Jeg hadde de opplysningen jeg trengte, intervjuene var godt ivaretatt av den som transkriberte stoffet ved Høgskolen i Hedmark.

Siden transkriberingen ble foretatt etter at alle intervjuene var gjennomført, var det også for sent med tanke på å kunne endre på måten intervjuene ble foretatt på. Ved å lytte til intervjuene, ville jeg kunne trekke lærdom av min egen rolle i situasjonen, og gjøre nødvendige endringer før neste intervju. Siden jeg ikke transkriberte selv underveis, mistet jeg denne muligheten. Jeg hadde mange spørsmål i ettertid; Fikk jeg med meg de små signalene, så jeg kunne være i stand til å stille de rette tillegsspørsmålene? Gav jeg informantene god nok tid til å svare før jeg fulgte opp med tillegsspørsmål? Pauser kunne være skapende, de ga informanten mulighet til å reflektere over spørsmålet som ble stilt (Dalen, 2011, s. 33). Dette var erfaringer som ikke kom til nytte i denne omgang, men som jeg tar med meg videre.

3.6 Validitet og reliabilitet

Med begrepsvaliditet menes det grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk, og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det (Kleven, 2002, red.s.122).

Før jeg skulle analysere kvalitative data, måtte jeg aller først finne begreper som kunne forklare hva som foregikk i situasjonene som dataene dokumenterte. Det kunne være vanskelig å forstå eller finne ut hvorfor en hendelse oppsto. Det handlet om å gjøre dataene forståelig, for så å kunne analysere dem. Ved å bearbeide dataene på en analytisk måte, kunne jeg oppdage nye perspektiv på fenomenene jeg studerte. Dette bidro til å videreutvikle kunnskapen min om det fenomenet jeg hadde valgt å sette fokus på, samtidig som jeg kunne få kunnskap om andre liknende fenomener (Hammersley og Atkinson, 2004, s.237).

Kleven sier at for å få tilgang på det empiriske materialet, og hva det inneholder, er det viktig å ha et redskap. Han kaller dette for observerbare indikatorer eller synlige tegn på det teoretiske begrepet en ønsker å måle eller registrere (Kleven 2002, red.s.62).

Jeg benyttet meg av et indikatorskjema som var utarbeidet i prosjektet. Det var deltakerne selv, ved hjelp av representantene fra Redd Barna og Høgskolen som hadde satt opp indikatorskjemaet. Skolene medvirket og definerte aktivt egne standarder og innhold for kjennetegn ved hvert av kriteriene (Vedlegg nr. 4). Indikatorer for fase 1-3 er tiltenkt lærere, mens fase 4 også inkluderer elevene. Utformingen av indikatorskjemaet er inspirert av Inkluderingshåndboka (Booth, T. m.fl.2001).

Skjemaet var tenkt som en sjekkliste for tingenes tilstand i nåtid. Det kunne også brukes etter en stund for å registrere eventuelle endringer. For meg ble det et hjelpemiddel i analysen. Ved å ha kjennetegn å gå etter, ble det enklere å holde stø kurs i min søken etter funn i datamaterialet.

3.7 Forskningsetiske utfordringer

I kvalitativ forskning er det viktig å få fram et riktig bilde av de dataene som foreligger. Jeg som forsker skulle løfte deltakernes stemmer frem ved bruk av sitater. Jeg måtte gjøre det på en måte som ivaretok deltakernes meninger. Jeg valgte ut sitater, trykte på tastaturet og skapte

den endelige teksten. Dette arbeid måtte gjøres med respekt for de som var mine informanter (Postholm, 2010).

Forskere skal følge forskningsetiske normer, som krav til redelighet, upartiskhet og åpenhet for egen feilbarlighet. Forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Forskere skal respektere de utforskede personers integritet, frihet og medbestemmelse. Redelighet i dokumentasjon av mine funn, og konsistens i argumentasjonen er ufravikelige krav innen forskning ifølge forskningsetiske retningslinjer. Egne holdninger kan påvirke temaet det forskes på (NESH, 2006).

Alle utsagn fra intervjuene ble satt i anførselstegn og kursiv. Jeg forsøkte å gjøre disse så autentiske som mulig. Derfor forandret jeg minst mulig på dem. Det resulterte i enkelte ufullstendige setninger, halvferdige uttalelser og noen ord som ikke hadde sammenheng med resten av utsagnet. Jeg brukte gjentakende punktum der det hadde oppstått en pause i uttalelsen fra intervjuobjektet. Jeg forsøkte på en best mulig måte å ivareta elevens mening, men ser at min tolkning kunne bli styrende i noen sammenhenger. Jeg håper selvsagt at jeg har ivaretatt validitet og reliabilitet i størst mulig grad i forskningen min (Kvale og Brinkmann, 2010).

Undersøkelsen skulle foregå anonymt. Det innebar at skolens navn ble endret. Spørreskjemaer skulle ikke inneholde navn. Utsagn som lett kunne identifiseres måtte også ivaretas på en konfidensiell måte, noe som førte til at noen utsagn måtte utelates og eventuelle navn som ble nevnt måtte anonymiseres. Konfidensialitet i forskningen innebærer at private data som identifiserer deltakerne, ikke avsløres (Postholm, 2010, s.90).

3.7.1 **Forskerrollen**

En forskers blick er farget av forskerens eget teoretiske ståsted. Forskerens egne opplevelser og livserfaring vil også påvirke forskningsfokuset (Postholm, 2010,s.17). Ved å komme nær mine informanter, fikk jeg direkte tilgang til deres virkelighetsoppfattelse. Jeg måtte forsøke å ikke påvirke informantene med mine egne holdninger til emnet som ble tatt opp. Derfor var det nødvendig å være godt forberedt før intervjuene startet: *"Hvis vi forstår hvordan forskerens tilstedeværelse kan ha påvirket dataene, kan vi tolke dem deretter, og dette kan gi*

oss viktig informasjon som kan hjelpe oss i å utvikle eller teste elementer i den framtidige analysen” (Hammersley og Atkinson 2004,s.158).

Jeg skulle gjøre en undersøkelse, et feltarbeid i en fremmed kultur. Jeg var i feltet med hele meg, med min faglige og erfaringsmessige bakgrunn. Jeg kunne ikke skille emosjon og intellekt. Jeg reagerte med følelsene mine, jeg kunne bli rørt, irritert, glad, sint m.m. Hvordan jeg reagerte hang nøye sammen med min kunnskap og erfaringsbakgrunn. Ved å bruke min bakgrunnskunnskap og ved å forsøke å tolke mine egne reaksjoner, kunne jeg få en enda dypere forståelse av det jeg forsket på. På denne måten kunne mine følelsesreaksjoner være mer til hjelp enn til hinder i analysen min (Fuglestad, 2007, s.29-30).

Hvis jeg la for store restriksjoner på meg selv i møtet med forskningsfeltet, kunne det være fare for at jeg ikke var åpen, og viktig informasjon kunne passere uten at jeg oppdaget den. Jeg forsøkte derfor å møte forskningsfeltet på en anerkjennende og åpen måte. Jeg ønsket å være åpen for å oppdage nye perspektiver på det jeg søkte svar på. Jeg måtte forsøke å være bevisst min forutinntatthet, så den ikke skulle få overskygge aktuelle funn.

Jeg observerte representantene fra Redd Barna, når de informerte og kurset ansatte på en av de to skolene, men ble forhindret fra å være tilstede under elevaktivitetene, For meg fikk det en konsekvens. Jeg måtte sette meg inn i hvordan dette hadde foregått, ved å lese referat fra aktivitetdagen. Jeg fikk gode beskrivelser, men mistet en dimensjon, min egen opplevelse av å se elevene og de voksne i dette arbeidet.

3.8 Analyse av mine funn

Allerede før jeg møtte de jeg skulle intervjuer, hadde jeg en forforståelse av temaet jeg ville undersøke. Spørsmålene jeg ønsket svar på var formulert med den forkunnskapen jeg hadde med meg inn i prosjektet. De dataene jeg samlet inn, ga meg en ny forståelse, og svar på det jeg spurte etter.

Etter at innhenting av data var gjennomført, og intervjumaterialet var transkribert, startet en grundig analyse av dataene. En omhyggelig gjennomgang av materialet var nødvendig, for å være sikker på at jeg ikke overså noe, eller var for rask i min oppfatning av hva de intervjuede egentlig mente med sine uttalelser. Dette var en tidkrevende prosess. Jeg forsøkte å få tak i

essensen, en meningsfortetting av uttalelsene fra intervjuene, uten å forandre meningen til intervjuobjektene. De ulike gruppeintervjuene ble kodet med farger for å holde oversikt over hvilke grupper og kategorier de ulike utsagnene hørte til. Det lot seg ikke gjøre å skille deltakerne i gruppene fra hverandre, så en oversikt over hvem som sa hva kunne jeg ikke få. Det var heller ikke nødvendig for min oppgave. For å få til en meningsfortolkning, plukket jeg utsagnene fra hverandre, ord for ord. Det var interessant å oppleve hvordan mitt eget syn endret seg etter hvert som jeg fikk en dypere forståelse av innholdet i utsagnene. Dette ble en frem- og tilbake prosess mellom deler og helhet, som en følge av den hermeneutiske spiral (Kvale og Brinkmann, 2010).

3.8.1 Utvalg av sitater

Da jeg skulle gå i gang med å bearbeide dataene mine, ville jeg benytte utsagn fra intervjuene for å få fram intervjuobjektets stemme på en best mulig måte. Jeg foretok en utvelgelse av utsagn som skulle vise bredden i elevers og læreres meninger, det vil si at jeg forsøkte å ta med ytterpunktene i meningene som kom fram. Dette skapte noen interessante paradokser som jeg drøftet opp mot relevant teori. Andre uttaleleser var mer typiske, men kunne være det som representerte meningen for den største gruppen av informanter. Jeg drøftet også sitater fra intervjuene opp mot resultatene på spørreundersøkelsen.

3.8.2 Søknad til NSD

Siden jeg gikk inn i et prosjekt som allerede var startet, ble det ikke nødvendig for meg å søke egen tillatelse fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Dette var allerede gjort av Høgskolen i Hedmark for dette prosjektet. Derfor kunne jeg starte mitt arbeid uten egen tillatelse, men jeg var forpliktet til å forholde meg til de reglene som var satt av NSD for dette prosjektet.

Det ble sendt hjem en samtykkeerklæring til alle elevene som skulle være med i intervjuene. En tillatelse fra foreldrene var nødvendig, siden vi hadde valgt å ta opp intervjuene på bånd. Dette er også vanlig for å følge normale retningslinjer for etikk i forskningsarbeid, jfr. Den

Nasjonale Forskningsetiske Komité for Samfunnsvitenskap og Humaniora(1999) (NESH, 2006).

4. Resultater og drøfting

Mitt datamateriale som jeg nå vil presentere og drøfte, består av kort spørreskjema med direkte etterfølgende intervju i grupper. Dette gjelder elev og lærergrupper fra to skoler. Elevene er fra 5. - 7. trinn og behandles i det følgende samlet på tvers av skoler. På tilsvarende vis blir lærerne ei lærergruppe. Der det er et poeng å kommentere forskjeller mellom elevgrupper, trinn, lærergrupper og skoler gjør jeg det, ellers ikke. I analysen ser jeg funn fra intervjuene opp imot resultatene fra spørreskjemaene. Dette gjør jeg for å triangulere forskningen min (Postholm, 2010). Jeg har bare brukt sitater fra intervjuene som har relevans til min problemstilling.

Jeg vil nå presentere svarene fra spørreundersøkelsen som ble tatt i desember 2011. Jeg har i tillegg valgt ut representative utsagn fra intervjuene av elever og lærere. Der det er sprik i oppfatningene, har jeg også tatt det med.

4.1 Elevresultater fra spørreundersøkelse og intervju

Jeg, sammen med Kari Nes fra Høgskolen i Hedmark, intervjuet 8 elevgrupper med 4 til 5 elever i hver gruppe. Hele mellomtrinnet var representert i gruppene som kun besto av elevrådsmedlemmer.

Skjemaet som ble brukt i spørreundersøkelsen, utgjorde intervjuguiden i disse intervjuene. Tanken bak bruken av spørreskjemaene som grunnlag i intervjuene, var at de skulle stimulere til muntlig deltakelse og refleksjon i gruppene.

Vi brukte ca.60 minutter på hvert intervju. Intervjuene ble tatt opp på bånd.

Tabell nr. 1

	Elever Berg og Lien skole N=35	Alltid		Ofte		Sjelden	Aldri
1	Jeg tør si hva jeg mener i klassen	11		19		5	
2	Alle tør si hva de mener i klassen		1	26	3	5	
3	De voksne er interessert i å høre hva vi mener	14		19		2	
4	Vi er med å bestemmer hvordan vi skal ha det i klassen	10		21		4	
5	Vi får være med og bestemme viktige ting	5		24	1	5	

I det følgende vil jeg presentere data fra skjemaet over. Jeg vil presentere både svarfordelingen og hva som fremkom i gruppeintervjuene for hvert av utsagnene som er nummerert fra 1 til 5.

