



Høgskolen
i Innlandet

Fakultet for lærarutdanning og pedagogikk

Hilde Kvammen

Masteroppgave

Elevmedvirkning, mye mer enn elevens stemme

*Student participation, much more than the student's
voice*

Master i tilpasset opplæring
2MITOPP2-121H

2022

Et barn er gåtefullt og mektig, noe å fundere over (Montessori, 2009)

Forord

Dette spennende prosjektet startet i min brennende entusiasme for spesialpedagogikken og inkludering. Likevel ble prosjektet noe helt annet enn hva jeg hadde sett for meg. Det har vært utrolig spennende å se hvordan veien har blitt til, når man lar nysgjerrigheten føre an. Reisen har vært innholdsrik, morsom, motiverende og til tider ganske frustrerende, men med en læringskurve som utelukkende har pekt oppover. Jeg er stolt over det resultatet som er blitt til, sammen med 75% arbeid i skolen, og for ikke å snakke om aleneansvaret for de to fineste guttene i min verden. Alt dette, gjennom to år i pandemi.

Jeg vil takke mine medstudenter gjennom zoom. Faglige diskusjoner er gull verdt, uavhengig om det skjer fysisk eller på skjerm. Jeg har fått faglig påfyll og gode diskusjoner med dere. Tusen hjertelig takk til alle mine informanter. Uten dere hadde jeg ikke kunne gjennomført mitt prosjekt på denne måten. Jeg ønsker dere all hell og lykke på deres vei ut i den store verden.

En stor takk til min dyktige og inspirerende veileder Hege Merete Somby, uten ditt engasjement og motiverende vesen hadde ikke oppgaven blitt like spennende. Du har alltid hatt gode oppfølgingsspørsmål, som har bidratt til nye- eller ulike perspektiver i mitt arbeid.

En takk fortjener også mine foreldre. Takk for at dørene deres har stått åpne for mine gutter, i den mest krevende perioden av prosjektet. Jeg hadde aldri fått prosjektet i havn til rett tid, om guttene ikke hadde vært litt på Geilo i denne tiden.

En hjertens takk til de fine guttene mine, Håvard og Vegard, som har vært utrolig tålmodig og forståelsesfulle hele perioden. Hvem av oss tre som setter mest pris på at det hele nå er over, er usikkert. Men en ting er sikkert, nå skal dere få min fulle oppmerksomhet, akkurat slik dere fortjener. Teltet og stormkjøkkenet står klart, og jeg er herved klar for å bruke helgene slik vi alle tre liker dem best.

Hilde Kvammen

Hamar, 10. mai 2022

Norsk sammendrag

Denne masteroppgaven i tilpasset opplæring omhandler elevmedvirkning i skolen. Tematikken er undersøkt i en skole hvor elevmedvirkning har en svært sentral rolle, Montessoripedagogikken. Fenomenet er undersøkt med følgende problemstilling: ***Hvordan erfares elevmedvirkning i Montessoripedagogikken, og på hvilken måte kan deres erfaringer sees i lys av selvbestemmelsesteorien?*** Fridtjof Sahlström (2014, s. 36) påpeker at det er lite forskning om elevenes læring der elevene er i sentrum. Og nettopp derfor anså jeg det som nyttig med flere studier rundt elevenes opplevelse av sin skolehverdag med medvirkning og autonomistøtte læringsmiljø i fokus. Formålet med oppgaven var å se medvirkning gjennom brukernes øyne, og løfte frem, samt drøfte deres erfaringer av medvirkning i det daglige arbeidet i skolehverdagen.

Problemstillingen har blitt undersøkt med en kvalitativ tilnærming, hvor ni elever i aldersgruppen 12-15år har blitt intervjuet. Datagrunnlaget baserer seg på deres uttalelser. Oppgaven er forankret i Deci og Ryans selvbestemmelsesteori, medvirkningsbegrepet i skolens kontekst og Montessoris filosofi og pedagogikk. På bakgrunn av analysens funn er det foretatt en abduktiv analyse. Elevenes erfaringer danner grunnlag for hvilke kategorier som drøftes, samt valg av store deler av teori og tidligere forskning. Kategoriene drøftes opp mot oppgavens teoretiske forankring som er konsentrert om problemstillingens hovedpilar; *elevmedvirkning gjennom frihet og ansvar* i Montessoripedagogikken.

Mine funn viser at elevmedvirkning i arbeid med fagene er svært viktig for deres motivasjon, tilpassede oppgaver og interessefelt. Likevel viser denne undersøkelsen til at både medelevers- og læreres relasjoner til den enkelte elev, har betydning for deres reelle medvirkning. Det vil si, denne undersøkelsen viser hvordan et dårlig læringsmiljø kan påvirke elevenes medvirkning i arbeid med fagene, på samme måte som deres relasjoner til venner og lærere er med på å styrke deres medvirkning. Elevene opplever også at lærerens engasjement i undervisning har betydning for om de ønsker å medvirke i skolehverdagen. Til tross for at både elevmedvirkning, Montessoripedagogikken og selvbestemmelsesteorien tar utgangspunkt i å forsterke elevenes indre motivasjon, viser denne undersøkelsen også til hvordan ytre motivasjon som karakterer, kan forsterke noen elevers indre motivasjon.

Engelsk sammendrag (Abstract)

This master's thesis in adapted education deals with student participation in school. The topic has been examined in a school where student participation has a very central role, the Montessori pedagogy. The phenomenon is investigated with the following problem: *How is student participation experienced in the Montessori pedagogy, and in what way can their experiences be seen in the light of the self-determination theory?* Fridtjof Sahlström (2014, p. 36) points out that there is little research into pupils' learning where pupils are at the centre. And that is precisely why I considered it useful to have more studies about the pupils' experience of their everyday school life with a focus on participation and autonomy-supportive learning environments. The purpose of the task was to see participation through the eyes of the users, and highlight, as well as discuss their experiences of participation in the daily work in everyday school life. The problem has been investigated with a qualitative approach, where nine pupils in the age group 12-15 years have been interviewed. The database is based on their statements. The assignment is rooted in Deci and Ryan's self-determination theory, the concept of participation in the school context and Montessori's philosophy and pedagogy. Based on the findings of the analysis, an abductive analysis has been carried out. The students' experiences form the basis for which categories are discussed, as well as the selection of large parts of theory and previous research. The categories are discussed against the thesis' theoretical grounding, which is concentrated on the problem's main pillar; student participation through freedom and responsibility in Montessori education.

My findings show that student participation in working with the subjects is very important for their motivation, adapted tasks and fields of interest. Nevertheless, this investigation shows that both fellow students' and teachers' relationships with the individual student are important for their real participation. In other words, this investigation shows how a poor learning environment can affect students' participation in work with the subjects, in the same way that their relationships with friends and teachers help to strengthen their participation. The pupils also experience that the teacher's involvement in teaching is important for whether they want to participate in everyday school life. Despite the fact that both student participation, Montessori pedagogy and self-determination theory are based on strengthening students' inner motivation, this research also shows how external motivation such as grades can strengthen some students' inner motivation.

«I want to understand the meaning of your experience, to walk in your shoes...»

(Hatch, 2002, s. 91).

Innholdsfortegnelse

FORORD	2
NORSK SAMMENDRAG	3
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	4
1. INNLEDNING	7
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA OG AKTUALITET	7
1.2 PROBLEMSTILLING	9
1.3 OPPGAVENS STRUKTUR	10
2. TEORETISK RAMMEVERK	11
2.1 MEDVIRKNING	11
2.1.1 Elevmedvirkning i skolen	12
2.1.2 Harts deltakelsesstige	15
2.2 MARIA MONTESSORI	17
2.2.1 «Let the child be the guide»	18
2.3 MONTESSORIPEDAGOGIKK	19
2.3.1 Frihet og ansvar	21
2.4 ELEVMEDEVIRKNING GJENNOM FRIHET OG ANSVAR	23
2.5 MOTIVASJON	25
2.6 SELVBESTEMMELSESTEORIEN	26
2.7 DELTEORIER I SDT	28
2.7.1 Basic Psychological Needs Theory (BPNT)	28
2.7.2 Cognitive Evaluation Theory (CET)	32
2.8 SELVBESTEMMELSESTEORIEN SETT I LYS AV MONTESSORIPEDAGOGIKKEN	33
3 METODISK TILNÆRMING	36
3.1 BAKGRUNN FOR VALG AV EN KVALITATIV STUDIE	36
3.2 VITENSKAPSTEORETISK FORSTÅELSE	37
3.2.1 Fenomenologisk metode	38
3.2.2 Hermeneutisk metode	39
3.3 DET KVALITATIVE FORSKNINGSENTREVJU	40
3.3.1 Fokusgrupper	42
3.3.2 Pilotintervju	43
3.3.3 Informanter	43
3.4 GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE	45
3.4.1 Etterarbeidet med datamaterialet	46
3.4.2 Forskerens rolle	48
3.5 FORSKNINGSPROSJEKTETS KVALITET	49
3.5.1 Ethiske overveielser	50
4 SELVBESTEMMELSE I SKOLEN	52
4.1 ERFARINGENE AV ELEVMEDEVIRKNING	53
4.2 ELEVMEDEVIRKNING I ARBEID MED FAGENE	57
4.2.1 Elevmedvirkning til opplæring	61
4.2.2 Veilederens tilrettelegging for elevmedvirkning	63
4.2.3 Selvbestemmelse til fordel for videre skolegang og yrke	68

4.3	RELASJONER SOM EN TRYGGHET TIL ELEVMEDEVIRKNING	73
4.3.1	<i>Veileders relasjoner, utslagsgivende for elevmedvirkning?</i>	75
4.3.2	<i>Miljøet som en utfordring til elevmedvirkning</i>	79
4.3.3	<i>Elevmedvirkning i samarbeid</i>	82
5	AVSLUTNING	89
6	LITTERATURLISTE	95
	VEDLEGG	104
	VEDLEGG 1	104
	VEDLEGG 2	107
	VEDLEGG 3	111

1. Innledning

I Montessoriskolen har elevmedvirkning en svært sentral rolle i pedagogikken, blant annet gjennom pedagogikkens prinsipp: *frihet og ansvar*. Målet med denne undersøkelsen er derfor å undersøke dette fenomenet i en skole hvor elevenes medvirkning har en så sentral rolle. Generalsekretær i UNICEF Norge, Camilla Viken, understreker at barna er viktige samfunnsdeltakere og poengterer hvor viktig det er at barn blir lyttet til og tatt på alvor (Unicef, 2020). På bakgrunn av at elevens medvirkning kan ha innvirkning på så mange andre områder i skolen, er dette ett viktig tema for videre skoleforskning. I dette forskningsprosjektet sees elevers medvirkning i lys av selvbestemmelsesteorien, og elevens stemme er tatt på alvor på den måten at det er elever i Montessoriskolen selv, som har bidratt til informasjon om deres medvirkning i skolehverdagen.

1.1 Bakgrunn for valg av tema og aktualitet

Dagens skole og dens styringsdokumenter er opptatt av å skape og opprettholde en inkluderende skole. «Inkludering», er et stort, utfordrende og komplekst begrep, og prinsippet om et inkluderende skolemiljø for alle elever er et ambisiøst mål som en kan undre seg over om det i det hele tatt er mulig å oppnå. UNESCO (2003) legger vesentlig vekt på at ved inkluderende skoler, blir fokuset på møtet mellom eleven og læringssituasjonen og at pedagogikken skal være barnesentrert. Den enkelte må erfare at han eller hun er en del av et lærende og sosialt fellesskap som en prinsipiell tilnærming til opplæring (Ainscow et al., 2006, s. 15). Nettopp fordi hensikten med inkludering, slik den også beskrives i salamancaerklæringen, er å gi alle elever felles erfaringer ved at de deltar i den samme opplæringen med nødvendige tilpasninger og styrke demokratiet, er elevers medvirkning en sentral faktor gjennom inkluderingsbegrepet som denne oppgaven tar utgangspunkt i.

I 2003 ble barnerettighetene i FNs barnekonvensjon integrert i Norsk lov: "Alle barn har rett til å bli hørt og bli tatt hensyn til" (FN Sambandet, 2022; Regjeringen, 2020). Elevers rett til medvirkning i skolen er også nedfelt i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, §1-1), og i 2006 ble det gjort et forsøk på å rotfeste *elevmedvirkning* i skolen ved å bruke begrepet som et prinsipp for opplæringen i LK06 (NOU 2015: 8, s. 5). Kunnskapsdepartementet viser i ny overordnet del at: «Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reel innflytelse, og at det kan påvirke det som angår dem» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

Likevel fikk Norge i 2018 tilbakemelding fra FNs barnekomite om at barns rett til medvirkning i Norge ikke oppfylles godt nok, til tross for at lovverket er på plass (Unicef, 2020). UNESCO leverte i 2020 en tilsvarende rapport om våre barns medvirkning. Rapporten viser til at bare 41% oppgir at de får medvirke på skolen. Disse rapportene samsvarer med de siste års elevundersøkelser (7. og 10. trinn), hvor elevene scorer elevdemokrati og elevmedvirkning i snitt på 3,5 av en 5-punktsskala, gjennom de siste ni årene (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Lavest skår gir elevene på spørsmålet om medvirkning i arbeid med fagene, og skoleåret 21/22 skårer 7. trinn 3,3 og 10. trinn 3, på spørsmål om de er med på å foreslå hvordan de skal arbeide med fagene.

Som nevnt er elevmedvirkning svært sentralt i Montessoripedagogikken, til tross for at Montessoris egne styringsdokumenter ikke nevner elevmedvirkning med ett eneste ord. Pedagogikken bygger på seks grunnleggende prinsipper, deriblant *frihet og ansvar* som kan sees i lys av begrepet elevmedvirkning i læreplanverket 2020 (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2020). Det handler om frihet *i* oppdragelsen, ikke frihet *fra* oppdragelse (Montessoriforlaget, 2012, s. 8). Sagt på en annen måte, elevene må arbeide og være delaktig i sine oppgaver gjennom den spontane aktiviteten, for å utvikle seg på sine områder. De har *ikke* et valg om å arbeide eller la være. Elevene ved Montessoriskolene har derimot langt større frihet i skolen enn ved eksempelvis offentlige skoler. Elevenes frihet strekker seg til *hva, hvordan, når/hvor lenge* de skal arbeide med ulike oppgaver, *og med hvem* de skal arbeide sammen med, ikke *om* de vil arbeide. Når elevene selv bestemmer arbeid, arbeidsmåte, tid og eventuelle samarbeidspartnere, har de relativ stor medvirkning i selve *arbeidet med fagene*, som viste lavest skår i elevundersøkelsen på landsbasis. Nettopp derfor baserer denne undersøkelsen seg på elevenes medvirkning i deres daglige arbeid i læringssituasjonene, gjennom prinsippet *frihet og ansvar* i Montessoripedagogikken. Dette prinsippet anså jeg som mest relevant innenfor pedagogikken, opp mot begrepet *elevmedvirkning*.

«Vi har for vane å kontrollere barn, men dette kan være direkte skadelig, fordi det kan føre til at deres spontane aktivitet ødelegges. Vår plikt overfor barnet er å hjelpe det til å mestre handlinger som naturen har ment det skal klare» (Montessori, 1909, sitert i Vatland & Lexow, 2004, s. 11).

Montessoripedagogikken i sin helhet bygger på barnets indre motivasjon og mestringsfølelse gjennom utforskning, og nettopp derfor er elevene i sentrum av pedagogikken ved å medvirke i sin egen læringsprosess. I dette prosjektet er elevmedvirkningen sett i lys av en av de store motivasjonsteoriene, nemlig selvbestemmelsesteorien. Selvbestemmelsesteorien tar utgangspunkt i tre grunnleggende psykologiske behov, deriblant autonomi som endel av medvirkning. I tillegg til kompetanse og sosial tilhørighet, som Deci og Ryan (2002, s. 5) hevder utgjør menneskets indre motivasjon for utvikling, antas det at vekst og utvikling bare finner sted gjennom aktiv støtte fra det psykososiale og kulturelle miljøet. Det vil si at ulike psykososiale og kulturelle kontekster, som for eksempel læringsmiljøet, kan påvirke motivasjonen på en positiv eller negativ måte (Ryan & Deci, 2007). *Elevmedvirkning i arbeid med fagene* vil derfor sees i lys av selvbestemmelsesteorien, gjennom opplevelsen av å være kilden til sine egne handlinger.

1.2 Problemstilling

Målet med dette prosjektet var å undersøke hvordan elever i Montessoriskolen erfarer medvirkning i deres arbeidshverdag gjennom prinsippet *frihet og ansvar*. For å få innsikt i dette, gjennomførte jeg våren 2022 kvalitative intervjuer av elever ved en av landets Montessoriskoler med følgende problemstillinger:

Hvordan erfares elevmedvirkning i Montessoripedagogikken, og på hvilken måte kan deres erfaringer forstås i lys av selvbestemmelsesteorien?

1.3 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven består av fem kapitler med tre hoveddeler. I **første kapittel** er tema og bakgrunn for oppgaven, sammen med valg av problemstilling med tilhørende begrunnelse presentert. **Kapittel to** beskriver oppgavens teoretiske rammeverk. Her tar jeg først for meg elevmedvirkning og Harts deltakerstige, Maria Montessori og hennes bakenforliggende tanker til Montessoripedagogikken. Deretter presenteres deler av selve Montessoripedagogikken, slik den er i dag etterstrebes for å praktiseres. Etterfølgende av motivasjon gjennom selvbestemmelsesteorien. I **tredje kapittel** settes undersøkelsen inn i et vitenskapsteoretisk perspektiv hvor jeg redegjør for metodevalg og hvordan datamaterialet ble systematisert og fortolket. I **kapittel fire** presenteres studiens funn med analyse og refleksjoner, og som drøftes opp mot oppgavens teoretiske rammeverk og prosjektets problemstilling. Avslutningsvis i **kapittel fem** kommer konklusjoner som inneholder en oppsummering av de viktigste funnene i denne undersøkelsen.

2. Teoretisk rammeverk

Dette kapitlet gjør rede for det teoretiske rammeverket ved studien. For å best mulig kunne forsøke å besvare min problemstilling, *Hvordan erfares elevmedvirkning i Montessoripedagogikken, og på hvilken måte kan deres erfaringer forstås i lys av Selvbestemmelsesteorien?*, er det først behov for å redegjøre for hvordan prosjektet forholder seg til elevmedvirkning i en pedagogisk kontekst. På bakgrunn av skolens utradisjonelle pedagogikk, sett opp mot tradisjonelle undervisningsformer, er det deretter behov for å se på montessoripedagogikkens rammer for opplæring. For å forstå enkelte av rammene som ligger til grunn for pedagogikken, vil det være nødvendig å se tilbake på Maria Montessori og hennes syn på barnet- og dets utvikling. Dette vil presenteres før selve pedagogikken og dens rammer, samt utvalgte prinsipper for Montessoriskolen. På bakgrunn av at selve begrepet *elevmedvirkning* ikke brukes innenfor Montessorilæreplanen eller andre tilhørende dokumenter, er elevmedvirkning forstått i et pedagogisk perspektiv før presentasjon av motivasjon og selvbestemmelsesteorien. Avslutningsvis i dette kapitlet vil selvbestemmelsesteorien settes inn i konteksten av Montessoripedagogikken.