4.1.1 Utsagn nr.1: ”Jeg tør å si hva jeg mener i klassen”

Hele 30 av 35 elever mente at de ”ofte” eller ”alltid” tør si hva de mener i klassen. Det var kun 5 av 35 elever som sjelden våget si sin mening i klassen. Dette spørsmålet angår eleven selv, og vil derfor kunne frembringe elevens ærlige og klare syn på hvordan han/hun opplever dette for egen del.

Å få fram elevenes mening kunne gjøres på ulike måter. En elev henviste til en aktivitet de hadde hatt med Redd Barna (Vedlegg nr. 5)og sa: ” *Gå til høyre, gå til venstre, hva liker du, forelskelse og sånt. Det var gøy. Ikke bare rekke opp hånda si, men at alle var med. De som ikke visste hva de skulle gjøre, kunne stå på midten*”. Kanskje gjorde denne aktiviteten det mulig å si sin mening uten at det ble for skummelt. Den som ikke våget det, kunne la være å ta stilling og heller bare bli stående på midten. Vi kan vel heller ikke utelukke at noen elever valgte å følge ”mainstream” i en slik aktivitet.

En av elevene kom med denne kommentaren i intervjuet: ”*Vi tør å stå for det vi mener og sånn*”. Dette var en uttalelse fra en elev som mest sannsynlig var trygg nok til å si sin mening. Han kom med en påfølgende kommentar: ”*Noen sier alltid hva de mener, jeg gjør det*”. Vi spurte, ”Er det slik at noen sier mer enn andre? Dette fikk vi et bekreftende svar på fra hele elevgruppa. Vårt neste spørsmål var: ”*Er det noen som aldri sier noe da?*” Dette ble også bekreftet med et ja, så vi spurte: ”*Hvorfor tror dere at det er slik?*” Det var stort sett to av fem i gruppa som tok til ordet: ”*Det kommer an på selvtillit og om det du mener påvirker andres mening*”. En som har god selvtillit, vil våge å si sin mening. Har du god selvtillit, vil du føle at din mening er viktig for deg selv og andre. Denne selvtilliten kommer ikke av seg selv. Det er omgivelsenes reaksjon på deg og dine uttalelser som er avgjørende for hvordan du føler deg og hvordan du opplever deg selv i møte med andre (Håstein og Werner, 2010). Denne delen av uttalelsen var grei å tolke når jeg tok den ut av sammenhengen. Men hvis jeg går tilbake til resten av setningen ”*....om det du mener påvirker andres mening*”, kan det bli vanskeligere. Analysering av data handler nettopp om dette. Plukke delene fra hverandre, for så å sette dem sammen igjen. Det er dette som gjør at vi får en dypere forståelse av fenomenet (Postholm, 2010). Er det slik at eleven mener at det er greit å si sin mening når alle andre er enig i det han mener? Med andre ord er det ikke hans egen, men gruppas mening han uttrykker. Kan det da være at mitt første inntrykk av at eleven hadde et godt selvbilde, og uten tvil våget å si sin mening i klassa var feil? Kanskje er det slik at eleven kun våget å si sin mening når den sammensvarte med de andres mening. Hvordan ville det da være i saker der hans mening gikk

på tvers av de andres? Selv om denne eleven så ut til å ha høy status i klassen, trengte han ikke være trygg i seg selv. Det kan være at han er en av ei lita gruppe i klassen som har fått denne statusen, men som bare fremstår som sterk når han er med gruppa si. Kanskje vil han likevel ikke være så sterk at han våger å komme frem med sin egen mening. Hvis en elev blir for opptatt av å ha tilhørighet til et sosialt fellesskap, kan han bli for avhengig av andre. Dette kan føre til at eleven gir avkall på mye av seg selv. Jo mer eleven viser av seg selv, desto mer vil han risikere å bli mislikt og dermed avvist av de andre elevene (Kvelling, 2012, s. 44).

Jeg får en fornemmelse av at en eller flere av lærerne har forsøkt å få elevene til å våge seg frem på i klassen, ved å ha en støttende holdning til den som sier hva han mener: ”Hvis vi tør si hva vi mener i klassen, får vi ros”. Jeg forutsetter at det er læreren og ikke medelever som gir ros her. Jeg tenker at læreren har forsøkt å belønne med ros for å oppmuntre flere til å ta ordet. Elevens stemme kommer frem ved at læreren lytter til og snakker med eleven, roser, oppmuntrer og støtter (Nordahl, 2004 s. 21).

En av elevene i intervjugruppa hadde klare ønsker om mer åpenhet i klassa:

Hvis vi tør å si hemmeligheter, så bli det mer åpent på en måte. Alle i klassen synes det er fint at noen åpner seg, så vet vi hvordan vi kan hjelpe dem. Hvis man er en ordentlig mann, så ber man om hjelp.

Her ligger det, slik jeg tolker det, et tydelig ønske om at alle skal by mer på seg selv, og ikke holde en fasade. Denne eleven har nok erfart noe positivt med tanke på åpenhet. Kanskje var det han som fikk ros av læreren for at han sa sin mening. Den siste kommentaren appellerer til at det kan være en styrke å vise sine svake sider, istedenfor å late som om man mestrer alt. Et trygt klassemiljø vil kunne imøtekomme denne guttens ønsker, og forhåpentligvis ser læreren dette og tar sitt ansvar. Det er lærerens ansvar å ivareta et godt klassemiljø, der alle skal kunne føle trygghet og trivsel (Nordahl, 2012).

4.1.2 Utsagn nr. 2: "Alle tør si hva de mener i klassen"

Her svarte 1 av 35 mellom "alltid" og "ofte", 26 av 35 svarte "ofte", 3 svarte mellom "ofte" og "sjelden" og 5 svarte "sjelden". I dette utsagnet kommer det fram hva elevene tenker om de andre i klassen, og deres opplevelse av om de andre våger å si sin mening.

I intervjuene kom det frem ulike oppfatninger om dette. En av elevene sier: "*Alle føler seg inkludert, folk respekterer hverandre. Ler ikke og sånn*". mens en annen sier: "*Det er ikke alle som tør. Noen er ikke så glad i å rekke opp handa fordi de er redd for å bli dømt for sin mening. Læreren prøver å få de med*". Disse to har helt forskjellig opplevelse av hvorvidt alle tør si sin mening i klassen. Men er det slik at alle elever til enhver tid og i alle ulike situasjoner, har ei klar mening som må fram? En elev sier: "*Det er også noen som ikke vil si hva de mener*". Tenker denne eleven at de som ikke sier noe holder munn fordi de ikke våger å si sin mening? Kan det være at eleven heller vil holde sin mening for seg selv? Årsaken til tilbakeholdelse av meningsyttringer trenger ikke være av frykt for andres reaksjoner, eller at elever ikke slipper til med meningene sine. Disse elevene kunne være blant dem som krysset på "Alltid" eller "Ofte", fordi de er likegyldige til om de får medvirke eller ikke, de føler kanskje ikke behov for å ytre seg fordi de ikke er moden på dette området ennå (Shier, 2001). Det kan også være at de ikke tror at deres mening er viktig for andre eller at de er tilfreds med tingenes tilstand.

At en elev utelater å si sin mening, kan også være uttrykk for kognitiv konformitet. Det innebærer at eleven forsøker å skape eller opprettholde en balanse mellom positive og negative følelser. Eleven ønsker å tilpasse sine verdier, holdninger og meninger til de andre i gruppa. Dette er ikke forårsaket av gruppepress, men en aktiv tilpasning til en gruppe som eleven respekterer og ønsker å være en del av. Eleven ønsker å være mest mulig lik de han vil være sammen med (Kvillo, 2012).

Det er også åpenbart noen som er årsak til at andre ikke våger annet enn å være enig med lederen, noe dette sitatet kan tyde på: "*Noen er veldig kule og andre ikke. Vi har en jentegjeng som er skikkelig kul. Om de motsier deg, så tør man ikke si noe neste gang. De ler og sier vi er teite*". Slike herskere kan ha stor makt overfor enkelte elever. Skal den enkeltes stemme høres, må læringsmiljøet være trygt og godt, både faglig og sosialt. Kunne dette være et tegn på at det egentlig ikke føles så greit å framsi sin mening i klassen som denne eleven

representerte? Kanskje kunne det innebære en viss risiko hvis klassene hadde noen mer, eller mindre skjulte ledere, noe jeg tolket som en mulig forklaring på forrige utsagn.

Et godt og inkluderende læringsmiljø vil bidra til prososial atferd og gode skolefaglige prestasjoner. Det vil også motvirke problematferd som bråk, uro, mobbing, konflikter og sosial utstøting (Nordahl, 2012, s.23) Her har læreren et klart ansvar. Han må opparbeide seg en god relasjon til alle elevene, også til de som har en uønsket atferd. Han må vise klart hvilke handlinger han anerkjenner og hva han ikke aksepterer. På denne måten er læreren med på å utvikle elevenes moralske dannelse som er et av Honnets begreper (Skoglund, Åmot, (red.) 2012, s. 17-40).

Dette utsagnet kom fra en elev som mente at det helt klart er forskjell på elever: *"Noen tør sjelden si hva de mener. Noen er kanskje redd for å bli erta og sånn. Noen sier alltid hva de mener, ca en fjerdedel"*. Det var tydelig at han hadde en klar formening om situasjonen i den gruppa han tilhørte. Her var det noen som alltid sa hva de mente. Jeg velger å tolke ordet "alltid" som noe som denne eleven oppfattet som negativt. At det alltid var de samme som skulle si sin mening, og at andre i gruppa ikke våget av redsel for å bli erta. Han hadde åpenbart klar oversikt over hvem den "fjerdedelen" var, og var slik jeg tolker det ikke en av dem.

Men det kommer frem andre nyanser i intervjuene. Det viser at det ikke er alle som opplever klassemiljøet slik jeg har skissert det overfor. En elev sa følgende: *"Vår klasse er ganske spesiell på en måte. Bestemmer vi oss for en ting, så får vi gjort det. Vi mistet en gang masse uteområder, og da sa vi det til rektor og sånt. Vi er alltid fast bestemte"*. Denne eleven opplever slik jeg tolker det, å være del av ei klasse der det hersker samhold. Kanskje er det bare hans følelse, eller kanskje er virkeligheten slik. Miljøet kan være veldig forskjellig fra klasse til klasse. Det er ulike faktorer som påvirker et klassemiljø, den sterkeste faktoren er læreren og hans evne til å lede (Nordahl, 2012). Elevene har ikke de samme lærerne, og kan derfor oppleve forskjeller mellom klassene.

Uttalelsene fra intervjuene er ganske sprikende. Sett i forhold til resultatene på spørreundersøkelsen passer dette bra. Det er stor forskjell fra den eleven som opplever at alle føler seg inkludert og respektert, til den som sier at elever ikke våger si hva de mener av frykt for å bli dømt av andre. Vi hører at en jentegjeng påvirker om elevene tør si sin mening i klassen eller ikke. Vi fikk ingen motsigelser på dette utsagnet fra andre på gruppa, noe som kan tyde på at dette medfører riktighet. En slik ukultur i en klasse kan vokse seg stor og sterk

hvis den ikke blir oppdaget, og nødvendige tiltak blir satt i verk. Det kan også være at denne gjengen kun påvirker en liten del av klassen. Ut i fra resultatet av dette utsagnet i spørreundersøkelsen, er det vanskelig å forestille seg at dette er et problem som gjelder alle klassene.

Uttalelsen om at elevene våger å si sin mening fordi de føler seg inkludert og respektert, kan tyde på å komme fra en trygg elev som muligens også har høy status i gruppa. Dette utsagnet kan medføre riktighet. Det kan også være at en så bestemt kommentar fører til at andre på denne intervjugruppa ikke våget å komme med motstridende meninger. Dette avhenger noe av statusen til eleven som kom med utsagnet. Har han en sterk posisjon i klassa, skal det mot til for en med elev å si noe som går i mot denne elevens meninger. Det kan selvsagt også medføre riktighet at miljøet er trygt og godt i klassa som denne eleven representerte. Gruppene har ulike lærere, noe som kan medføre en forskjell (Nordahl, 2004).

Ved å velge gruppeintervju i tillegg til spørreundersøkelsen, kan det virke som vi har fått fram mer informasjon enn om vi hadde holdt oss kun til spørreskjemaet. Deltakerne kunne kommentere hverandres innspill, og gi hverandre nye tanker (Halvorsen, 2008).

4.1.3 Utsagn nr. 3: ”De voksne er interessert i å høre hva vi mener”

På dette utsagnet var resultatet oppløftende. Her svarte 33 av 35 ”alltid” eller ”ofte” og 2 svarte ”sjelden”. Her kommer det tydelig frem at elevene føler at de voksne viser interesse for deres meninger. Her sa elevene selv at de trodde at det var en del forskjeller fordi de kom fra ulike klasser. En av elevgruppene opplevde noen utfordringer fordi de ofte hadde vikar i klassen sin. De sa at dette hadde bedret seg etter hvert som de ble kjent med vikaren. Elever trenger forutsigbarhet og trygge rammer for å oppnå gode vilkår for læring (Nordahl, 2004).