2.1 Medvirkning

Medvirkning omhandler å ha innflytelse over eget liv, bli anerkjent for den man er, ta del i et fellesskap og få ta del i beslutninger som har betydning for ens hverdag (Backe-Hansen, 2011). Det innebærer ikke nødvendigvis alltid muligheten til å ta selvstendige valg, men deltakelse i en dialog hvor beslutningene blir tatt i samspill med andre. Hilde Marie Thrana (2008) knytter begrepet til ulike betegnelser og ord som innflytelse, deltakelse og medbestemmelse, samtidig som hun hevder at medvirkning består av flere nivå og bestanddeler. Hun knytter medvirkning til relasjon, i den forstand at medvirkning skjer i interaksjon mellom flere parter (Thrana, 2008, s. 19-20). Videre refererer Thrana til Reidun Føllesø som sier at aktiviteten som utspilles mellom partene knyttes til innflytelse, og at det er denne innflytelsen som handlingsaspekt som vil legitimere ordet medvirkning (Thrana, 2008, s. 21).

Som tidligere nevnt har også barn rettigheter tilknyttet medvirkning, men til tross for disse eksisterer det tvetydighet i forhold til barn og medvirkning. På bakgrunn av barns plass i samfunnet er det de voksne som må tilrettelegge for at barn skal få muligheten til å medvirke i

saker som har betydning for deres hverdag (Skivenes & Strandbu, 2006). Synet på barnets deltakelse har endret seg i samfunnet over tid. Fra tidlig 1990-årene skulle barn trekkes inn og gjøres mer og mer synlig i alle samfunnssfærer, deriblant med deres stemme (Mikalsen et al., 2013, s. 63). Barn skal bli hørt og sett som selvstendig menneske.

Det “nye” barnet har meninger, tanker og et språk som forteller om mennesker som aktører i sitt eget liv, og de forventer å møte en skole som er lydhør overfor deres individuelle læringsbehov. Forhandlingsbarnet utfordrer og stiller utvilsomt krav til en fornyet refleksjon over hva det innebærer å være lærer i dagens skole. (Rørnes, 2012).

2.1.1 Elevmedvirkning i skolen

John Dewey’s ideer og reformpedagogikken har hatt stor innflytelse på de nasjonale læreplanverkene i Norge. Dette kan vi blant annet se gjennom reformpedagogikkens formål, elevenes *medbestemmelse i sin egen hverdag og sitt eget arbeid*, og Dewey’s store innflytelse på dagens tverrfaglige tema demokrati og medborgerskap (Danielsen, 2017, s. 91). Dewey så på skole og utdanning som det moderne demokratiets grunnpilar, og la vekt på at elevenes kritiske tenkning gjennom å utfordre det etablerte og videreutvikle det demokratiske samfunnet gjennom *kommunikasjon og felles meningsdanning* (Vaage, 2000). Grunnskolen skal være en forberedelse for aktiv deltakelse i livet, og i samfunnet (Mikalsen et al., 2013, s. 60). Tanken er at ved å få opplæring i demokrati og oppleve medvirkning i skolen, kan den enkelte bidra til noe positivt i skolen og samfunnet (Stray, 2011).

Medvirkning er et komplekst begrep som benyttes både på et system- og individnivå, i tillegg er barns rett nedfelt i fem ulike lover som regulerer deres medvirkning (Kvello, 2021, s. 29). Opplæringslova er en av de fem lovene som regulerer dette, gjennom det vi kjenner som *elevmedvirkning*. Det er likevel ulike måter å forstå og praktisere elevmedvirkning på. Det kan sees på som en demokratisk innflytelse på både formelle og uformelle avgjørelser i elevenes skolehverdag (Solhaug & Børhaug, 2012). Både den formelle og uformelle elevmedvirkningen viser seg i opplæringslova. Elevrådet er typisk å anse som en formell elevmedvirkning, som er nedfelt i §11-2 (Opplæringslova, 1998). Den uformelle elevmedvirkningen er nedfelt i §1-1 «*Dei skal ha medansvar og rett til medverknad*» (Opplæringslova, 1998), og med «*dei*» menes altså elevene i grunnskolen. Med den uformelle elevmedvirkningen er det altså det som foregår i undervisningen, i læringssituasjonene og

ellers det som foregår rundt elevene i skolehverdagen. Det vil si at elevene både har rett til elevmedvirkning gjennom elevråd, og rett til elevmedvirkning gjennom demokratiske praksiser i skolehverdagen (Danielsen, 2017, s. 232). Hensikten er å forberede elevene til deres rolle som samfunnsborgere og utvikle deres kunnskap til å kunne delta i demokratiske beslutningsprosesser på en fornuftig måte. Dette innebærer at skolen må legge til rette for at elevene får erfaringer med ulike former for deltakelse og medvirkning i demokratiske prosesser, både deltakelse i representative organer som elevråd og i det daglige arbeidet i skolen.

Å gi elevene medvirkning i det som måtte angå dem, er en viktig kilde til å kunne gi elevene mulighet til å delta i en prosess som kan påvirke deres skolehverdag (Solhaug & Børhaug, 2012). Utdannings- og forskningsdepartementet (St. Meld. 30, (2003-2004)) beskriver elevmedvirkning som et middel for økt motivasjon og dermed bedre læringsresultater i sin Stortingsmelding, *Kultur for læring*. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 beskriver i de generelle prinsippene for opplæringen, at elevmedvirkning omhandler elevenes deltagelse i avgjørelser som gjelder læring, både for en selv, men også for gruppa (Udir, 2020). Det vil si at elevene *skal* delta i de beslutninger som gjelder både for fellesskapet, og det individuelle arbeidet for egen læring. Videre henvises det til at elevmedvirkning gjennom arbeidet med fagene skal gi elevene mer innsikt i egne læringsprosesser, som skal gi større innvirkning på egen læring (Udir, 2020, s. 4). Elevene skal kunne delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Likevel skal omfanget, og hvordan elevene medvirker, bero på barnets alder og utviklingsnivå. Arbeidet med fagene vil på ulike måter føre til at elevene blir bedre kjent med sine egne evner og talent. Det vil gi dem et bedre grunnlag for medvirkning og styrke evnen til å gjøre bevisste valg (St. Meld. 39, (2001-2002); Opplæringslova, 1998, §1-2). I tillegg beskriver Læreplanverket elevmedvirkning i et inkluderende læringsmiljø som positivt for utviklingen av sosiale relasjoner og motivasjon for læring (Udir, 2020, s. 4). I teorien ser det ikke ut til å være noen begrensninger på elevmedvirkning, men det er kanskje ikke alltid like lett å realisere i praksis?

Det er gjort en rekke undersøkelser som handler om barns rettigheter i skolens læringsmiljø i klasseromssituasjonen. Av 23 studier fant Urinboyev (et al., 2016) at relasjon mellom lærere og elever var svært hierarkisk og ujevn, som ett av hovedfunnene. Barn ble betraktet som

avhengige, uerfarne, udisiplinerte og med behov for klare beskjeder og autoritativ veiledning, der de voksne hadde rett til å treffe beslutninger og holde ro og orden. Det er grunn til å tro at denne metaundersøkelsen også er gjeldene her til lands, på bakgrunn av den globale undersøkelsen som representerer land vi kan sammenligne oss med. I 2000 ble det gjennomført en internasjonal undersøkelse, Civic Education Study, om demokratisk beredskap og engasjement (Mikkelsen et al., 2002). Her til lands deltok 3300 ungdomsskoleelever (9.trinn) fordelt på 155 skoler. I undersøkelsen den gang, kom det frem at skolen ikke i tilstrekkelig grad lykkes med å involvere elevene i planlegging av undervisning, valg av arbeidsmåter og vurdering. I niende trinn svarer 40% at de har deltatt og vært involvert i diskusjon om hvordan de skal jobbe. Dette stemmer overens med tallene presentert i innledningsfasen, fra de siste års elevundersøkelser. Likeså fremkommer det i rapporten; *Ungdom, makt og medvirkning*, at skolen i liten grad har et tydelig medvirkningsperspektiv (NOU 2011: 20). Er det slik at graden av elevmedvirkning i praksis, overlates til den enkelte lærer? Hvorfor det tilsynelatende ikke er forandret i vesentlig grad, etter år med fokus på elevenes elevmedvirkning, vil ikke denne oppgaven gi svar på. Det er likevel denne uformelle elevmedvirkningen som er interessant i dette prosjektet, og det er den det refereres videre til i dette dokumentet.

Funnene i undersøkelsene er i konflikt med barns rettigheter i barnekonvensjonen (1989). Slike autoritære relasjoner som Urinboyev (et al., 2016) viser mellom lærer og elev i skolens læringsmiljø er ikke i tråd med barns rett til deltakelse slik det er nedfelt i artikkel 12, 13 og 29 i barnekonvensjonen. Barnekonvensjonen (1989, art. 29) viser til at klasseromsledelsen burde vært basert på demokratiske prinsipper som fremmer barns deltakelse, med ytringsfrihet for både lærere og elever i skolens læringsmiljø. Elevene burde også hatt muligheter for å bli involvert i didaktiske prosesser, det vil si planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning- og læringsprosesser (1989, art.29). Det vil si; Elevene har stor nytte av en lærer som støtter og legger til rette for elevmedvirkning, fremfor en kontrollerende stil som vil presse elevene til å tenke, føle eller handle på en spesifikk måte (Reeve, 2009). Likevel har lærere en tendens til å velge undervisningsformer som gir læreren kontroll og som gir utslag i begrensede muligheter for elevmedvirkning (Assor et al., 2002).

2.1.2 Harts deltakelsesstige

Roger Harts (1992a) deltakelsesstige har hatt stor innflytelse på begrepsdiskusjonen om barn og unges deltakelse. Hart definerer barns rett til deltakelse som «prosessen hvorved man deler beslutningsmyndighet om forhold som påvirker ens eget liv eller livet i lokalsamfunnet» (Backe-Hansen, 2011, s. 12). Anne Grete Danielsen (2017, s. 117) viser til at Hart knytter deltakelse til medvirkning, for deretter å knytte medvirkning til å fatte beslutninger. Harts vektlegging av barns rett til deltakelse i beslutninger, tyder på at medbestemmelse brukes synonymt med medvirkning eller andre tilnærmede synonym som for eksempel påvirke, «barnets stemme» eller medbestemmelse (Ulvik, 2009). På oppdrag fra UNICEF utviklet Hart modellen «The Ladder of Participation», med inspirasjon fra Sherry Arnsteins (1969) stige som skulle illustrere borgerens deltakelse i samfunnet.

På første trinn «*Manipulation*», sier og gjør barna som de voksne foreslår, men har ingen reel forståelse av saken. Manipulasjon kan også være at barn blir spurt om sin mening og voksne bruker noen av ideene, men forteller ikke barna hvilken innflytelse de har hatt på den endelige avgjørelsen.

På andre trinn «*Decoration*», deltar barn på et arrangement med sang, dans eller ved å gå med T-skjorter med logoer på, men de forstår ikke tematikken.

På tredje trinn «*Tokenism*», blir barna spurt om sin mening om et tema, men har liten eller ingen innflytelse over uttrykksform eller hva de kan si noe om (omfang, område). Symbolsk medvirkning.

På fjerde trinn «*Assigned but informed*», initierer de voksne 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 synspunkt.

På femte trinn «*Consulted and informed*», prosjektet er initiert og drevet av voksne, men barn konsulteres. De har full forståelse av prosessen, og barns meninger tas seriøst.

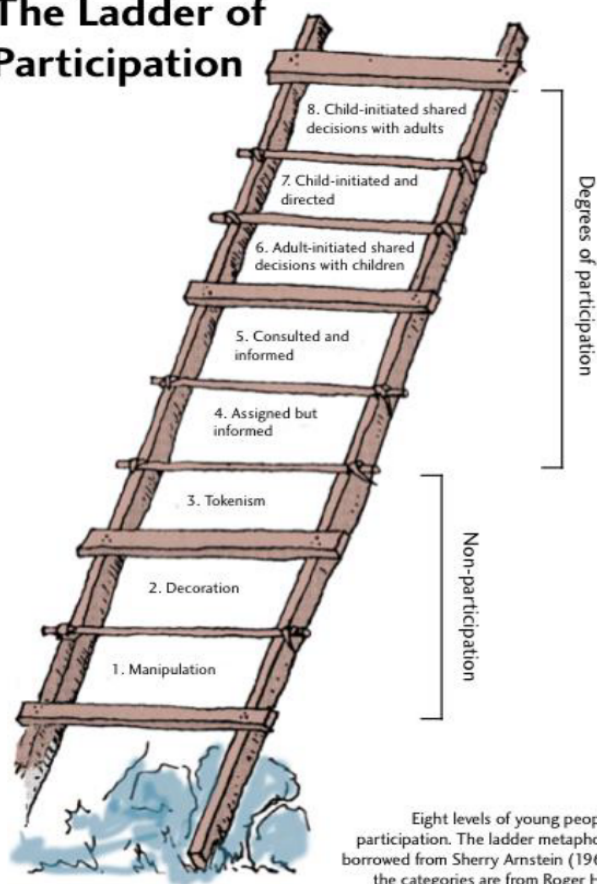
På det sjette trinnet «*Adult-initiated shared decisions*», har de voksne ideen eller utgangspunktet, men barn er involvert i hele planleggingsprosessen og implementeringen av prosjektet. Barns meninger tas ikke bare i betraktning, barn er med på å ta avgjørelser.

På det sjuende trinnet «*Child-initiated and directed*», har barn ideene og bestemmer hvordan prosjektet skal gjennomføres. Voksne er tilgjengelige, men tar ikke over eller leder prosjektet.

På det åttende trinnet «*Child-initiated shared decisions with adults*», avgjørelser tas sammen med voksne. Barn har ideene, initierer og starter prosjektet og inviterer voksne til å ta avgjørelser sammen med dem.

(Norsk oversettelse etter Mikalsen et al., 2013, s. 62).

The Ladder of Participation



Figur 1. "The Ladder of Participation". Roger Harts (1992b) deltakerstige. Illustrerer de åtte trinnene for barns deltakelse.

http://images.slideplayer.com/12/3566049/slides/slide_7.jpg

Danielsen (2017, s. 117) viser til manglende deltakelse på de tre nederste trinnene da barna ikke har reel innflytelse på disse nivåene. Det er ikke før barnas meninger vektlegges på det femte trinnet, at en kan si at barnas rett jf. med barnekonvensjonen (1989, art. 12 & 13) er oppfylt (Danielsen, 2017, s. 118).

Deltakerstigen ble presentert som en modell for å kunne gi et kritisk perspektiv på et tema som manglet (Hart, 1992a). Hart (1992a) presiserer at det ikke alltid vil være hensiktsmessig å operere på de øverste trinnene, fordi i noen tilfeller vil det være viktigere at barn deltar på den måten som passer best for dem selv. Nettopp fordi barn selv må ha et ønske om å medvirke for å kunne operere på de øverste trinnene. Det var aldri i sin hensikt å bruke modellen som et omfattende evalueringsverktøy, men derimot et godt egnet verktøy for fagfolk og institusjoner som arbeider med barn og deres medvirkning (Hart, 2008). Hensikten med modellen er å vise at det eksisterer ulike grader av deltakelse for barn. Likevel kan stige-metaforen gi oss et inntrykk av at de høye trinnene er bedre enn de under. Dette er likevel ikke tilfelle. Barn har behov for støtte av voksne til å starte egne prosjekter, ta beslutninger og utføre dem med andre (Hart, 2008). Det er ikke alltid barn har et ønske om å starte egne prosjekter eller engasjere seg i et, men Hart (2008) peker på betydningen av at barna er klar over dette, og kjenner til at de voksne har tiltro til at de har den kompetansen som er nødvendig for å gjennomføre det. Likeså er ikke det viktigste å strebe etter å oppnå de høyeste trinnene, men derimot å gjøre barna klar over -og muligheten til å arbeide på disse trinnene om ønskelig. Hart (2008) viser også til at barn må vite at de ikke alltid trenger å henge seg på andres initiativer, men at de selv kan engasjere seg på egenhånd.

2.2 *Maria Montessori*

Maria Montessori var en italiensk lege, født i 1870. Det ironiske er at Maria i sin tid fikk mulighet til å starte på datidens høyeste utdanning for kvinner, nemlig lærerutdanningen (Kramer, 1977, s. 25). Dette var likevel ikke det hun ønsket seg, og studerte derfor filosofi- og psykologistudier i tillegg til medisinstudiene. Likevel, Maria Montessori var legen som ble reformpedagog (Vatland & Lexow, 2004, s. 107). Montessori dekket studieutgiftene med ulike arbeid, blant annet arbeidet hun med barn ved en psykiatrisk avdeling på universitetet. På mange måter kan en si at arbeidet med pedagogikken til Maria Montessori, på alvor startet i denne avdelingen. Her observerte hun psykisk utviklingshemmende barn som var understimulert, men erfarte likevel at barna kunne lære mye med tilrettelagt undervisning. Hun forstod umiddelbart at den eneste måten for disse barna å øke sin intelligens på, var gjennom hånden. Parallelt med dette arbeidet leser hun alt hun kommer over av store verker om pedagogisk teori fra de siste to århundre, deriblant av Jean Marc Gaspard Itard (1775-1838) og Edouard Onesimus Sèguins (1812-1880) arbeider, som begge er opptatt av datidens spesialpedagogikk gjennom motorisk trening, sansetrening, intellektuell trening og moralsk oppdragelse (Quarfood, 2005, s. 115). Sèguins store mål for barna var også selvstendighet, og metodene han brukte for å oppnå dette ble strekt anerkjent i fagmiljøet på midten av 1800-tallet.

Montessori har for alvor vendt oppmerksomheten til pedagogikken, og litt etter litt blir ulike elementer fra disse verkene satt sammen med sine egne tanker. Montessoripedagogikken begynner å ta form, basert på svært mye inspirasjon fra Itard og Sèguins spesialpedagogiske metoder. Likevel følte ikke Maria at hun endte opp med spesialpedagogiske metoder, men at hun heller brukte pedagogiske metoder som var mer rasjonaliserende enn generaliserende.

Whilst everyone was admiring my idiots I was searching for the reasons which could keep back the healthy and happy children of the ordinary schools on so low a plane that they could be equaled in tests of intelligence by my unfortunate pupils. (Montessori, 1967, sitert i Standing, 1957, s. 30)

Dypt engasjert i dette, ble hun overbevist om at grunnen lå i de pedagogiske *ulikhetene*, og det er gjennom disse tankene at elevmedvirkning blir sentralt i hennes pedagogikk, samt Montessoris mål om barnas selvstendighet.

This feeling, so deep as to be of the nature of an intuition, became my controlling idea. I became convinced that similar methods applied to normal children would develop and set free their personality in a marvelous and surprising way. (Montessori, 1967, sitert i Standing, 1957, s. 30)

I 1907 åpnet hun Casa dei Bambini eller «barnas hus», i et av Romas fattigere strøk. Allerede året etter var navnet hennes verdenskjent (Standing, 1957, s. 35). Navnet «Casa dei Bambini» skulle symbolisere den respekten Montessori hadde for barnet, og at dette var deres hus fremfor en vanlig skole. Tidlig i denne prosessen oppdager Maria en helt ny erkjennelse innenfor hennes arbeidsområde med barn. Hun opplevde nå at barna gikk frivillig bort til hyllene og valgte å jobbe spontant med materiellet, samtidig som hun observerte en dyp konsentrasjon hos barna, over lengre tid (Standing, 1957, s. 38). Denne dype konsentrasjonen hos barna ligger til grunn for Montessoriskolens inndeling av dagsplanen.