En annen elev sa at han opplevde lærerne som veldig like i hvordan de var som voksne i klassen. Her tolker jeg elevens mening til at voksne hadde lik måte å lede klassen på. En slik observasjon fra en elev kan tyde på at kommunikasjonen mellom de lærerne som er inne på denne klassen er preget av å være samkjørt i hvordan de gjennomfører grensesetting og utøver klasseledelse. Det kan også være at denne eleven er generelt tillitsfull til voksne, og ikke enser noen forskjeller som er av betydning for han. Andre elever kan oppleve situasjonen noe annerledes, noe dette sitatet kan være et signal på: *”Om noen har kranglet og vil si det, vil*

ikke læreren høre". Denne eleven hadde muligens opplevd at han selv eller en annen elev ikke hadde blitt hørt i en situasjon som var viktig for han. Her ledet elevens utsagn inn mot en hendelse som ikke var helt i tråd med det vi ønsket svar på. Dette handler mer om å få hjelp i en vanskelig situasjon, enn om læreren er interessert i å høre elevens mening i en sak. Unger er ofte spontane, og i elevens hode kom denne situasjonen opp da vi kom med utsagnet vårt. Da var det akkurat det som ble viktig for han å meddele der og da. Ifølge Shier kan elevens evne, eller manglende evne til å tolke situasjoner og utsagn også ha med modning å gjøre (Shier, 2001).

Det neste utsagnet kommer fra en elev som også ser at det er saksavhengig hvor stor innflytelse en elev kan ha i skolen: *"De voksne er interessert, men ikke alltid. Noen ganger får vi aldri sagt noe, men det kommer an på hvilken sak det er"*. Om elevene får en god forklaring i de tilfeller der voksne må bestemme, og i hovedsak føler seg sett og hørt, vil det være større sannsynlighet for at de aksepterer det (Skoglund og Åmot, red., 2012 s.17- 40). Så har vi noen som ikke opplever at de får slippe til med sine meninger: *"Lærer X er diktator. Hvis noen himler med øynene eller sånt når én sier noe, så ødelegger vi selvtilliten. Jentene har snakka med lærer og fått ordnet opp"*. Denne eleven uttrykker veldig mange følelser. Når han sier at læreren er en "diktator", tolker jeg det til at han opplever å bli overkjørt av læreren og får ikke komme til ordet med sine meninger. Det kan også virke som det er/har vært en konflikt mellom gutter og jenter i denne klassa. Han sier at jentene har snakket med læreren og har fått ordnet opp. Opplever han at guttene blir urettferdig behandlet?: *"Lærer X sier fra til gutter om de har på lue. Hun spør hva vi mener, men det er bare noen som får sagt det vi mener"*. Denne eleven snakker på vegne av seg selv og noen andre. Her tyder det på at det er konflikt innad i elevgruppa eller mellom elever og lærer: *"Hun sier stopp selv om mange rekker opp hånda, og da får ikke alle sagt sin mening"*. Det kan også virke som om denne eleven har forventninger om at alle skal få si sin mening, siden han reagerer på at læreren sier stopp før så har skjedd. Sett fra lærerens side kan det være at denne klassen trenger stramme rammer, noe enkelte elever vil oppleve som urimelig og andre som en trygghet (Nordahl, 2012). Kanskje lærerens mål er å sette klare rammer for hvilke regler som skal gjelde i klasserommet, og at dette arbeidet er i en startfase. Da vil tydelige rammer være nødvendig å få på plass for at læreren skal kunne ta styringa i klassen. Dette er et arbeid som også involverer elevene. Det kan derfor være mye å vinne på å invitere til et samarbeid angående dette. Kanskje må det settes av en god del tid der den enkelte kan få si sin mening, der alle får snakket ut så de får ut gruffet og føler seg hørt. Dette vil gi læreren en mulighet til å finne ut

hva som er kilden til uroen i gruppa. Kanskje kan det få fram svar på hva det er som gjør at det "tar av" når hun åpner for en meningsytring. At læreren sier stopp midt i en diskusjon kan også komme av en angst for å miste kontrollen over gruppa. Skal læreren få til å skape gode relasjoner i klassen, er det nødvendig å kunne komme i dialog med elevene. (Nordahl, 2004). At læreren stopper en diskusjon, kan ha mange årsaker. Det kan være at elever kommer med krenkende uttalelser overfor medelever eller lærer, da må diskusjonen stoppes. Uansett årsak, må elevene få en begrunnelse for hvorfor dette skjer. Uten en forklaring vil situasjonen kunne oppleves som uttrygg og uforutsigbar. Elevene vil kanskje ikke lære av det som oppstod, og har dermed ikke forutsetninger for å gjøre lærere valg ved neste klassesdiskusjon.

Selv om 33 av 35 føler at de voksne alltid eller ofte vil høre på dem, er det 2 som ikke deler denne oppfatningen. Disse må læreren forsøke å skape en god relasjon til for å unngå at de blir en negativ faktor i klassen. Disse fortjener også positiv oppmerksomhet fra læreren sin (Nordahl, 2012).

4.1.4 Utsagn nr.4: " Vi er med og bestemmer hvordan vi skal ha det i klassen"

Her svarte 31 av 35 "alltid" eller "ofte", og 4 svarte "sjelden".

Elevene kom med eksempler på hva de fikk være med på å bestemme: *"Hva man kan gjøre i timen, også det at vi kan bestemme litt i klassen, men ikke for mye, ellers lærer vi ikke noe"*. Denne eleven så at det gikk en grense for hvor mye elevene kunne bestemme uten at det gikk ut over læringen. Elevene sa også at de til en viss grad kunne være med på bestemme arbeidsmåter i prosjekter og at dette følte positivt: *"Da vet vi hva det går ut på, men læreren bestemmer tema"*. Dette kan vise at elevmedvirkning skaper et godt fundament og gir motivasjon for videre arbeid med et prosjekt (Hattie, 2009).

I noen av klassene forekom det belønning for positiv innsats og atferd. Det virket som om eleven som uttalte seg her, kunne se hva som skulle til for at belønning kunne oppnås. Dette ga elevene muligheter til å ta gode valg: *"Hvis vi har vært snille en uke så får vi en liten belønning i neste uke"*. De kunne også spørre om å få gjøre andre selvvalgte aktiviteter hvis de hadde gjort en god innsats i timen: *"Noen ganger kan vi spørre om å få leke litt eller spille litt piano eller sånn"*. Belønning for god innsats kunne på denne måten komme umiddelbart i

klassen som denne eleven representerte. Det var også tydelig at læreren i denne klassen ga elevene følelsen av å få bestemme en del, men at det vekslet på en måte som elevene kunne godta: *"I spisepausen får vi høre på musikk. Vi får ganske ofte bestemme sjøl hva vi hører på, og da hører vi på youtube eller cd. Noen ganger bestemmer læreren, og da er det NRK eller noe sånt"*.

En av elevene forteller at det ikke alltid hersker ro og orden i klassen: *"Det hender at vi bråker litt og sånn... vi blir rastløse, klarer ikke sitte stille rett og slett"*. Vi spør om eleven har noen forslag til hva som skal til for å unngå dette bråket: *"Kanskje vi kunne hatt en form for lek i fem minutter hver time, så hadde det hjulpet for de som er mest urolig"*. Her kom det fram et konstruktivt forslag, som læreren kan få tak i hvis han lytter til elevene og finner ut årsaken til uroen som til tider oppstår.

På en av skolene fikk alle elevene være med og bestemme regler ved starten av hvert skoleår: *"Vi sitter i ring og snakker om hvordan vi skal ha det i klassen"*. Dette ble sett på som en positiv aktivitet, det kom tydelig frem at de følte seg anerkjente i denne situasjonen (Bae og Waastad red., 1993). Det var positivt for dem å få medvirke til å danne et godt klassemiljø. De var klare til å påvirke faglige situasjoner også: *"Vi bestemmer i gym, men vil gjerne bestemme mer, i flere fag"*. Det virker som om denne klassen har en lærer som er villig til å lage åpninger for å la elevenes meninger komme fram (Shier, 2001). Elevene får støtte til å uttrykke sine meninger, og læreren er klar for å la elevene få gjøre dette: *"Vi er med og bestemmer, men ikke alltid. Noen ganger må voksne bestemme"*. Elever som får en god relasjon til sin lærer, vil akseptere at læreren tar avgjørelser selv om utfallet ikke går i elevens favør (Bae og Waastad, 2003). Elevene må også realitetsorienteres for at de skal forstå hvorfor de voksne må ta visse bestemmelser for dem. Det kan virke som om denne eleven har forstått nettopp dette: *"Vi får være med og bestemme, men må jobbe litt for å få en rettighet. Hvis noen tuller eller bråker, mister vi muligheten til å få rettigheten"*. Eleven er kjent med lærerens kriterier for medbestemmelse. Opplæringen er hele tiden lærerens ansvar (Nordahl, 2010). Eleven får mulighet til å påvirke innenfor gitte rammer. Læreren forventer at ingen tuller eller bråker. Elevene vet hva som skjer hvis de ikke følger disse forventningene. At læreren er tydelig i sine forventninger, gjør situasjonen forutsigbar for elevene. De har en valgmulighet, de vet hva som skal til for å få viljen sin. Her kan problemet være at alle må lide for at én elev ikke klarer å forholde seg til gitte rammer. Da generaliseres problemet og en stigmatisering av eleven i negativ retning kan forekomme (Nordahl, 2004). Er relasjonen derimot god mellom denne eleven og den voksne, vil eleven kunne klare å orientere seg mot

fellesskapet (klassen), og finne motivasjon til å overholde felles regler så klassen slipper en negativ konsekvens (Bae og Waastad, 1993).

En annen utfordring kan være forskjellige meninger blant gutter og jenter: *”Vi har ikke fått bestemme siden vi byttet plasser. Gutter og jenter er uenige når vi diskuterer”*. Her kan det være at læreren forventer at jentene og guttene tar tak og gjør noe med situasjonen før de får avholde flere runder i ringen. Om det da dukker opp en sak som virkelig engasjerer dem, vil det kanskje tvinge fram en vilje til samarbeid for å oppnå et gode. Her har læreren en mulighet til å legge til rette for samarbeid i klassen (Nordahl, 2012).

Ulike modningsnivåer hos elevene med tanke på evne til å medvirke, får fram et forholdsvis vidt spekter av meninger. Intervjuene får i gang en tankeprosess hos elevene. De hører hverandres syn på en sak, og kan vurdere eller revurdere eget syn på samme sak (Wibeck, 2003).

4.1.5 Utsagn nr. 5: ”Vi får være med å bestemme viktige ting”

Her svarte 29 av 35 ”alltid” eller ”ofte”. 1 svarte mellom ”ofte” og ”sjelden”, og 5 svarte ”sjelden”.

Nesten alle hadde ideer om hva de kunne gjøre mer av på skolen. De kom med forslag som å sparke fotball, klatre i klatrevegg, få egen skateramp, få redehuske og være oftere på stadion. Dette var noe av det elevene mente var viktige ting for dem å få være med på å bestemme. Det kom også fram at de hadde klart å få til en akseptabel form for snøballkrig: *”Vi har snakket mye om snøball, og det får vi lov til hvis vi har med slalombriller, i morra skal vi ha med det”*. At de hadde snakket mye om snøball, kunne bety at det stadig hadde vært diskusjoner om hvor grensene for denne aktiviteten skulle gå. Her så det ut til at voksne og elever hadde kommet fram til en løsning som begge parter kunne forholde seg til. Elevene som var med i intervjuet, ga uttrykk for at de i hovedsak følte at de fikk være med på å bestemme forholdsvis mye: *”Vi får jo bestemme ganske mye, vi får bestemme i gymtimene. Da har vi bestemt ting selv, og alle synes at gymtimene er gøy. Vi slipper å ha basket og sånn”*. Det var tydelig at elevene satte pris på å få være medvirkende i undervisningen. I en av klassene fikk elevene sammen, to og to legge opp innholdet for deler av gymtimene. Dermed fikk de lov til å velge aktiviteter som de ønsket selv. Elevene mente også at det var større

deltagelse i gymmen etter at denne ordningen ble innført. Kunne årsaken til dette være at elevene valgte aktiviteter som for dem var lystbetonte? Var dette en måte å få eleven med på å tilpasse opplæringen på? Tilpasset opplæring realiseres ved at læringsmiljøet øker elevenes muligheter for medvirkning og evner til å ta bevisste valg(LK 06).

Å få være delaktig i planleggingen av faget øker motivasjonen for å delta i timene (Nordahl, 2004). En av elevene sa: *”Det er viktig å ha innflytelse, fordi det angår oss”*. En moden kommentar fra en elev på barnskoletrinnet, men som viser at noen av dem er kommet langt i sin modning, og har kloke tanker og meninger. Det handler om at vi ser elevene i deres livsverden, og forstår hva som er viktig for dem. Da har vi som voksne muligheten for å kunne være imøtekommende og skape rom for elevmedvirkning (Kvale og Brinkmann, 2010).