Montessori og Piaget har gjensidig påvirket hverandre i sine yrkesaktive år (Simonsen og Johnsen, 2007, s. 67). Dette kan vi blant annet gjenkjenne ved deres utviklingstrinn, til tross for at Montessoris utviklingstrinn omfavner flere sider av barnets utvikling enn Piagets. Montessori (1967/2006, s. 27) definerer sine stadier i tre hovedtrinn. Det absorberende sinn 0-6 år, som oftest blir beskrevet som *de livsviktige årene*, det resonerende sinn 6-12 år, og erdkinder 12-18 år. De tre utviklingstrinnene er hennes teori om helhetlig utvikling av mennesket, innenfor både sansemotoriske-, kognitive-, sosial-, språk- og moralske utvikling. De tre første årene i en slik syklus tilegner barnet seg hovedsakelig ny kunnskap, mens de tre siste årene går til finpuss av kunnskapen og fordypningen (Montessori, u.å.). Nettopp derfor er Montessoriskolen inndelt i hovedsakelig tre ulike grupper, gruppe 1 består av 1.-3. trinn (6-9 år), gruppe 2 fra 4.-6. trinn (9-12 år) og gruppe 3 fra 7.-10. trinn (12-17 år).

2.2.1 «Let the child be the guide»

Montessori var opptatt av at barnet er nøytralt, på den måten at det fra et biologisk synspunkt ikke spiller noen rolle i hvilken tidsalder eller kultur det fødes inn i. Dette mente hun var et bevis på menneskets unike tilpasningsevne (Montessori, 2006, s. 52). ”Naturen sørger alltid for at barnet er beskyttet. Det er født av kjærlighet og kjærlighet er dets naturlige opphav” (Montessori, 1967, s. 31, min overs.). Montessori viser til at hvert barn har en lengsel etter kjærlighet, trygghet og delaktighet, og en medfødt lyst til å lære seg alt om sin omverden. Barn har en spontan lyst til å arbeide, og arbeide konsentrert og selvstendig, hvis de får den

rette stimulansen med respekt for deres utviklingsnivå (Montessori, 2006, s. 205). Gjennom hennes tanker om det positive barnesynet og kjærligheten til barna, er det nettopp derfor barnet står i sentrum av pedagogikken. Barna skal få utvikle seg på en naturlig måte, i sitt eget tempo. De skal få søke, oppdage, forske og være nysgjerrige på det som ligger i deres natur. Barnet skal for eksempel få erobre sin selvstendighet, som Montessori mente at de umiddelbart og med all sin kraft søker mot. Hun viser til den spesielle psykiske kraften i arbeidet når det lille barnet utvikles gjennom de to første leveårene, både gjennom hvordan barnet absorberer språket og hvordan det bygger opp sitt indre, gjennom spontan innlæring, uten innblanding fra en lærer. «Når barnet har gjort alt dette på egenhånd, sendes det til skolen for å lære seg alfabetet, som om det skulle være noen stor opplevelse!» (Montessori, 2006, s. 9).

2.3 Montessoripedagogikk

Skulle man beskrive Montessoripedagogikken med bare ett ord, ville det være respekt. Hele pedagogikken gjennomføres av dyp respekt for barnet og hva det kan utrette. «Barn som blir respektert og får holde på med de tingene som det kjenner at det behøver, kommer i sin tur til å utvikle respekt både for andre mennesker og omgivelsene (Vatland & Lexow, 2004, s. 14).

Pedagogikken inneholder en hel rekke ulike elementer, men overfladisk består den av seks grunnleggende prinsipper, helheten – fredstanken, konkretisering – motorikk, individualisering- samarbeid, hjelp til selvhjelp – selvtillit, det forberedte miljøet og frihet- og ansvar. Konkretisering og motorikk handler om barnets trang til bevegelse, at det er bevegelse som skaper den nødvendige konsentrasjonen og de direkte kunnskapene. Montessori så bevegelse som en forutsetning for all innlæring og hendene som sjelens og intellektets verktøy. Med individualisering mener Montessori dette er en forutsetning for samarbeid, et samarbeid der ulike barns egenskaper og individuelle særtrekk til sammen skaper resultater. Vatland og Lexow viser til at et konkret mål i pedagogikken, er at barna skal bruke hverandre som ressurspersoner (Vatland & Lexow, 2004, s. 75). Hjelp til selvhjelp og selvtillit er den naturlige fortsettelsen av frihet. For Montessori var disse to begrepene avgjørende for barnas utvikling: «Selvstendighet utvikles ut ifra frihet, den selvstendigheten som i sin tur gir barnet selvtillit og evnen til kritisk tenkning» (Montessoriforlaget, 2012, s. 13). Pedagogikken er også basert på mottoet «*Hjelp meg til å hjelpe meg selv*», hvor tanken er at hvert enkelt barn trenger hjelp til å lære, men at selve innlæringen må hver og én få gjøre på egenhånd (Vatland

& Lexow, 2004, s. 10). «Metoden er basert på barnets utviklingsbehov for frihet innenfor grenser, i tillegg til et nøye tilrettelagt miljø som garanterer tilgang til materialer og erfaringer» (Montessori Norge, u.å.). Uten direkte undervisning skal barna tilegne seg en mengde ulike kunnskaper og ferdigheter, med et miljø som er forberedt spesielt for dem (Montessori, 1967/2006, s. 19).

Et montessoriklasserom ligner mer på et hjem, enn et ordinært klasserom. *Det forberedte miljøet* betyr at omgivelsene skal tilfredsstillende barnas psykiske og fysiske behov, noe som igjen betyr at miljøet skal være utformet på ulike måter i de respektive utviklingsfaser (Vatland & Lexow, 2004, s. 39). Sagt på en annen måte, miljøet skal tilfredsstillende barnas behov for læring og utvikling i forhold til alder og modenhet. *Det forberedte miljøet* krever en atmosfære som er gjennomsyret av ro og harmoni, noe som er helt avgjørende for pedagogikken (Vatland & Lexow, 2004, s. 40). Elementer i dette miljøet som kan være med å forsterke følelsen av harmoni og velvære, kan være friske blomster, tepper, levende lys, akvarium, meditasjonsmusikk, sofa og «godstoler». Likevel er det viktig at det ikke er overmøblert slik at barna har nok gulvplass til å bevege seg fritt rundt (Vatland & Lexow, 2004, s. 32). Ingen av barna har faste plasser slik vi kjenner den ordinære skolen. Det vil si at barna arbeider der de selv har lyst, i den arbeidsstillingen de selv ønsker, enten på gulvet, ved en pult, sofa eller «godstol». På denne måten henger *det forberedte miljøet* tett sammen med *frihet og ansvar*.

I montessorimiljø brukes begrepet veileder fremfor lærer, dette fordi Montessori mente at lærerens rolle er å veilede naturlig utviklingstrang, fremfor å pådytte barna kunnskap. Veilederens rolle henger derfor tett sammen med prinsippet *frihet og ansvar*. Det er barnet som står i sentrum for undervisningen, ikke den voksne, og undervisningen handler ikke om å overføre kunnskap fra en voksen til et barn. Veilederens oppgave er å la barnet få arbeide konsentrert, uten forstyrrelser eller avbrytelser. Likevel skal elevene stimuleres til å skaffe seg kunnskap for å kunne løse ulike problemstillinger, derfor er det i Montessoriskolene presentasjoner¹ av ulike arbeider og materiell, som elevene må delta på i løpet av dagen. «Læreren må både vise veien til kompetanse innenfor sentrale ferdigheter, samt inspirere til arbeid utover det fastsatte pensumet» (Montessori Norge, 2020b, s. 13). På den måten skal

¹ Montessoriskolens form for undervisning.

læreren veilede barna underveis, slik at barna ikke blir passive mottagere av lærerens kunnskap. Veilederen skal entusiastisk gjennom samtale og delaktighet stimulere den enkelte elev til å finne sin vei i forskningsarbeidet (Vatland & Lexow, 2004, s. 78). På denne måten får barna selv ta ansvar for sitt arbeid, og delta aktivt i planleggingen. Det er også veilederens oppgave å gripe inn mot alt som motvirker et godt arbeidsmiljø. Det vil si at det kan forekomme innskrenkninger i friheten om man for eksempel unødvendig forstyrrer andres arbeid.

2.3.1 Frihet og ansvar

Frihet er et stort og komplekst begrep som har stor betydning både i livet generelt, men også i Montessoripedagogikken. Montessori hentet mye inspirasjon fra den franske filosofen Rousseau, som hevdet at barn måtte få utvikle seg fritt (Montessoriforlaget, 2012, s. 8). Det var likevel ikke snakk om noen slapp frihetspedagogikk: «Hvert individs frihet begrenses av andre individers like berettigede krav» (Montessoriforlaget, 2012, s. 9). Det vil si, ingens frihet får gå utover andres frihet. Montessori selv mente at det er nødvendig å gi barna frihet for at de skal utvikle selvdisciplin og dyp konsentrasjon. Barna gis frihet til å handle innenfor klare grenser, i et nøye tilrettelagt miljø. Barnas frihet innebærer dermed ikke frihet *fra* noe, men frihet *til* noe, nemlig arbeid, utvikling og vekst (Vatland & Lexow, 2004, s. 11). Det skal være *strukturert* frihet. Barna skal ikke gis mer frihet enn de klarer å takle. Barn er forskjellige, og noen barn trenger fastere rammer enn andre til å begynne med. Som tidligere nevnt får barnet frihet til å selv velge arbeidsoppgaver, hvordan de skal løses, når de vil løse de ulike oppgavene, hvor lenge de vil arbeide med ulike arbeider og hvem de skal løses sammen med.

Likevel er det viktig å få med seg at graden av frihet beror på hvilken selvdisciplin barnet har ved det aktuelle tidspunktet. Disciplin kommer altså før- og parallelt med friheten i pedagogikken. Ikke den strenge autoritære disiplinen som vi kanskje vender tankene mot når vi hører ordet disiplin, men den allmenn- og hverdagsdisiplinen vi alle utfører med våre barn. Det første barna må øve på når de kommer til et Montessorimiljø er hvordan vi beveger oss inne, snakker til hverandre, behandler mennesker og materiell og hvordan vi tar ansvar for miljøet rundt oss. Som nevnt tidligere, deretter/parallelt med dette, kommer friheten. Barna har for eksempel bevegelighetsfrihet som innebærer at barna fritt får bevege seg i rommet om de ønsker det. De henter og setter tilbake bøker, materiell og arbeidsredskaper. De har frihet

til å arbeide der de måtte ønske. Skal elevene lese en bok, kan de like gjerne gjøre dette i en sofa som ved en pult. «Når barnet får bevege seg fritt og velge arbeidsstilling etter behov, kan de legge energien sin i innlæringen, fremfor å disiplinere kroppen til å være urørlig ved en fast pult» (Vatland & Lexow, 2004, s. 13). De har friheten til å forlate arbeidsplassen og rommet når arbeidsoppgaven krever det. Det er likevel klare rammer for bevegelsesfriheten i pedagogikken, det er for eksempel ikke lov å løpe rundt i rommet, man må gå rolig. Og som tidligere nevnt står barna fritt til å arbeide alene eller sammen med andre. Friheten til å arbeide med en oppgave så lenge man ønsker det, står som en grunnprinsipp i pedagogikken (Vatland & Lexow, 2004, s. 14). Barnet skal få repetere og arbeide i sitt eget tempo uten å stresses unødige. Denne friheten skal gi barnet anledning til å tenke gjennom sine handlinger og bedømme hvilke konsekvenser de ulike handlingene kan få for seg selv eller andre. «Når barna får arbeide med noe de synes er interessant, blir læringen effektiv» (Vatland & Lexow, 2004, s.110). Barnet skal få mulighet til å teste seg selv i forhold til virkelighetens grenser og til å erfare hva som gir en følelse av tomhet og utilfredshet, og motsatt: hva som gir en følelse av fullbyrdelse. Likeså skal barnet få muligheten til å plassere seg selv i læringsprosessen, for det er å vise dem den selvvalgte respekten som all kunnskap bør bygge på (Vatland & Lexow, 2004, s.14).

I hovedsak er muligheten til å utvikle selvinnsikt og selvdisiplin, to av de viktigste resultatene av friheten barnet gis i montessorimiljøet. Montessorilæreplanens appendiks (Montessori Norge, 2020b, s. 13-14) viser til at individuelle elevsamtaler så hyppig som mulig, som skal bemerke elevens evne til selvevaluering og tydeliggjør ytre krav og grenser, gjennom diskusjon om hvorvidt elevene velger arbeid som er produktiv, utviklende og utfordrende. «Målet er å bringe eleven til en forståelse av at hvis de møter kravene og tar ansvar, så øker deres personlige frihet. Det er også gjennom slike samtaler at elevene kan gi uttrykk for personlige interesser og ønsker» (Montessori Norge, 2020b, s. 14). Friheten fører også til at elevene utvikler sine sosiale relasjoner, og lærer seg å samarbeide, snakke med hverandre og hjelpe hverandre. Montessoripedagogikken bygger på tanken om at det bare er i en atmosfære av frihet at barna viser seg slik de virkelig er og oppdager sine muligheter og svakheter. Gjennom *det forberedte miljøet* i Montessoriskolen har elevene muligheten til denne friheten som beskrevet, fremfor det vi ser på som et tradisjonelt klasserom med en pult til hver elev,

hvor hver og en har faste plasser. Vel så viktig er veilederens rolle til å styre og legge til rette for hvert enkelt barns frihet.

2.4 Elevmedvirkning gjennom frihet og ansvar

Som tidligere nevnt viser barnekonvensjonen (1989, art. 29) til at klasseromsledelsen burde være basert på demokratiske prinsipper som fremmer barns deltakelse, med ytringsfrihet for både lærere og elever i skolens læringsmiljø. Elevene burde også ha muligheter for å bli involvert i didaktiske prosesser, det vil si planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning- og læringsprosesser (Barnekonvensjonen, 1989). Mange av disse områdene som barnekonvensjonen (1989, art. 29) henviser til i klasseroms-beskrivelsen, kan vi gjenkjenne fra beskrivelsene om Montessoripedagogikken i Kap. 2.3 og 2.3.1. Når det gjelder selve begrepet elevmedvirkning, beskrives det gjennom læreplanverket 2020 som en viktig kilde til det som måtte angå elevene selv, å kunne gi elevene mulighet til å delta i prosesser som kan påvirke deres skolehverdag (Udir, 2020). Selve begrepet *elevmedvirkning* er fraværende i Montessoris egne dokumenter, så hvordan fremkommer denne elevmedvirkningen gjennom *frihet og ansvar*?

Gjennom Montessoripedagogikken og spesielt prinsippet *frihet og ansvar*, får elevene i større grad muligheten til å delta i deres egne prosesser i og rundt deres arbeidshverdag. Slik læreplanverket 2020 beskriver hvordan elevmedvirkning skal gjennomføres ved å delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen, kan en tolke Montessoriskolen på god vei. Elevene får bestemme, når, hvor, hvordan, hvor lenge og med hvem de vil arbeide sammen med. Likevel innenfor gitte rammer. Læreplanverket 2020 viser til at arbeidet med fagene vil på ulike måter føre til at elevene blir bedre kjent med sine egne evner og talent (Udir, 2020, s. 4), i likhet til målet i Montessoripedagogikken. Friheten til å arbeide med en oppgave så lenge man ønsker det, repetere og arbeide i sitt eget tempo, skal gi barnet anledning til å tenke gjennom sine handlinger og bedømme hvilke konsekvenser de ulike handlingene kan få for seg selv eller andre (Vatland & Lexow, 2004, s. 14). Elevene har stor medvirkningskraft over planlegging av sitt eget arbeid og gjennomføringen av det, likevel fremkommer ikke deltakelse av vurdering i vesentlig grad gjennom prinsippet *frihet og ansvar*. Slik det fremkommer gjennom prinsippet, er det bedømmingen av hvilke konsekvenser de ulike handlingene kan få, det nærmeste vi kommer medvirkning til

vurdering. Det kan tolkes på ulike måter, likevel er det kun barnet selv som er nevnt og det sies utelukkende at det skal *tenke* gjennom konsekvensene. Beskrivelsen kan tolkes dit hen at barnet selv skal stå for sin egen vurdering gjennom sin egen tanke. Uten innblanding fra voksne, vil kanskje ikke hensikten med elevmedvirkning gjennom vurdering, fylle kravene i prinsippet *frihet og ansvar*. Elevmedvirkning i forhold til *vurdering* gjennom arbeidet med fagene skal gi elevene innsikt i egne læringsprosesser, som skal gi større innvirkning på egen læring (Udirt, 2020, s. 4). Elevmedvirkning i vurderingsarbeidet kan, på bakgrunn av dette, være et av de svake punktene knyttet til *frihet og ansvar*, sett i lys av selve begrepet elevmedvirkning. Det er likevel ikke slik at det da er fraværende i selve pedagogikken. I Montessorilæreplanen står det følgende: «Elevene skal også ta aktivt del i egnevaluering av sitt arbeid, og sammen med læreren reflektere over og diskutere egen utvikling. Vurderingen skal skje på en åpen og forutsigbar måte...» (Montessori Norge, 2020a, s. 21).

Gjennom beskrivelsen i St. Meld 30 (2003-2004) fremkommer det at elevmedvirkning er et middel for økt motivasjon og dermed bedre læringsresultater. Økt motivasjon kan sees gjennom mestring, og Montessoripedagogikken bygger på både mestringsfølelsen og motivasjonen gjennom barnets naturlige driv for å arbeide (Vatland & Lexow, 2004, s. 16). Barnet skal få mulighet til å teste seg selv i forhold til virkelighetens grenser og til å erfare både hva som gir en følelse av tomhet og utilfredshet, og motsatt: hva som gir en følelse av fullbyrdelse (Vatland & Lexow, 2004, s. 14). Elevene skal gjennom *friheten* utvikle sine sosiale relasjoner, lære seg å samarbeide, snakke med hverandre og hjelpe hverandre. Dette kan vi gjenkjenne i læreplanverket 2020 som beskriver at elevmedvirkning omhandler elevenes deltaking i avgjørelser som gjelder læring, både for en selv, men også for gruppa (Udir, 2020, s. 4). Likevel påpeker både læreplanverket 2020 og Montessori at omfanget av medvirkning/frihet, beror på barnets alder/utviklingsnivå/selvdisiplin (Udir, 2020; Vatland & Lexow, s. 13). I følge Harts deltakerstige har barn også behov for voksenstøtte til tross for deres rett til medvirkning. Barn har behov for støtte av voksne til å starte egne prosjekter, ta beslutninger og utføre dem med andre (Hart, 2008).

Når medvirkningsbegrepet omhandler innflytelse på eget liv, bli anerkjent for den man er, ta del i fellesskap og få ta del i beslutninger som har betydning for sin egen hverdag (Backe-Hansen, 2011), er det i det store bilde det vi ser gjennom prinsippet *frihet og ansvar* i

Montessoripedagogikken. Elevene har stor innvirkning på sitt eget liv gjennom de beslutningene de får mulighet til å ta når det gjelder deres arbeid. De er alle en del av det samme felleskapet og gjennom pedagogikkens hovedfokus på barnet, befinner dem seg i et anerkjennende miljø (Montessori, 2006, s. 205).

2.5 Motivasjon

Motivasjon er en samlebetegnelse for de faktorene som aktiverer og styrer vår atferd. Det kan betraktes som en tilstand som forårsaker aktivitet hos individet, styrer aktiviteten i bestemte retninger og holder den ved like. Motivasjon blir vanligvis inndelt i fire kategorier innenfor forskningslitteraturen; en humanistisk, en sosiokulturell, en behavioristisk og en kognitiv tilnærming (Woolfolk et al., 2004). Uavhengig av hvilken måte vi blir motivert for en oppgave eller aktivitet, er det noe vi alle opplever når vi virkelig har lyst på noe, eller ønsker å utføre en aktivitet. Wicklund (2007, s. 26) beskriver det slik: «Det er en tilstand hvor vi føler en form for savn, fravær eller mangel, og der og da blir vi utålmodige etter å skaffe eller nyte dette «noe»». Motiverte mennesker er engasjerte, målrettede og utholdende. Skoleelever som er motiverte, fortsetter å jobbe selv om de ikke trenger det, og på fritiden leser og øver de gjerne mer på det som interesserer dem. Den motiverte eleven trives med aktiviteten eller faget, og denne trivselen er en faktor som bidrar til gode forutsetninger for læring.