Vi ble etter hvert usikker på om elevene hadde forstått at utsagnet: *”Vi får være med og bestemme viktige ting”*, også kunne handle om de øvrige fagene på skolen. Vi ville forsøke å få elevene til å tenke litt bredere, og valgte derfor følgende oppfølgingsspørsmål: *”Hva mer er det dere bestemmer noe om, faglig, sosialt osv. ...?”*. Flere tok til ordet og kom på situasjoner der de fikk være med på å bestemme ting som de anså som viktige. De kom med tanker om hvordan elevrådet på skolen kunne være deres talerør med tanke på å være med på å bestemme. En av skolene hadde i samarbeid med elevrådet arbeidet mye for å få et trygt og godt miljø ute i friminuttene: *”Elevråd er viktig, de har fått til at vi velger trivselsledere for å skape trivsel i friminuttene”*. Her viser eleven at han ser elevrådets rolle i å fremme saker som kommer hele skolen til gode.

Det var tydelig forskjell på tenkemåten blant elevene. Noen klarte å relatere sine tanker til situasjoner som gjaldt flere enn dem selv, mens andre var seg selv nærmest. På neste oppfølgingsspørsmål: *”Hvorfor er det viktig at dere får være med å bestemme?”*, kom følgende uttalelse: *”Når noen får godteri og andre ikke”*. Denne eleven var opptatt av rettferdighet. Han hadde åpenbart opplevd en forskjellsbehandling som betydde mye for han, men som ikke ble respondert av de andre på gruppa. Dermed ble det ikke sagt mer om dette. At responsen uteble kan skyldes at de andre ikke kjente igjen dette som noe som var viktig for dem. Kanskje hadde de andre kommet lengre i sin modning med tanke på at vi ikke alltid kan gjøre de samme tingene på skolen, og at individuell belønning kommer av noe vi har gjort oss fortjent til. Hvis de innehar denne forståelsen, vil de klare å se på dette som noe annet enn urettferdighet. Her tolker jeg at gutten hentyder til en belønning som er gitt til ei hel gruppe, mens en annen gruppe ikke fikk den samme belønningen.

Jeg har erfart at elever som stadig opplever seg urettferdig behandlet, ofte må minnes på at de selv har fått noe som andre ikke fikk samtidig. ”*Husker du den gangen vi hadde avsluttet leselystaksjonen, da hadde vi fest med godteri og kake, da fikk ikke de andre klassene det samme som oss*”. Ut fra egen erfaring utløser dette som oftest to ulike reaksjoner. Enten ”*Å ja, det hadde jeg glemt*” eller ”*Ja, men det var noe helt annet*”, og verden er fortsatt urettferdig. Denne eleven trenger å modnes med tanke på rette sin oppmerksomhet over på andre. En god relasjon til læreren vil ha betydning for om eleven kan føle trygghet når det gjelder å bli ivaretatt og få sine rettigheter (Bae og Waastad, 1993). Det vil også være nødvendig for denne eleven å oppleve en uteblivelse av respons fra medelever, det kan bidra til å endre tankemønsteret hans. Han trenger øvelse i å medvirke på en måte som gjør at hans uttalelser blir av en kvalitet som gjør at de blir anerkjent av andre rundt han. Denne muligheten er det vi voksne som kan gi rom for (Shier, 2001).

En av de andre elevene hadde erfart å bli kalt ”Nerd”, noe han hadde behov for å si noe om i denne settingen: ”*Om det er noe en tenker på, er det fint å si det og bli ferdig med det. Jeg blir kalt Nerd. Jeg liker noen fag, men vil ikke at noen skal se på meg som Nerd*”. Kanskje var det i en situasjon der elevene fikk mulighet til å komme med synspunkter på faglige spørsmål at denne eleven hadde fått en negativ kommentar fra noen medelever. Jeg tolker det slik siden dette kom fram under temaet: ”*Vi får være med å bestemme viktige ting*”. Som lærer er dette et utsagn jeg må ta tak i. Her ligger noe jeg må finne ut mer om, ville jeg tenkt. Elevens uttalelse forteller meg at i hans klasse er det ikke greit å være god i fag, eller vise at man liker et fag. Gir du til kjenne at du for eksempel liker matte, må du regne med å få negative kommentarer fra medelever. Dette er en ukultur som ikke fremmer trygghet og trivsel i skolen. Det kan i verste fall føre til at elevene ikke vil yte sitt beste av frykt for å bli holdt utenfor i vennegjengen (Nordahl, 2004).

4.1.6 Oppsummering

Jeg vil forsøke å gi en kort oppsummering av det som kom fram i spørreundersøkelsen og intervjuene med elevene på de to skolene.

Noen elever klarte å uttale seg på vegne av klassen sin, mens andre hadde vanskelig for å uttale seg om annet enn det som angikk dem selv.

De fleste elevene sa at de og andre elever våget å si sin mening i klassen. De gav uttrykk for at de satte pris på aktivitetene de hadde arbeidet med i prosjektet. Aktivitetene de henviste til her, var de som gikk ut på at de kunne si sin mening sammen med andre, da ble det mindre farlig å si hva de selv mente. De mente at noen i klassa våget å si mer enn andre, og noen ville ikke si sin mening i det hele tatt. Elevene mente at det var en sammenheng mellom god selvtillit og om elever våget å si sin mening i klassa. Det kom også fram at det var lettere å si sin mening når denne var samsvarende med flertallets mening.

Det var relativt store kontraster mellom gruppene med tanke på klassemiljø. I noen klasser var enkelte elever redd for å bli erta hvis de sa sin mening, mens i andre klasser var miljøet preget av enighet og samhold. Det kom også fram at det i en klasse kunne være problematisk å vise at man likte fagene, da ble man kalt ”nerd”.

Elevene ønsket åpenhet og ærlighet i stedet for en kunstig fasade hos medelever. De mente at dette kunne bidra til en bedre forståelse for hvilken hjelp og støtte den enkelte elev trengte, og hvordan elevene kunne støtte hverandre.

Flertallet av elevene følte at lærerne viste interesse for deres mening, og oppmuntret elevene til å medvirke ved å si sin mening i situasjoner i klassen. Det var imidlertid forskjeller på elevenes opplevelse av dette. Noen opplevde at de ikke ble hørt, og at voksne tok for mye styring.

Vi opplevde også store forskjeller i modenhet blant elevene, med tanke på å se sin egen rolle og hva de opplevde som rimelig eller urimelig i forhold til elevmedvirkning. Noen elever mente at de fikk bestemme alt for lite, mens andre mente at læreren måtte bestemme det meste for at de skulle lære noe.

Elevenes oppfatning av elevmedvirkning var stort sett rettet mot hva de kunne få gjøre av aktiviteter i skolegården. Når det gjaldt faglig medvirkning, var det gymfaget som ble trukket fram som det eneste.

4.2 Lærerresultater fra spørreundersøkelse og intervju

Jeg har valgt å behandle dataene fra lærerne på samme måte som jeg gjorde med elevene. Spørreskjemaet ble til intervjuguide, slik at utsagnene i spørreskjemaet stimulerte til refleksjon i intervjuene.

Vi intervjuet i alt 4 lærergrupper med 3-5 lærere i hver gruppe. Det var lærere fra 5. 6. og 7. trinn på to skoler som blir kalt Berg og Lien skoler.

Vi brukte ca 60 minutter på hvert intervju. Intervjuene ble tatt opp på bånd.

Tabell nr. 2

	Lærere på Berg og Lien skoler N=16	Alltid		Ofte		Sjelden	Aldri
1	Barn lyttes til	3	3	10			
2	Barns får støtte til å uttrykke sine meninger	4	2	10			
3	Barns meninger tillegges vekt	1	1	14			
4	Barn er involvert i å ta beslutninger		1	2	7	6	
5	Barn deler makt og ansvar for beslutninger			3	5	7	1

I det følgende vil jeg presentere data fra skjemaet over. Jeg vil presentere både svarfordelingen og hva som fremkom i gruppeintervjuene for hvert av disse utsagnene, som er nummerert fra 1 til 5. Det var flere punkter med i spørreskjemaet til lærerne (Vedlegg nr. 3), men jeg har valgt kun de som hadde relevans for min oppgave.

4.2.1 Utsagn nr.1: "Barn lyttes til"

Samtlige lærere svarte "alltid" eller "ofte" på dette utsagnet. Følgende kommentar kom fram i intervjuet: "Det var langt fra "ofte" til "sjelden", derfor havna jeg ofte på "ofte". Kanskje kunne vi fått frem andre svar ved å ha flere alternativer for avkryssing på skjemaet vårt? Jeg har forsøkt å tenke ut alternativ til noe som kunne ligge mellom "ofte" og "sjelden". Det kunne vært "noen ganger" eller "av og til". Om noen hadde krysset av på disse, føler jeg at

det hadde gitt for store tolkningsmuligheter og svarene hadde blitt uklare. Jeg tror ikke det hadde bidratt til at jeg hadde klart å tolke svarene på en bedre måte. Her valgte jeg å tenke at barn lyttes til på disse skolene, noe lærerne også signaliserte i intervjuene: *"I alle fall føler jeg at jeg hører mye på ungene"*. De opplevde at prosjektet hadde gitt dem konkrete tips på hvordan de kunne få til dette. Det var likevel ikke alle som stolte på at elevene hadde samme oppfatning: *"Jeg tror jeg lytter, men spør du elevene er det ikke sikkert at de sier det samme"*. Denne læreren trakk fram travelhet som en årsak til at elevene kanskje ikke alltid følte at hun lyttet til dem. En annen lærer sa: *"Vi forsøker å lytte til elevene hele tiden"*. I det lå det et usikkerhetsmoment slik jeg tolker det. Denne læreren signaliserte at hun prøvde å lytte til elevene, men var ikke helt sikker på om hun lyktes: *"Vi håper elevene opplever at de blir lyttet til"*. I de to foregående sitatene brukte læreren "vi", hun snakket ikke bare for seg selv, men tenkte kollegialt. Kunne dette tyde på at lærerne hadde diskutert hvordan de ønsket å møte elevene? Det var nettopp dette prosjektet "Si din mening og bli hørt" handlet om. En annen lærer uttalte følgende: *"Jeg har en elev som vil bli lyttet til hele tiden. Å krysse på "alltid" er i største laget, for det blir litt for perfekt, for supert"*. Er det mulig å "alltid" lytte til elevene? Denne læreren bidro til motvekt i den andre vektskåla. Hva legger vi i begrepet "alltid" i denne sammenhengen. Å lytte til elever betyr nødvendigvis ikke at de skulle etterfølge elevens ønsker. Det kunne være god læring for eleven å oppleve at hans stemme ikke alltid førte til forandring, men at han likevel hadde fått uttale seg. Hans engasjement ville likevel påvirke en demokratisk bredde og dybde i klassa (Solhaug og Børhaug, 2012 s.127).

4.2.2 Utsagn nr.2: "Barn får støtte til å uttrykke sine meninger"

Her svarte samtlige lærere "alltid" eller "ofte". I intervjuene, ga de uttrykk for at de var blitt mer bevisst på dette etter at prosjektet var satt i gang: *"Vi må få elevene mer på banen og gjøre elevene mer bevisste, blitt mer bevisst nå i høst"*. Lærerne sa at de måtte få elevene på banen. En lærer kunne fortelle hvordan hun foretrakk å gjennomføre demokratiske avgjørelser i sin klasse: *"Alle får sagt det de ønsker og komme fram med sine ting. Og så tar vi en avgjørelse på det som er hemmelig. Resultatet blir annerledes enn ved åpen. Da blir de påvirket av andre. Alle får si sin mening"*. Først diskuterte de et tema i klassen, der alle kunne komme med sine synspunkter. Deretter foretok de en hemmelig avstemming. Hun hadde tro på at det gjorde at alle våget å komme fram med sine egne meninger, uten å bli påvirket av

andres. Under diskusjonen ville det være naturlig at de påvirket hverandre. Hva de valgte å svare på i et hemmelig valg, ville ikke være synlig for andre.

Lærere ga uttrykk for at de stort sett likte de praktiske øvelsene som ble brukt i Redd Barnas prosjekt. Noen av dem hadde likevel noen innvendinger mot én av aktivitetene, *"Godt og dårlig på skolen"* (Vedlegg nr. 5). De mente at den aktiviteten hadde en negativ påvirkningskraft på elevene. De følte at elevene måtte lete etter negative ting ved skolen sin. Lærerne sa også at elevene hadde gitt uttrykk for at denne oppgaven var vanskelig. Lærerne opplevde at denne oppgaven, førte til at meningene ble kunstig fremstilt. De opplevde at "problemer" som kom frem som svar i aktiviteten, egentlig ikke var et problem, men noe som ble oppkonstruert for å kunne besvare oppgaven fra Redd Barna.

I intervjuet spurte vi om lærerne ville krysset av annerledes på spørreskjemaet hvis de hadde svart før oppstart av prosjektet. Vi fikk dette svaret: *"Jeg tenker at sånn som skolen vår har jobbet med kommunikologi, så var vi ganske gode på dette før prosjektet begynte"*. Kunne det være at arbeidet med kommunikologi som felles utviklingsprosjekt på en av skolene, ga lærerne følelsen av å ha et felles grunnlag for å gå i gang med dette nye prosjektet? Kommunikologi betyr læren om det som er felles, og handler om struktur og dynamikk i kommunikasjon og endringsprosesser (Fleiner og Sjøbakken, 2001) *"Vi er på vei, har lært noen triks. Ungene skal bli mer deltakende. Så er det veien dit"*. Når vi starter et prosjekt er det nødvendig å finne ut hvilke veier vi må velge for å nå målet (Fullan, 2005). Ved å uttale hva som ville være en del av målet, *"ungene skal bli mer deltakende"*, dannet det seg en bevissthet rundt dette. Hun hadde allerede begynt på veien som ville lede mot målet. Hun var i initieringsfasen, og hadde tatt en beslutning om å være med på å starte opp et utviklingsarbeid for sin skole (Sunnevåg og Andersen, 2012). Selv om dette var et prosjekt for hele skolen, var det av nødvendighet at denne beslutningsprosessen ble tatt av den enkelte lærer. Slik ville den enkelte kunne få et eierforhold til prosjektet, og se nytten av dette utviklingsarbeidet (Fullan, 2005).

Noen av lærerne fortalte at de brukte noen av aktivitetene fra Redd Barna, som en metode for å støtte elevene i å få sagt sin mening. De beskrev en situasjon der prosjektlederne fra Redd Barna hadde ledet en aktivitet i klasserommet. De valgte å gjøre det på en annen måte enn lærerne og elevene var vant med. Lærerne var opptatt av at alle skulle få ordet like mange ganger, for å skape rettferdighet. De var også veldig opptatt av å slå ned på uønsket atferd, for å skape trygghet for den enkelte elev. For disse lærerne ble det en utfordring å skulle se på sin

egen klasse og det som utspilte seg der, uten å få gripe inn: *”Vi er så nøye med å holde rammene, at vi ikke skal skli på rammene. Når alle så skal gå en runde og si en ting, så måtte de skli på det og dermed fikk flere si mange ting”*. Lærerne mente at det var nødvendig å ha tydelige rammer, for å unngå at enkelte elever fikk si mer enn andre. De var opptatt av rettferdig fordeling av taletiden. På denne måten mente de at de kunne bidra til at alle fikk si sin mening. Men så utviklet det seg på følgende måte, som beskrives av læreren her:

Det var vanskelig for elevene å komme på noe de ville si, men det var som om de følte at det ble forventet at de skulle si noe. Da kom de med mobbing og sånn, det ble litt tull av det.

Hadde de unngått dette hvis bare de elevene som ønsket å si noe hadde gjort det, uten å tenke like lang taletid på alle? Hvis en elev egentlig ikke føler behov for å si noe, eller ikke våger å si sin mening, vil det lett føre til at han kommer med noe useriøst for å dekke over sin usikkerhet (Nordahl, 2004).

4.2.3 Utsagn nr.3: ”Barns meninger tillegges vekt”

Her svarte alle lærerne at elevenes meninger ”alltid” eller ”ofte” ble tillagt vekt.

I intervjuene sa en lærer: *”Når jeg svarer at barns meninger tillegges vekt så svarer jeg ”ofte”, men det passer jo ikke alltid. Som lærer må jeg noen ganger bestemme, dette er en balansegang”*. Når vi snakker om at barns meninger skal tillegges vekt, tenker vi da at deres mening alltid skal vises i handling? Underveis i analyseringen av dette utsagnet, fant jeg ut at det kunne tolkes ganske likt med neste utsagn. Jeg har ut fra dette valgt å se disse utsagnene i sammenheng. Jeg kunne slått dem sammen, eventuelt fjernet det ene. Likevel valgte jeg å beholde begge, da det gav meg noen tanker om hvor viktig ordlyden i utsagnene er for videre tolkning. Hva vil det si at barns meninger tillegges vekt? Hva er forskjellen på dette og at barn er involvert i å ta beslutninger? For å forsøke å få fram dette, går jeg til neste utsagn.

4.2.4 Utsagn nr.4: "Barn er involvert i å ta beslutninger"

Her svarte 1 mellom "alltid" og "ofte", 2 svarte "ofte", 7 svarte mellom "ofte" og "sjelden", og 6 svarte "sjelden". Hva var det som gjorde at meningene var mer sprikende her enn i forrige utsagn? Kan det være at begrepet involvering får oss til å føle en større forpliktelse fra lærerens side? Hvis jeg så dette i lys av Hart og Shiers teori om medvirkning fikk jeg fram følgende: Utsagn nr 3, "barns meninger tillegges vekt", vil ifølge Harts stige for medvirkning, ligge på trinn 5; Barn er konsultert og informert. Dette siste utsagnet "barn er involvert i å ta beslutninger", vil høre hjemme på trinn 6, det vil si at opplegget er "initiert av voksne, voksne og barn deler avgjørelsesmyndighet" (Hart, 1992). I Shiers modell vil det si at utsagnet "Barns meninger tillegges vekt" ligger på nivå 3 mens "barn er involvert i å ta beslutninger" ligger på nivå 4 (Shier, 2001). Vi befinner oss forholdsvis høyt oppe på skalaen sett i forhold til elevenes modning i barneskolen. Her ville det selvsagt være individuelle forskjeller, noe vi har sett tidligere i elevkommentarer. At vi befinner oss i et slags grenseland, kan være en årsak til disse sprikende meningene.

Det kom fram av intervjuene at noen lærere opplevde det som vanskelig å tolke i hvor stor grad elevene deltok. Dette vises også i svarene på spørreundersøkelsen. De fleste svarte mellom "ofte og "sjelden" eller "sjelden". En lærer sa: "*Vet ikke om de er klar over at de er med i et prosjekt. De liker aktivitetene*". En annen sa: "*Elevene er interessert, De vil gjerne være med og bestemme. De har fokus når aktiviteter skjer*". Det var ifølge disse lærerne mye fokus på aktivitetene fra elevenes side. Det som kunne være interessant å spørre seg, var om elevene hadde skjønnet hvorfor Redd Barna hadde valgt akkurat disse aktivitetene. Var målene med aktivitetene godt nok presentert for elevene? Aktørens forståelse av utviklingsarbeidet var vesentlig for å få til utvikling i prosjektet (Sunnevåg og Andersen, 2012).

De hadde også tanker om at det bare var hver gang elevene fikk sin vilje igjennom i en sak, at elevene følte at de var med og bestemte. En av lærerne sa: "*Det er ikke det samme som at du får bestemme hva som skal skje, jeg har ikke vært tydelig nok på dette*". Nettopp slike avklaringer ville være nødvendig å få på plass i klassene, for å få fram forskjellen på å bestemme og være med på å bestemme. Skulle de bestemme alene eller ta en bestemmelse sammen med andre? Hvis elevene levde i troen på at de skulle få bestemme når de egentlig medbestemte, kunne det føre til en forventning som stadig ble til en skuffelse. De ble invitert inn i en diskusjon uten at de egentlig kjente sitt mandat.

Jeg oppfattet at lærerne hadde mange uavklarte spørsmål: *"Finne hva og hva slags form synes jeg er vanskelig. Skal de være med i startfasen og velge, velge plass for eksempel"*. For å unngå frustrasjoner som kunne virke demotiverende, ville det være nødvendig at lærerne forsøkte å finne en felles forståelse for betydningen av de ulike utsagnene. Det er ifølge Solhaug og Børhaug, naturlig at slike usikkerhetsmomenter oppstår underveis i et prosjekt, det er en del av prosjektets utvikling. Det ville være naturlig å oppleve situasjoner som hindret dem i å gå videre i prosessen (Solhaug og Børhaug, 2012).

Lærerne hadde tanker om ting som måtte endres for å lykkes i å få fremgang i prosjektet: *"Vi må være litt mer i forkant for at elevene skal være med og bestemme mer"*. Da læreren sa at hun ville være mer i forkant, tolket jeg at hun ville slippe eleven til på et tidligere stadium i prosessen. Eleven skulle få være med fra et tidspunkt der han ennå hadde reell mulighet til å kunne påvirke og føle seg involvert i å ta en beslutning. Når læreren uttalte dette, hadde hun signalisert at hun var klar for å la barna delta i beslutningsprosesser (Shier, 2001). På denne måten viste læreren en anerkjennende holdning til eleven, det innebar at hun var i stand til å være åpen utover, og dermed greide å lytte og sette seg inn i barnets opplevelsesverden et øyeblikk (Bae og Waastad, 1993). Et eksempel på at nettopp dette skjedde, kunne være det som kom fram her: *"Når elevene er borte og ser på plakatene og kommenterer hva de er enige i, og hva de ikke er enige i, så viser de et engasjement som jeg som lærer blir påvirket av"*. Men ville denne påvirkningen føre til at hun endret strategi overfor framtidige læresituasjoner? Observasjoner som dette kunne benyttes for å finne det Vygotskys teori kaller barnets nærmeste utviklingszone (Kozulin, m.fl., 2012).

Lærerne ønsket at veiledningsheftet "Si din mening og bli hørt" skulle inneholde rammer som skolene kunne forholde seg til. *"Heftet kan si noe om tidsbruk og rammer for arbeidet. Da blir det mer forpliktende"*. Ville det være lettere for lærerne hvis de fikk klarere instruksjoner for hvordan elevmedvirkning skulle innarbeides i klassene? De ønsket også at skolen skulle utarbeide egne planer for dette: *"Skolen må jobbe med i hvilke sammenhenger elevene skal få bestemme, og så må det løftes fram i fellestid for lærere"*. Det ble også diskutert om hele skolen skulle arbeide sammen om et slikt opplegg. Ville det være formålstjenelig å bruke samme opplegg på 5. som på 7. trinn? Ifølge Shiers nivåtenkning, vil det ut fra elevens modning være urimelig å stille samme krav til alle elever (Shier, 2010). Dette var de også enige om og de konkluderte med: *"Bestemmelser for grad av elevmedvirkning, planlegges på det enkelte trinn"*. Siden dette var et utviklingsprosjekt for hele skolen, var det av nødvendighet at lærerne kjente til hva de forskjellige trinnene arbeidet med når det gjaldt

elevmedvirkning. Derfor ville det være av stor betydning for dem at dette ble løftet fram og fulgt opp i lærernes fellestid. Dette kom som et forslag fra lærerne. Det de etterspurte, var etter min tolkning en implementeringsplan som kunne synliggjøre prioriteringer og som legitimerte bruken av tid og resurser. En slik plan burde også synliggjøre visjoner, forventninger og mål knyttet til arbeidet (Sunnevåg og Andersen, 2012).

4.2.5 Utsagn nr.5: ”Barn deler makt og ansvar for beslutninger”

Her svarte ingen ”alltid”, 3 svarte ”ofte”, 5 svarte mellom ”ofte” og ”sjelden”, 7 svarte ”sjelden” og 1 svarte ”aldri”. Her var det også forskjellige tolkninger blant lærerne: ”Jeg svarte sjelden, for de er så små at de ikke kan dele makt”. En annen uttalelse var denne: ”Om de har makt, det spørs hva det er snakk om. Jeg er mye mer oppmerksom på det, og elevene er med på beslutninger”. Den første uttalelsen oppfattet jeg som veldig bestemt. Hadde vedkommende lærer tatt en beslutning om at sånn er det bare? En slik uttalelse kunne være gull verdt med tanke på å sette i gang en tankeprosess både i eget men også i andres hoder. ”Jeg skjønnte ikke helt hva jeg tenkte før jeg hadde sagt det høyt”, sa en kollega en gang til meg. Vedkommende hadde framsatt en påstand som hun i ettertid følte var helt feil. Ved si det høyt, hørte hun at noe ble feil. Med dette eksemplet mener jeg ikke å påstå at denne læreren må ha tatt feil. Jeg tenkte heller at denne påstanden kunne utløse en diskusjon og en tankeprosess som kunne være utviklende både for henne og for andre, noe som nettopp er en av hensiktene med intervju i fokusgrupper (Wibeck, 2000). Det er mulig hun kom fram til akkurat samme konklusjon etter å ha gått en ny runde med seg selv. Det kan også hende at andres uttalelser fikk henne til å endre syn, kanskje oppdaget hun en annen måte å tenke på. Ved å drøfte slike uttalelser i lærergruppa, ville de kanskje bedre kunne forstå hverandres syn på saken, og bli enige om hvordan de i fellesskap kunne forstå begrepene ”makt” og ”ansvar”.

En annen lærer virket trygg på at elevene hennes fikk være med å dele makt og ansvar for beslutninger:

Vi har gruppearbeid flere ganger i uken. Elevene er trygge på hverandre og på oss. De er flinke til å dele makt, og dele ansvar. Vi har lykket veldig med akkurat det i klassene våre. Har også store prosjekter sammen, og de tør å ta makt og ansvar.