I motivasjonspsykologien er det vanlig å operere med et skille mellom indre og ytre motivasjon. Ofte oppfattes disse to formene for motivasjon som hver sin ende av en dimensjon eller skala (Deci & Ryan, 1985). Indre motivasjon handler om interesse for en aktivitet, mens ytre motivasjon handler om aktivitetens instrumentelle verdi (Deci & Ryan, 2002). Likevel er ikke nødvendigvis indre og ytre motivasjon motpoler på en skala, for eksempel kan motivasjonen for et bestemt fag på samme tid inneholde både indre og ytre elementer på samme tid (Woolfolk et al., 2008). Likeså kan den indre motivasjonen være et resultat av den tidligere ytre motivasjonen. Hva motivasjonen er for å gjennomføre en handling eller aktivitet, vil ha innvirkning på hvor stor innsats og engasjement personen legger ned, i tillegg til hvor utholdende personen er i møte med motgang (Ryan & Deci, 2017). En lærer kan også gjennom levende fortellerevne og engasjerende diskusjoner med elevene, skape grunnlag for indre motivasjon. Motivasjon er dermed relasjonelt betinget, både i og oss i mellom. Dersom en person utfører handlinger på bakgrunn av egne verdier og interesserer vil det kunne kategoriseres som indre motivasjon. Ytre motivasjon vil være

handlinger utført med liten eller ingen bakgrunn i egne interesser, gjerne etter beskjed fra andre, som er knyttet til et ønske om å oppnå belønning eller unngå straff. Motivasjon er dermed ikke noe man har eller ikke har, men på bakgrunn av litteratur kan mye tyde på at det kan være positive konsekvenser knyttet til å drive målrettet aktivitet som bunner i indre motivasjon, blant annet økt prestasjon, glede og interesse (Ryan & Deci, 2000).

2.6 Selvbestemmelsesteorien

Det teoretiske rammeverket for denne studien er selvbestemmelsesteorien (SDT) som er en retning innen de humanistiske motivasjonsteoriene, som tar utgangspunkt i at mennesket er aktivt gjennom deltakelse og medvirkning. SDT er opptatt av prosessen frem til måloppnåelse, dvs. hva som motiverer oss til handling.

Motivasjonsteorien tar utgangspunkt i samspillet mellom mennesker i omgivelsene og legger dette til grunn for kognitiv utvikling. SDT er svært sentral innen forskning. Teorien representerer et bredt rammeverk for studier av menneskelig motivasjon, og har vært i en rivende utvikling siden 1980-tallet (Ryan & Deci, 2008). Det er den eneste store teorien om menneskelig motivasjon, som både anerkjenner spontan, indre motivert aktivitet, og samtidig peker på faktorer som enten forsterker eller svekker den (Ryan & Deci, 2007; Ryan & Deci, 2008). Dette kan være årsaken til at den anvendes så ofte. Schunk, Pientrich og Meece (2008) peker på at SDT er den mest omfattende og empirisk utprøvde av motivasjonsteoriene. I dag anvendes den på en rekke ulike områder som oppdragelse, helse, sport, psykoterapi, arbeidsliv, parforhold og utdanning (Ryan & Deci, 2008). Når det gjelder utdanning har SDT fokus på læringskonteksten, som også gjør til at vi kan plassere den nærmere et sosiokulturelt syn på motivasjon og læringssyn, som bygger på en antakelse om at læring skjer gjennom bruk av språk og deltakelse i sosial praksis. I skolesammenheng legges det stor vekt på at læreren og det psykososiale læringsmiljøet i klasserommet kan påvirke elevenes motivasjon på en positiv eller negativ måte.

SDT ble utviklet av psykologene Edward L. Deci og Richard M. Ryan, på 1970-tallet, og beskriver tre grunnleggende psykologiske behov som byggesteiner for motivasjon; behovet for kompetanse, autonomi og tilhørighet. Behovene anses som medfødte, universelle og viktige for mennesket. Behovet for kompetanse knyttes gjerne til Albert Banduras (1985)

teori og forskning på mestring og mestringsforventning (Danielsen, 2020, s. 129). Autonomi handler om selvbestemmelse og medvirkning, og tilhørighet dreier seg om godt læringsmiljø og inkludering. I følge Deci og Ryan avgjør disse tre komponentene individets indre motivasjon og det er med andre ord hvilken opplevelse av selvbestemmelse, sosial tilhørighet og hvor kompetent individet kjenner seg, som avgjør dets motivasjon. «Self-determination theory begins by embracing the assumption that all individuals have natural, innate, and constructive tendencies to develop an even more elaborated and unified sense of self» (Ryan & Deci, 2002, s. 5). På bakgrunn av SDTs empiriske belegg hevder Deci og Ryan at en kan stille seg kritisk til læringsmiljø og kulturer som ikke tilfredsstillende disse tre behovene (Ryan & Deci, 2017, s. 561-590). Teorien skal hjelpe oss å forstå hvordan elever erfarer elevmedvirkning i skolen og hvordan denne elevmedvirkningen hjelper dem videre i sitt arbeid. Deci og Ryan (2002) viser til hvordan vi mennesker vil utforske, utvikle og oppsøke utfordringer i våre omgivelser, fordi man antar at vi har et medfødt og naturlig driv til å utvikle oss i retning personlig vekst og selvaktualisering. Vi realiserer vårt menneskelige potensial gjennom å tøyne våre grenser og uttrykke talenter, og gjennom integreringen av erfaringer man gjør seg, danner en grunnlaget for konstituering av følelsen av et «selv» (Reeve, 2006). Gjennom aktivitet og utvikling innenfra, oppleves en følelse av helhet som i SDT beskrives som *selvet* (Reeve, 2006). Det handler om at det er overensstemmelse med sitt indre, noe som innebærer at den nye erfaringen integreres og blir endel av individet. Dette vil gi en opplevelse av oppfylt indre helhet og harmoni (Deci & Ryan, 2002).

Selve kjernepunktet i teorien er at menneskes utvikling virkeliggjøres i den sosiale verden (Deci, 1995). *“Inherent in human nature is the proactive tendency to engage one’s physical and social surroundings and to assimilate ambient values and cultural practices”* (Niemic & Ryan, 2009, s. 133). Mennesket deltar i utgangspunktet aktivt gjennom deltakelse fordi vi streber etter å inngå i en større sammenheng, og for å utvikle oss selv gjennom impulser fra omverdenen. Slik blir erfaring og utvikling et resultat av dialektikken mellom enkeltmenneskene og den sosiale konteksten (Deci, 1995). Deci og Ryan (1985) viser til hvordan vårt indre liv, følelser og tankemønster er grunnleggende faktorer som vi funderer våre valg av retning på. Samhandling med omverden er selvbestemt, under den forutsetning at den foregår i overensstemmelse med individets valg og vilje. Likevel er ikke disse kriteriene tilstrekkelige til å fange opp innholdet i SDTs forståelse av begrepet. Det er ikke

tilfredsstillende nok i automatisk å få sine personlig mål oppfylt, uten først at vi har bestemt *hvordan* vi skal oppnå dem (Deci, 1995). Det er først når dette er utfylt at vi mennesker utnytter vår vilje (Deci, 1980). Dette krever at vi anerkjenner våre styrker og svakheter, at vi er på vakt mot ytre kontrollerende krefter, treffer valg, og avgjør hvordan man skal få sine behov tilfredsstilt. En må derfor reflektere over hvordan man handler i verden for å selv være selvbestemt. Krefter i våre omgivelser vil enten fremme eller begrense utviklingen av disse, og dermed påvirke vårt naturlige engasjement og psykologiske vekst. Når vi deltar i omgivelsene trenger vi støtte og næring fra konteksten for å kunne inngå i effektive samspill med omgivelsene, og for å utvikle oss selv (Deci & Ryan, 2002). Vi trenger å få dekket våre grunnleggende psykologiske behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Uten støtte for våre grunnleggende psykologiske behov vil vi stagnere, pasifiseres og demotiveres (Deci, 1995). Vi har derfor et behov for å knytte relasjoner til andre mennesker, for å kunne inngå i et godt sosialt samspill med omverden (Deci & Ryan, 2000a).

2.7 Delteorier i SDT

Deci og Ryan har vært opptatt av å generere teori for praksis, og de har begge en psykologisk praksis hvor de har anvendt sine teorier (Deci, 1995). Som nevnt tidligere bygger SDT på tre grunnleggende psykologiske behov (kompetanse, autonomi og tilhørighet), men er også sammensatt av fem ulike delteorier som inneholder de grunnleggende behovene. Delteoriene Cognitive Evaluation Theory (CET) og Basic Psychological Needs Theory (BPNT) er de mest hensiktsmessige delteoriene vi skal se nærmere på, for å gi oss en dypere innsikt og forståelse av hvordan elevmedvirkning kan erfares av elevene og påvirke deres motivasjon for eget arbeid.