Vi spurte om det var prosjektet som var årsaken til at de hadde fokus på dette:

Ja, vi har noen fabelaktige klasser. Det er ikke lov å le av hverandre eller gjøre narr. Gutter og jenter har intellektuell standard. Noen gutter datt utenfor i fjor, men nå er det konkurranser om fremføring. Motivasjonen blant elevene har økt.

Uttalelsene her sa meg at de hadde arbeidet mye med miljøet i denne klassen. De hadde klare regler og forventninger som elevene klarte å forholde seg til, og som skapte et godt miljø. Hva som lå i utsagnet ”-gutter og jenter har intellektuell standard”, er jeg noe usikker på? Ut fra resten av utsagnet som beskriver klassen, der elevene konkurrerer om å få fremføre sitt arbeid for resten av gruppa, tolker jeg at i disse klassene er det positivt og trygt å vise sitt intellekt – hva en har lært.

Vi spurte om de hadde gjort mye av det samme før: *”Ja, dette har vi gjort, og gjennom å lese heftet fikk vi bekreftet at vi har gjort riktige ting før”*. Uttalelsene her gir et bilde av at denne klassen hadde fått det til. De hadde ifølge læreren fått på plass et godt klassemiljø der samarbeidet elevene imellom fungerte godt. De har også klart å innhente elever som ikke gjorde det så godt i fjor. Elevene var trygge på hverandre og motivasjonen til elevene hadde økt. De har fått bekreftet at det de hadde gjort tidligere var i samsvar med opplegget som prosjektet inneholdt. Kanskje var det dette siste som gjorde at de har lyktes i å komme så langt? Hvis denne klassen hadde arbeidet med lignende aktiviteter før, hadde de et forsprang i implementeringsprosessen (Sunnevåg og Andersen, 2012).

4.2.6 Oppsummering

Alle lærerne mente at de lyttet til elevene, men noen var usikre på om elevene mente det samme. De opplevde at enkelte elever hadde veldig store krav til at læreren skulle lytte til dem. Det ble gode diskusjoner om dette temaet på gruppene. Var det å lytte til elever ensbetydende med at elever skulle få sin vilje innfridd?

Lærerne hadde en innvending til spørreskjemaets utforming. De mente at det var for stort sprang mellom svaralternativene på skjemaet.

Lærerne mente at de var blitt mer bevisst på å få elevene på banen etter at de hadde startet med prosjektet ”Si din mening – og bli hørt”. Noen lærere sa at de hadde utviklet gode strategier for diskusjoner og elevmedvirkning i klassen. Ved å åpne for meningsutveksling med påfølgende hemmelig avstemming, mente de at flere våget å delta i elevmedvirkning i klassen.

For noen av lærerne ble det en utfordring å være tilskuere mens representantene fra Redd Barna kjørte opplegget på deres klasse. De mente at elevene oppførte seg helt annerledes enn under deres ledelse, og følte sterke behov for å gripe inn. De opplevde at Redd Barna lot elevene få større spillerom enn de selv ville akseptert, og at enkelte elever ikke oppførte seg som forventet. De opplevde at noen elever ble usaklige i sine uttalelser, og mente det kom av at de følte seg presset til å si sin mening.

I følge lærerne er det viktig å planlegge elevmedvirkning. De mente at de måtte være mer i forkant for å lykkes. Eleven måtte tas med i prosessen på et stadium der han ennå hadde reell medvirkningsmulighet. De gav også uttrykk for at de ikke hadde vært tydelig nok når det gjaldt å forklare elevene hva elevmedvirkning innebar.

Lærerne gav uttrykk for at det var vanskelig å forholde seg til utsagn nr. 3 og 4 i spørreskjemaet. Svarene viste også et stort sprik i lærernes meninger angående vektlegging av elevens mening og involvering i beslutningstaking. De ønsket en implementeringsplan, for at elevmedvirkning skulle bli mer tydelig og forpliktende for alle lærerne. De ønsket at drøfting av elevmedvirkning, skulle foregå i lærernes fellestid. De mente også at det var nødvendig med tydelige mål og forventninger til implementering av elevmedvirkning på hvert alderstrinn.

Noen av lærerne uttalte at de hadde lyktes i å utvikle gode klassemiljø. Elevene samarbeidet godt, og var trygge på hverandre og på de voksne. Dette førte til et tryggere læringsmiljø der elevene våget å dele makt og ansvar.

5. Oppsummering og konklusjon

Jeg har valgt å gi oppgaven min tittelen: ”Hvordan kan elevmedvirkning bli en integrert del av skolehverdagen?”

De to første forskningsspørsmålene mine: ”Hvilken oppfatning og erfaring har elever når det gjelder elevmedvirkning?” og ”Hvilken oppfatning og erfaring har lærere når det gjelder elevmedvirkning?”, har jeg belyst i kapittel 4. Svarene på disse korresponderer med hva elever og lærere uttalte seg om i spørreskjemaet og i intervjuene. Det tredje spørsmålet mitt, som er problemstillingen min, ”Hvordan kan elevmedvirkning bli en integrert del av skolehverdagen?”, blir belyst i dette kapitlet. Det bygger på de samme dataene som de foregående forskningsspørsmålene.

Hvordan oppfatter elever og lærere elevmedvirkning?

Hovedtrekkene i dataene mine viser at elever og lærere mener at elevmedvirkning absolutt er til stede ved begge skoler. Av resultatene på spørreskjema og det som fremkom i intervjuene, ser jeg at elevene opplever i større grad at de har innflytelse enn deres lærere gir uttrykk for. Dette kan komme av at begrepet elevmedvirkning tolkes forskjellig av lærere og elever. Det kan også skyldes at lærere, gjennom sin kunnskap om læreplaner, har en annen forståelse av hva elevmedvirkning innbefatter. Begge grupper signaliserer at det finnes elever som våger si sin mening, og dermed er med på å påvirke sin skolehverdag, mens andre elever av ulike årsaker ikke sier sin mening.

Aktiviteter som skulle fremme elevmedvirkning

Både elever og lærere ga uttrykk for at de stort sett likte de praktiske aktivitetene som ble brukt. Likevel var det noen av lærerne som hadde innvendinger mot en av aktivitetene, ”Godt og dårlig på skolen”. De mente at denne aktiviteten hadde en negativ påvirkningskraft på elevene. De følte at elevene lette etter negative ting ved skolen sin, for å kunne besvare oppgaven fra Redd Barna. De sa også at elevene hadde gitt uttrykk for at denne oppgaven var vanskelig. Ut fra dette kan det se ut til at lærerne ønsket at elevene skulle få si sin mening, men at noen av oppgavene førte til at dette ble kunstig fremstilt. De mente at elevene konstruerte problemer som egentlig ikke var et problem.

Kan det være at denne aktiviteten har gitt en god erfaring til elever, og ikke minst til lærere? Aktivitetene var ment som et redskap for å få større fokus på og bevissthet rundt elevmedvirkning. Ved å observere, både det som fungerte og det som ikke fungerte, kunne læreren få ideer til hva som fremmet god elevmedvirkning i skolehverdagen. På denne måten kunne dårlige erfaringer også virke utviklende.

Ønske om økt grad av elevmedvirkning

Elevene ga uttrykk for at de ønsket at lærerne kunne gi dem mulighet til å være deltakende i ting som vedkom dem på skolen. De ville blant annet medvirke med tanke på hvordan de skulle jobbe med fagene. For å få til dette, ville de være med i prosesser på et så tidlig stadium at de hadde reell medvirkningsmulighet. Lærerne ga også uttrykk for at de ville ha mer elevmedvirkning rettet mot fagene.

Tydelige rammer kan spare lærerne for krysspress

Lærerne var positive til elevmedvirkning, men ønsket tydeligere rammer for å kunne få det på plass. De ville ha rammer for blant annet å kunne legitimere bruk av tid på aktiviteter som fremmet elevmedvirkning i skolehverdagen. Lærerne ga uttrykk for at Redd Barnas aktiviteter tok veldig mye tid. De følte seg stresset fordi de mente at dette gikk utover annen verdifull undervisningstid. Kunne det være at lærerne ikke hadde tillit til, eller tanker for at elevmedvirkning kunne fungere som et verktøy for å få til gode læreprosesser for den enkelte elev? Var det slik at lærerne ikke hadde god nok kjennskap til at dette var et av målene i Kunnskapsløftet, noe vi er forpliktet til å arbeide med og som igjen vil legitimere bruk av elevmedvirkning som undervisningsmetode i skolen?

Godt samarbeid eller manglende samarbeid påvirker læringsmiljøet

Noen elever følte at lærerne som arbeidet i deres klasse, var samkjørte i hvordan de praktiserte grensesetting og dermed klarte å skape et trygt og godt læringsmiljø, der blant annet forutsigbarhet var en faktor. Andre uttrykte at det var store forskjeller alt etter hvilke lærere de hadde. Jeg kunne også ane en misunnelse mellom de ulike klassene, fordi noen klasser fikk gjøre ting som andre ikke fikk. Det fremkom kommentarer på at en klasse ofte fikk gjøre spennende opplegg i timene, mens andre opplevde at de ikke hadde like spennende undervisningsopplegg. Hvorvidt disse elevene hadde vært med på å bestemme innholdet i timene eller undervisningsform vet jeg ikke, men jeg har mine tanker om at lærerne i klassene

som hadde varierte opplegg, hadde lyttet til hva elevene verdsatte da de laget opplegg for klassen.

Hvordan skape godt samhold for å fremme læring?

Noen klasser hadde stor grad av gruppesamarbeid i undervisningen, noe både lærere og elever var veldig tilfreds med. Lærerne uttrykte at dette hadde vært med på å skape et godt samhold i gruppa. Ingen på denne gruppa gav uttrykk for å føle seg ertet eller plaget. Kunne det være at samarbeid førte til større grad av trivsel? Elevene ble motivert av å få lov til å samarbeide, og ønsket å fortsette å arbeide på denne måten. Vygotsky var opptatt av hva elever, lærere og medelever gjorde sammen for å fremme læring og utvikling. De gjensidige bidragene elevene gir hverandre, ved å medvirke, gir grunnlag for videre motivasjon og læring. Tilgangen til andre mennesker, ansikt til ansikt, er ifølge Vygotskys teori den mest kraftfulle kilden til læring (Strandberg, 2008).

Ikke kult å være god

Selv om samarbeid mellom elever fungerte godt i noen grupper, var det annerledes for andre. Det kom fram uttalelser om at det var en elev som hadde blitt kalt "Nerd" fordi han ga uttrykk for at han likte et fag. Dette viser at behovet for å utvikle toleranse og respekt er tilstede. Et godt og trygt klassemiljø, ville kunne bidra til å få bort denne type ukultur i klassen (Nordahl, 2012).

Hva er egentlig elevmedvirkning, og hvordan skal vi få det inn i skolenhverdagen?

Både lærere og elever hadde fokus når Redd Barna hadde aktivitetene i klassen, men hvordan skulle de få dette til å fungere i sin egen skolehverdag? Dette signaliserte lærerne at de trengte hjelp til. Lærerne sa også at de måtte være tydelige nok i å beskrive hva elevmedvirkning egentlig er, slik at elevene kunne få en god forståelse av hva dette kunne være. Som en lærer fortalte i et av intervjuene: *"Når jeg etterspør elevenes syn på noe vi skal sette i gang med i klassen, og ber om deres mening med tanke på dette, gjør jeg dem oppmerksom på at det vi holder på med nå er elevmedvirkning"*. På denne måten ble både elever og lærer bevisstgjort på hva elevmedvirkning kunne være. Lærerne ønsket at elevene var med tidlig i en beslutningsprosess, slik at de hadde en reell innvirkning på prosessen. De viste med dette at de så verdien av, og ønsket elevmedvirkning som en integrert del av

skolehverdagen. De sa også noe om at de så det som verdifullt at de fikk hjelp og støtte av prosjektet de var med i. Redd Barnas aktiviteter hadde gitt dem en god start i et arbeid som de selv skulle føre videre. Lærerne uttalte at de ikke hadde fått det samme resultatet uten hjelp av Redd Barna.

Tid til felles refleksjoner og utveksling av erfaringer

Lærerne uttalte at de hadde behov for en felles forståelse av elevmedvirkning. Ulike tolkninger av elevmedvirkning, kunne ført til mange individuelle tiltak i hvert klasserom, og ikke et felles prosjekt for skolen. Dermed kunne utviklingsmuligheter gjennom utveksling av erfaringer lærere imellom ha uteblitt, og resultatet kunne bli at prosjektet ble avsluttet av seg selv etter en relativt kort periode (Sunnevåg og Andersen, 2012).

Oppstartstidspunkt for prosjektarbeid

Lærerne hadde også sine tanker om oppstartstidspunkt for prosjektarbeid. De mente det var uheldig å sette i gang et prosjekt akkurat ved skolestart. Da skulle alt annet på plass, og lærerne hadde tusen ting i tankene. Dette førte til at det ble vanskelig å gå helhjertet inn i noe nytt, som ville kreve både tid og ekstra arbeid for å bli gjennomført på en positiv og god måte.

Elevenes medvirkningsmulighet og lærerens rolle for å lykkes med dette

Lærere er ifølge lovverket forpliktet til å legge til rette for elevmedvirkning på alle trinn i skolen. Shier og Harts teorier om medvirkning, forteller noe om i hvor stor grad medvirkning vil kunne være tilstede på de minste trinnene. De begrunner graden av evne til å kunne medvirke ut fra elevens modenhet. Likevel vil læreren være en faktor som kan virke som en pådriver eller en brems med tanke på i hvor stor grad hun vil slippe eleven til, slik at han kan medvirke til egen læring.

Når det lykkes læreren å etablere et godt samarbeid med eleven, om en oppgave eleven ikke kan klare uten hjelp, ligger lærestoffet likevel innenfor elevens nærmeste utviklingszone. Det er i følge Vygotsky i vid forstand samarbeidet med læreren som skaper den nødvendige følsomheten hos eleven som fører til motivasjon og intellektuell beredskap for å lære (Strandberg, 2008).

For å få lærerne til å bli engasjert i Redd Barnas prosjekt, måtte de først bli overbevisst om at elevmedvirkning var et verktøy som de kunne dra nytte av. De måtte ha tro på det de skulle bruke tid og legge ned arbeid i. Uansett hvor sjenerøse, sofistikerte eller opplyste forslagene

om forandring og forbedring måtte være, fører de ikke til noe hvis ikke læreren er med. Det er først når endringene omsettes i egen klasseromspraksis av læreren, at det kan bli forandring eller forbedring (Hargreaves og Fullan, 2003).

6. Anbefalinger

Siden elevmedvirkning også er noe som skal læres og utvikles, må vi starte med dette på et tidlig stadium. Eleven skal ifølge Stortingsmelding nr. 20, utvikle evner til å samarbeide med andre, være kreative og tenke kritisk. Dette forutsetter at eleven får være aktivt med i sin læringsprosess. Det er vanskelig å utvikle kreativitet uten selv å få være delaktig i prosessen.

Ut i fra funn i min forskning, har jeg dannet meg noen tanker om hva som kan bidra til å utvikle elevmedvirkning i skolen. Jeg vil ut fra dette komme med følgende anbefalinger, for å ivareta elevmedvirkning som en del av skolens læreplan:

- Ledelsen ved skolen må være bevisst på at elevmedvirkning er en del av læreplanen. For å sikre ivaretagelse, bør elevmedvirkning inn i skolens planer og årshjul. Det må også sikres at nye medarbeidere får nødvendig skoleing i dette emnet.
- Arbeid med elevmedvirkning bør timeplanfestes. Det må settes av tid til innføring av dette arbeidet i lærernes fellestid. Lærerne må få avsatt tid til samarbeid og refleksjoner. Dette er viktig for å få en felles forståelse for, og en forpliktelse med tanke på elevmedvirkning.
- Skolen må utarbeide planer med konkrete mål og beskrivelser av hva som forventes av elevmedvirkning på hvert alderstrinn i skolen. Forventninger må stå i samsvar med elevens modningsnivå.
- Elevene må bevisstgjøres sin rolle som medvirkende til egen læringsprosess. De må få vite hva elevmedvirkning kan være.
- Lærere må strebe etter å skape gode relasjoner til sine elever for å lykkes i dette arbeidet. God oppfølging fra ledelsen i dette arbeidet er et ønske fra lærerne.

Å igangsette nye satsningsområder i skolen er tidkrevende. Lærere må se verdien av det verktøyet de skal venne seg til å ta i bruk. Hvis de ikke ser denne verdien vil det være vanskelig å mobilisere en nødvendig motivasjon.

Som jeg sa innledningsvis i oppgaven min, har lærerens rolle med tanke på å lykkes i å få til elevmedvirkning i skolen, vært mitt hovedfokus. De punktene jeg har satt opp som en anbefaling, peker alle mot læreren eller skoleleder. Det er fordi det utelukkende er den voksnes ansvar, i hvor stor grad elevmedvirkning kan bli en integrert del av elevens skolehverdag. Jeg håper at jeg, gjennom min oppgave, har fått fram en god nok begrunnelse for hvorfor elevmedvirkning må få sin plass i skolen. Dette er et verktøy som jeg har stor tro på, og som jeg har vanskelig for å tenke at jeg skal være uten i min lærergjerning. Muligheten for bruk av verktøyet vil jeg veldig gjerne dele med andre kollegaer!

Litteraturliste

- Andersen, S., (2013) *Casestudier, forskningsstrategi, generalisering og forklaring*. Bergen: Fagbokforlaget. 185 s.: ill.
- Backe-Hansen, Elisabeth (2010) *Skolen som arena for demokrati og medbestemmelse blant elevene?*. Kjørholt, Anne Trine (red.), *Barn som samfunnsborgere – til barnets beste?* Kapittel s.172-191. Oslo: Universitetsforlaget.
- Booth, T., Ainscow, M., Nes, K., Strømstad, M. (2001) *Inkluderingshåndboka*. Vallset: Oplandske bokforlag. 95 s.: ill.
- Brandth, B. (1996) ”*Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst*” I Holter, H. & Kalleberg, R. (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2011) *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget. 121 s.: ill.
- Dalen, M. (2013) *Spesialundervisning til elevens beste?: ”Det kommer så an på”*: rettigheter, kompetanse, kvalitet. Oslo: Gyldendal akademisk 105 s. fig.
- Deci, E.L. og Ryan, M.R. (2000). *The ‘what’ and ‘why’ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, Kalleberg, R. (2006) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteér.
- Det kongelige Utdannings- og forskningsdepartement. (2012-2013) *På rett vei*. St.meld.nr. 20. Oslo: Departementet.
- Det kongelige Utdannings- og forskningsdepartement. (2004). *Kultur for læring*. St.meld.nr. 30, 2003-2004. Oslo: Departementet.
- Dobson, S. og Nes, K. (2009) *Kan vurderingshandling være ” the missing link” i elevvurderingsteori? Bidrag til en didaktikk for tilpasset opplæring. I, Skolen og elevenes forutsetninger. Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning*. (red.) Nordahl, T. og Dobson, S. Vallset: Oplandske bokforlag.

- Fleiner, T. og Sjøbakken, J., (2001) *Tverrfaglig trenings- og sertifiseringsprogram i kommunikologi*. Skandinavisk institutt for kommunikologi.
Hentet fra: www.studiokomfort.com
- Fosse, B.O. og Solhaug, T. (2007) *Tilpasset opplæring i nye læringsomgivelser, evalueringsrapport* Oslo: Instituttet 76 s. digital pdf-fil.
- Fuglestad, O.L. (2007) *Tett på praksis: innføring i pedagogisk feltforskning*. Bergen: Fagbokforlaget. 171 s.
- Fuglseth, K. og Skogen, K. (red.) (2006) *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk. 272 s. fig.
- Fullan, M.G. (2005). *Leadership and Sustainability*. Thousand Oaks, Ca: Corwin Press.
- Gilje, N. og Grimen, H., (2009) *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. 13.oppl. Oslo: Universitetsforlaget A/S
- Halvorsen, K., (2008). *Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Hammersley, M. og Atkinson, P. (2004) *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S
- Hargreaves, A. og Fullan, M.G. (2003) *Hvad er værd at kæmpe for – i skolen?* Århus: Forlaget KLIM.
- Hart, R., (1992) *Childrens participation – from tokenism to citizenship*, UNICEF.
- Hart, R.,(2008) *Stepping back from “The Ladder”: Reflections of a Model of Participatory Work with Children*. I Reid, A.; Jensen, B.; Nikel, J. & Simovska, V.(red.): *Participation and Learning*.Springer.
- Hattie, J.,(2009) *Visible learning.A synthesis of over 800 meta- analyses relating to achievement*. New York: Routhledge.
- Honneth, A., (2003), *Behovet for anerkendelse: en tekstsamling*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Håstein, H. og Werner, S. (2010) *Men de er jo så forskjellige. Tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. (4.opplag). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kjørholt A.T., (red.). (2010) *Barn som samfunnsborgere – til barnets beste*. Kap.9. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T.A, (red.) (2002) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub A/S datterselskap av Akademika A/S Kap.2
- Komiteen for barnets rettigheter, FN (2009.juli 20). Barneombudet. Hentet mars 20, 2011 fra Generelle kommentarer artikkel 12: www.barneombudet.no/barnekonvensjonen/dokumenter/
- Kunnskapsdepartementet & Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S. (1997) *Den kvalitative forskningsintervju*. Lund: Studentlitteratur. 306 s.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2010) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Forlag A/S. 2. opplag.
- Kozulin, A., Hanfmann, E., Vakar, G., Vygotskij, L.S.,(2012) *Thought and language*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Mikaelsen, H., Nes, K., Dobson, S. (2013) *Om ”dronninger og prinser, resten er bare i veien”- elevmedvirkning i teori og praksis*. Paideia nr. 6 / 2013 Frederikshavn: Dafolo
- Nordahl, T. og Dobson, S. (2009). *Skolen og elevenes forutsetninger. Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning*. Vallset: Oplandske Bokforlag
- Nordahl, T., (2012) *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Nordenbo, S.E., Søgaard Larsen, M., Tifticki, N., Wendt, R., og Østergaard, S.(2008) *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet.
- Oxford Research (2009) *Elevene svarer! Analyse av Elevundersøkelsen 2009*. Kristiansand: Oxford Research A/S Tilgjengelig via www.utedningsdirektoratet.no
- Postholm, M.B. (2010) *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi, og kasestudier*. Oslo: Universitetsforlaget A/S.

Redd Barna (2011): *Si din mening – og bli hørt*. Hefte utviklet av det norske Redd Barna i forbindelse med pilotprosjektet med samme navn. Tekst: Sanner, M., Redaktør: Hope, C. Trykk: Pro-X.

Shier, H. (2001) ”*Pathways to participation: openings, opportunities and obligations*”
Children & Society Volume 15 ss.107-117

Skoglund, R.I. og Åmot I. (red).(2012) *Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner*. (s. 17-40). Oslo: Universitetsforlaget.

Skaalvik og Skaalvik(2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning motivasjon og læring* 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget.

Solhaug, T og Børhaug, K. (2012) *Skolen i demokratiet – demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis. Blant pugghester og fuskelapper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Sunnevåg, A.K., Andersen, P.G., Nordahl, T., Hansen, O., (2012) *Utviklingsarbeid og endringsprosesser*. Oslo: Gyldendal akademisk. 44 s. fig.

Tjora, A.H., (2012) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademiske

Utdanningsdirektoratet. (2006) Utdanningsdirektoratet.

www.udir.no/upload/...for.../prinsipper_for_opplaringen.rtf.

Utdanningsdirektoratet. (2006) Den generelle delen av læreplanen.

www.udir.no/Store-dokumenter-i-html/Den-generelle-delen-av-lareplanen-bokmal/

Utdanningsdirektoratet. (2006) Prinsipper for opplæringa.

www.udir.no/Store-dokumenter-i-html/Prinsipp-for-opplæring

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *Kultur for læring*, St.meld. 30 (2003-2004).

Lokalisert på:

<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM2003/20040030000DDDDPD FS.pdf>

Wibeck, V. (2000) *Fokusgrupper: om fokuserade gruppeintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur. 144 s.

Vedlegg nr. 1 **SAMTYKKEERKLÆRING**

Professor Stephen Dobson, dosent Kari Nes og høgskolelektor Hanne Mikalsen

Høgskolen i Hedmark, Avd. for lærerutdanning og naturvitenskap

Institutt for samfunnsvitenskap

E-postkontakt: stephen.dobson@hihm.no Tlf.: 62517847 (arb.)

Høgskolen i Hedmark, 17.11.2011

Til foreldre/foresatte og elever ved skole

Vedr. Følgeforskning av prosjektet ”Å si din mening...og bli hørt” utviklet av Redd Barna

Vi har blitt engasjert av Redd Barna til å følgeforske pilotprosjektet ”Å si din mening...og bli hørt”. Det vi skal undersøke, er hva som kan bidra til eller hindre elevmedvirkning i skolen. Metoder vi benytter er bl.a. observasjon på skolen og intervju av lærere.

Vi ønsker også å stille noen spørsmål til en gruppe med barn fra klassen som ditt barn går i. Korte gruppeintervju vil bli gjennomført to ganger i løpet av skoleåret. Intervjuene blir tatt opp på en digital lydopptaker. For at vi skal kunne gjøre opptak, trenger vi foresattes tillatelse. Opptakene vil bli slettet senest ved prosjektslutt 15. juni 2012.

Når det gjelder personopplysninger og personvern, vil vi gjøre oppmerksom på følgende: Vi har taushetsplikt, og alle opplysninger vi samler inn, vil bli behandlet konfidensielt. All sitering vil være anonymisert. Som forsker plikter vi å behandle informanter og materiale med respekt og i samsvar med faglige og forskningsetiske standarder:

følge normale retningslinjer for etikk i forskningsarbeid, jfr. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (1999): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora.*

sørge for at utskrifter fra intervjuer og feltnotater oppbevares på en forsvarlig måte slik at uvedkommende ikke kan få tilgang.

Følgeforskningsprosjektet er godkjent av personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste A/S.

Vi vil understreke at deltakelse er frivillig, og at den som deltar, kan trekke seg ut på et hvilket som helst tidspunkt uten begrunnelse. (forts.neste side)

Vi er tre stykker fra Høgskolen i Hedmark som jobber med følgeforskning av prosjektet: Professor Stephen Dobson, dosent Kari Nes og høgskolelektor Hanne Mikalsen. Hvis du/dere har spørsmål, ta gjerne kontakt med Stephen Dobson per telefon eller e-post (stephen.dobson@hihm.no).

.....

.....

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om følgeforskningsprosjektet knyttet til Redd Barna prosjekt: *Å si din mening ..og bli hørt* og bekrefter at mitt/vårt barn er villig til å delta i gruppeintervju.

..... (sted, dato og underskrift foresatte)

Vedlegg 2

Intervjuguide med avkryssingsskjema, elever

Først vil vi spørre dere litt om å si det en mener i klassen og å være med å bestemme, hvordan er det til vanlig hos dere?

Her får du et ark med noen setninger – er du uenig eller svært enig eller noe midt i mellom? (Individuell avkryssning Skjemaene samles inn. Ikke navn).

	Alltid	Ofte	Sjelden	Aldri
Jeg tør å si hva jeg mener i klassen.				
Alle tør å si hva de mener i klassen.				
De voksne er interessert i å høre hva vi mener.				
Vi er med og bestemmer hvordan vi skal ha det i klassen.				
Vi får være med å bestemme viktige ting.				

Avkryssningene diskuteres dernest i gruppa: Hva gjorde at du krysset av slik du gjorde, *hva* er det dere bestemmer noe om (faglig, sosialt osv.)...?

Hvorfor synes du/dere det er viktig å ha egne meninger og å være med og bestemme på skolen?

Tenker du annerledes nå om å si sin mening og å være med og bestemme enn da du begynte i ...kl. i høst? Bestemmer dere mer nå? Hva kommer evt. det av?

Intervjuer sier noe om Redd Barna-aktiviteten som den aktuelle elevgruppa har vært med på (ev. viser bilde fra situasjonen eller innsamlet materiale eller lignende fra referatene på skolene for å friske på hukommelsen). Sier: Nå vil vi spørre dere litt om det dere gjorde.

Hva likte dere best i aktiviteten? (Alle skal si noe. Oppfølgingsspørsmål stilles om både innhold og organisering.)

Var alle i klassen like mye med i aktivitetene? (kjønn, etnisitet, skoleflinke og mindre skoleflinke...)

Her er noe av det dere fant ut i klassen da dere gjorde aktiviteten:.....(fra skolereferat, plakater etc). Hva synes dere var det viktigste dere kom fram til?

(forts. neste side)

Ligner denne måten å jobbe på det dere gjør i andre timer? Synes dere det burde være mer eller mindre av slike timer?

(Hvis tid: Tenk deg at dere skal snakke med noen elever i ...kl. (samme klasse som dere selv går i) på en annen skole om å være med å bestemme på skolen, hva ville dere spørre dem om (for å få vite hva de gjør i sin klasse)? Hvis de spør hva en kan gjøre for å være med å bestemme mer, hva ville dere si til dem?)

Vedlegg nr. 3 Intervjuguide med avkryssingsskjema, lærere

1. Skjema med påstander (individuell avkryssning).

Ville du krysset annerledes før prosjektstart?

	Alltid	Ofte	Sjelden	Aldri
1) Barn lyttes til i klassen.				
2) Barn får støtte til å uttrykke sine meninger.				
3) Barns meninger tillegges vekt.				
4) Barn er involvert i beslutningsprosesser.				
5) Barn deler makt og ansvar for beslutninger.				
6) Alle elevene tør å si hva de mener i klassen.				
7) Elevene føler at de voksne er interessert i å høre hva de mener.				
8) Elevene føler at de er med og bestemmer i klassen.				
9) Elevene har en positiv holdning til elevmedvirkning og elevansvar.				
10) Ansatte har en positiv holdning til elevmedvirkning og elevansvar.				
11) Ledelsen har en positiv holdning til elevmedvirkning og elevansvar.				

2. Om oppstart av Redd Barna-prosjektet

Hvordan var oppstartkurset som Redd Barna hadde for alle lærere? Bl.a.:

Form (se strukturelle spørsmål nedenfor) – Innhold - Nytte

Forslag til forbedringer

Strukturelle forhold (tid, press fra andre gjøremål, støtte og diskusjoner med kolleger, fra ledelse, behov for veiledning fra Redd Barna, behov for veiledning fra andre evt. skolekoordinator for prosjektet).

Hva så du som målet med prosjektet etter informasjon v oppstart...og nå - hvordan vurderer du målet....?

3. Om aktivitetene i Redd Barna-prosjektet

Hvilke aktiviteter i Redd Barna-prosjektet har du erfaring med?

Vurdering av aktivitetene (ex innhold, form, varighet, resultat)

I hvilken grad deltok alle elevene i aktivitetene - gutter/jenter, etniske minoriteter, faglig sterke/ikke så sterke etc....)

Spørsmål om heftet (hvordan har du brukt det...hvilke deler av heftet,,...hva synes du er bra med heftet, hva kunne forbedres)

(forst.neste side)

Hvilke faktorer (strukturelle, prosess annet) synes du er de viktigste i planlegging, gjennomføring og evaluering av aktiviteter?

HINDRINGER?

4. Gjennomføring av aktiviteter på egen hånd, uten eksterne ressurspersoner – ville du gjøre det? Hvilke forutsetninger må være til stede for å gjøre dette 'alene'? (ex støtte fra kolleger og ledelse, detaljert beskrivelse (er heftet tilstrekkelig) etc). Hindringer?

Redd Barna-prosjektet inneholder flere komponenter – teori/veiledningshefte, fellesmøter, aktiviteter i klasserommet. Hva av dette burde det være mer av/mindre av for å skape endringer? Innspill til evaluering av hele prosjektet: hva bør vektlegges?

Vedlegg nr. 4 (Nb! 2 sider) ”Si din mening ... og bli hørt”

Indikatorer med utdypinger

Til drøfting i intervjuet: Hvilke indikatorer kan bidra til å måle graden av elevmedvirkning?
(Tanken er at grad av enighet krysses av). Forslag:

1. OPPSTART (“baseline”) Rammene ligger godt til rette for å starte opp elevmedvirkningsprosjektet	
a	Lærerne har god informasjon om prosjektet
b	Tid er avsatt i fellestida gjennom året
c	Tid er fastsatt i undervisningen
d	Ledelsen er støttende og motivert
e	Lærerne er motivert og støtter hverandre
f	Det er tilgang til egnet undervisnings- og støttmateriell
g	
2. AKTIVITETER I KLASSEN Aktivitetene i klassen bidrar til økt elevmedvirkning	
a	Lærerne er skolert i arbeidsmåter i klassen
b	Hftet fra Redd Barna er en god ressurs for lærerne i gjennomføring av aktiviteter
c	Lærerne har tilgang til støtte og veiledning
d	Aktivitetene er timeplanlagt
e	Alle elever er aktive deltakere i opplegget
f	Det er avsatt tid til erfaringsdeling og videreutvikling for lærerne
g	
3. AKTIVITETER PÅ SKOLEN Elevers medvirkning i klasse- og elevrådsarbeid fungerer etter forskriftene	
a	Valg til elevråd er trygge, inspirerende og inkluderende
b	Opplæringa hjelper elever til å bidra i elevråd
c	Gjennomføring av elevrådsmøter fungerer godt
d	Elevrådet har innflytelse på skolen
e	Kommunikasjon mellom elevrådet og klassene er god
f	Samarbeidet mellom elevrådet og skolens ledelse fungerer bra
g	Skolen har jevnlig allmøter
h	Møter i skolemiljøutvalg etc. er lagt til rette for elevmedvirkning (for eksempel saksdokumenter, møteform, avstemning)

i	
4. AVSLUTNING OG VIDEREFØRING Elevmedvirkning er en naturlig del av skolens hverdag	
a	Elevene lyttes til i klassen.
b	Elevene får støtte til å uttrykke sine meninger.
c	Elevenes meninger tillegges vekt.
d	Elevene er involvert i beslutningsprosesser.
e	Elevene deler makt og ansvar for beslutninger.
f	Alle elevene tør å si hva de mener i klassen.
g	Elevene føler at de voksne er interessert i å høre hva de mener.
h	Elevene føler at de er med og bestemmer i klassen.

(Inkluderingshåndboka, 2001)

Vedlegg nr.5

Beskrivelse av Redd Barnas aktiviteter

Aktivitet nr. 1: Godt og dårlig på skolen (5.- 7.trinn)

Her ønsket de å få fram hva som var godt og dårlig på skolen. Læreren introduserte tema, og elevene invitertes til å si sin mening om dette. Eksempel på tema de hadde valgt var:

- Hva er bra og hva er dumt i klasserommet?
- Hva er bra og dumt med kommunikasjonen i klasserommet?
- Hva gjør at folk trives i klassen? Hva gjør at de ikke trives?
- Hva er bra og dumt i skolegården?
- Hva er bra og hva er dumt med voksne på skolen?
- Hva gjør at du gleder deg til å gå på skolen, eller gruer deg?

Elevene skulle arbeide sammen i grupper på 3-4. De fikk store plakater der de skulle oppsummere sine funn. Gruppene fikk benytte fotoutstyr for å dokumentere funnene sine. På bildene kunne elevene være med på å lage situasjonsbeskrivelser.

Aktivitet nr. 2 Lappebokser

Det ble laget esker som så ut som valgurner. Ei eske med lokk, og en smal sprekk som elevene kunne putte lapper oppi. På eskene stod det ulike spørsmål som elevene skulle svare på. Besvarelsene var anonyme.

Eksempler på spørsmål som ble brukt var:

- Hvilken forandring er den viktigste du vil skal skje på skolen?
- Hva gjør at du gleder deg til å gå på skolen?
- Hva vil du lære mer om?
- Hva gjør deg glad på skolen?
- Hva gjør deg lei deg på skolen?

Aktivitet nr. 3: Gå til høyre, gå til venstre eller stå

Denne aktiviteten kunne brukes i mange sammenhenger. Hvis klassen skal ha avstemming på noe, stilte alle elevene seg i ei rekke etter hverandre. Læreren stilte seg foran klassen og sa noe om hva avstemmingen skal gjelde. Et eksempel kunne være ”Skal vi ha fotball eller stikkball i gymmen i morgen”? ”De som ønsker fotball går til venstre, de som ønsker stikkball går til høyre og de som ikke vet, kan forholde seg i ro”. Læreren talte til 3, og elevene tok et skritt i den retningen som passet deres valg. Flertallet ble styrende for hvilken aktivitet det ble i gymmen dagen etter.

Aktivitet nr. 4: Termometeret

Termometeret var en enkel og rask aktivitet å gjennomføre. Den kunne brukes til å vurdere innsats i timene, både egen og også lærers innsats. Termometeret kunne være en indikator på hvorvidt læringsmålet for timen var nådd. Læreren ba elevene tenke seg et termometer med en skala fra 0 til 10. Så kom hun med følgende spørsmål: ”På en skala fra 0 – 10, hvordan vil du plassere din innsats i denne timen?”. ”På en skala fra 0 – 10, hvordan var min formidling av lærestoffet i denne timen?”. Om noen ville si noe høyt og dele med de andre, kunne de gjøre det. Det var uansett en bevisstgjøring både for lærer og elev, som de tok med seg videre om de sa det høyt eller ikke. Oppfølgingsspørsmål kunne være, ”hvis du satte innsatsen din på en firer, hva skulle til for at du skulle komme opp på en sekser?”. Det var mange muligheter her. Dette termometeret kunne tegnes på en stor plakat og henges opp så den var godt synlig i klasserommet. Det kunne være et godt redskap for å ”korke” timen sammen.

Aktivitet nr. 2: Stillingsannonse for en god lærer (5.-7. trinn)

Elevene ble invitert til å si noe om hvordan de ønsket at deres lærer skulle være. De skulle tenke ut egenskaper hos en lærer som ville bidra til at elevene fikk tillit til læreren, kunne trives på skolen og lære mest og best mulig. Punktene elevene ble enige om, skulle deretter skrives opp på plakater som etter hvert skulle utformes som en stillingsannonse.

Når dette arbeidet var gjort, skulle hver gruppe presentere sitt arbeidet for de andre gruppene.

Forslag til spørsmål som kunne stilles underveis i presentasjonen var:

- Hvilke ord var dere mest enige om?
- Hva var det første dere kom på å skrive ned?
- Tror dere at mange er enige med dere?

Plakatene kunne deretter henges opp på strategiske plasser på skolen, der de var godt synlig for både elever, lærere og besøkende på skolen.