2.7.1 Basic Psychological Needs Theory (BPNT)

De tre psykologiske behovene for kompetanse, autonomi og tilhørighet spesifiserer de indre psykologiske ressursene som er essensielle for menneskets mulighet for vekst (Deci & Ryan, 2002). BPNT bidrar til å identifisere hva i menneskets omgivelser som fremmer eller begrenser deres psykologiske helse og velvære (Deci & Ryan, 2000a). Derfor bør kontekster som støtter og hindrer disse behovene alltid påvirke velvære. Teorien argumenterer for at alle tre behovene er essensielle og at hvis noen blir hindret vil det være distinkte funksjonelle kostnader. Man skal derfor kunne forvente god utvikling og velvære i en kontekst som

identifiserer og støtter individets behov. Dermed vil det bli stagnasjon og ubehag for individet i «behovshemmende» omgivelser. Deci og Ryan (2000a) sammenlikner menneskets behov for tilfredsstillende med en plantes behov for vann. Hvis planten får vann og næring vil den blomstre, men uten vann vil den visne. På samme måte vil betydningen av støtten til autonomi, kompetanse og tilhørighet være avgjørende for å legge til rette for menneskets indre motivasjon, internalisering av ytre verdier og interesser og den livslange psykologiske veksten (Deci & Ryan, 2000a). Fordi grunnleggende behov er universelle aspekter ved funksjon, ser BPNT på tverrutviklings- og tverrkulturelle settinger for validering og forbedringer (Deci & Ryan, 2002).

Behovet for kompetanse

Kompetanse oppleves gjennom å få muligheten til å uttrykke seg og gjøre bruk av sine iboende ressurser, som refererer til følelsen av å mestre samspill i omgivelsene sine (Deci & Ryan, 2002). For at barnet skal oppnå det som er ønsket i en gitt situasjon, må barnet oppleve at det mestrer, har evnen til å oppnå ønsket resultat og tilstrekkelig med kompetanse for å løse oppgaven. Deci og Ryan (2002) poengterer at oppgavene må gi utfordringer, men samtidig må barnet altså oppleve at det har tilstrekkelig kompetanse til å løse utfordringene. Vi er dermed inne på mestringsteorien og «self-efficacy» til Bandura (1985), som viser til at mestring handler om opplevelsen av å kunne produsere ønskede resultater gjennom egne handlinger. Følelsen av kompetanse er også avhengig av det sosiale aspektet. Støttende og anerkjennende undervisvurderinger og sluttvurderinger, er av betydning. Det kan bidra til at barnet får større tro på at det får det til, og har betydning for den indre motivasjonen (La Guardia & Patrick, 2008). Det bidrar til å bygge opp barnets tro på seg selv og kompetansen sin, og selvtilliten økes. Det gir energi til å gjøre eller fortsette det de holder på med. Vi har alle behov for å erfare at vi lykkes med det vi deltar i, og kompetanse blir forstått gjennom opplevd følelse av mesting og selvtillit (Deci & Ryan, 2002). Behovet for kompetanse vil lede oss til å søke optimale utfordringer ut fra sin kapasitet og aktivt gå ut for å opprettholde, utvikle og utvide denne kapasiteten (Deci & Ryan, 2002). En elev vil derfor ønske å uttrykke sin kapasitet gjennom optimale utfordringer, noe læreren kan imøtekomme ved å legge til rette for å tilpasse aktiviteter og oppgaver ut fra elevenes kapasitet (Reeve, 2006).

Behovet for autonomi

SDT forutsetter at når individet er indre motivert, så er handlingene naturlige og spontane. Behovet for autonomi refererer til menneskets følelse av å være kilden til egne handlinger, og handlinger kjennetegnes ved at de utføres av fri vilje og med en opplevelse av valg (Deci & Ryan, 2002). En vil fremstå som en autonom eller selvbestemt person når en føler seg fri til å følge sine innerste interesser. Å være autonom vil si og være det motsatte av å føle seg kontrollert av krefter utenfor seg selv, en handler derimot autonomt ut fra sine egne interesser og integrerte verdier (Deci & Ryan, 2002). Barn har også behov for å føle at de er selvstendige, at de kan handle, tenke og bestemme selv. Det vil si at de får en følelse av at det de gjør, er frivillig, slik at de opplever å ha tilstrekkelig autonomi i det de skal gjøre. Det handler blant annet om at barnet har frihet til valg av fremgangsmåte, slik at de selv kan velge og bestemme hvordan en aktivitet eller oppgave som skal løses. Samtidig må oppgavene som skal gjøres oppleves meningsfulle. Blant annet Piaget (1989), vektla læring som et individuelt fenomen som stimuleres av læring og kognitiv utvikling gjennom interaksjon med omgivelsene og i samarbeid med andre. Fordi du blir kreativ og finner nye løsninger når du selv kan bestemme hvordan du vil gjøre det, er det spesielt viktig at barnet får denne friheten i arbeidsoppgaver som krever stor grad av kreativitet og abstrakt tenkning. Studier viser at elever som har lærere som tilrettelegger for en opplevelse av autonomi i lærings situasjonen, utvikler større grad av indre motivasjon, nysgjerrighet og et ønske om utfordringer (Deci et al., 1981; Flink et al., 1990; Ryan & Grolnick, 1986). Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik (2015) viser til flere studier som konkluderer med at motivasjon, innsats og prestasjoner fremmes av autonomistøttende læringsmiljø som har vekt på valgmuligheter (Connel & Wellborn 1991; De Naeghel et al., 2012; Jang et al., 2012; Perry, 1998; Turner, 1995). «En lærer som gir autonomistøtte, legger til rette for oppgaver som gir elevene mulighet til å velge arbeidsmetoder ut fra individuelle kompetanser og interesser, slik at de i størst mulig grad kan utnytte ressursene sine» (Langeland & Horverak, 2021, s. 38). Det å erfare autonomi gjør eleven i stand til treffe egne avgjørelser, og etter eget ønske engasjere seg i skoleaktiviteter (Niemic & Ryan, 2009). De sosiale og kollektive omgivelser i skolens læringsmiljø vil dermed være avgjørende for elevenes mulighet for autonomi og tilhørighet.

Behovet for tilhørighet

Tilhørighet er i dag regnet som et grunnleggende og allment behov i tråd med Abraham Maslow (2013) sitt behovshierarki. Behovet dreier seg om tilhørighet til en gruppe, opplevelse av respekt, anerkjennelse og kjærlighet fra andre mennesker (Ryan & Deci, 2002). ”Relatedness involves developing secure and satisfying connections with others in one’s social milieu” (Deci 1996, s. 196). Det å føle seg komfortable og velkomne innenfor en tilfeldig eller betydningsfull gruppe, er behov som må settes dersom man skal oppleve tilhørighet. Selv om familie og nære personlige fellesskap er de viktigste, er behovet for tilhørighet også til stede når en deltar i mer upersonlige eller overfladiske miljøer. Miljøet vil avgjøre i hvilken grad det bygger opp under eller hindrer slik relasjonsbygging. Dersom individet er del av et kaotisk, kontrollerende eller avvisende miljø, vil negativ utvikling kunne finne sted (Deci & Vansteenkiste, 2004).

Vi har et primært behov for å føle oss verdifulle, viktige og beskyttet av mennesker som for oss er betydningsfulle. Det å ta vare på andre og å selv bli ivaretatt, er sentralt i menneskets psykologi. Tilhørighet forutsetter en vekselvirkning mellom at man bryr seg om andre, og at andre bryr seg om deg (Deci & Ryan, 2002). Behovet for sosiale relasjoner handler om et medfødt ønske om utvikling, som ikke blir oppfylt av seg selv. Det refererer altså til følelsen av å være knyttet til andre mennesker og til de omgivelsene man befinner seg i (Deci & Ryan, 2002). De sosiale behovene er noe mer perifere enn de øvrige, men behovet for interaksjon med andre individer er likefullt et av basisbehovene som må tilfredsstilles for at vi i større grad skal oppnå indre motivert atferd (Deci & Ryan, 2000b). Tilfredsstillelsen av dette behovet vil muliggjøre internalisering. Vi mennesker vil ønske å internalisere, ta til oss verdier og perspektiver fra andre som vi føler oss knyttet til, eller ønsker å knytte oss til (Deci & Ryan, 2000b). På denne måten kan vi knytte SDT til Vygotsky (1978) og det sosiokulturelle perspektivet, likeså til Bandura (1985) og sosialkognitiv teori. I form av dialoger og problemløsning i samarbeid med andre, vil disse ytre prosessene bli gjort til våre indre prosesser og dermed bli en del av vårt sinn.

SDT fokuserer særlig på relasjonene som blant annet lærer-elev, foreldre-barn og trener-utøver, og hvordan den ene parten som innehar autoriteten i relasjonen opptrer og kommuniserer, er således viktig (La Guardia & Patrick, 2008, s. 202). Positive sosiale

relasjoner som viser tillit, respekt og anerkjennelse er betingelser for opplevelsen av tilhørighet. Når barnet opplever å blir sett og verdsatt, får det større mulighet for integrering av verdier og regler, og barnet vil dermed akseptere ytre påvirkninger for å nå et verdsatt mål. Det vil si at i klasserommet er følelsen av tilhørighet nært knyttet til at elevene opplever at læreren respekterer, liker og verdsetter dem. Ryan og Deci (2002) viser til en studie gjort av Anderson, Mangoojian og Reznic fra 1976 som fant at barn viste lav motivasjon når de befant seg i en interessant aktivitet, i nærheten av en voksen som ignorerte deres forsøk på samhandling. Som tidligere nevnt er det nødvendig å oppnå tilfredsstillende av alle de grunnleggende behovene for å oppnå vekst. En studie utført av Reeve og Jang blant elever i Sør-Korea, viser en sammenheng mellom tilfredsstillende av autonomi, kompetanse og tilhørighet, og utbytte av læringserfaringer og akademiske prestasjoner (Niemic & Ryan, 2009). Elevene er i vesentlig grad prisgitt lærerens innsats i å legge til rette for deres trivsel og utvikling. Læreren må kunne se elevens behov og være villig til å realisere muligheter for læring og utvikling i klasserommet (Reeve, 2006).

2.7.2 Cognitive Evaluation Theory (CET)

Omhandler hvordan den indre motivasjonen påvirkes av ulike sosiale faktorer i omgivelsene. Denne delteorien viser til at bestemte sosial-kontekstuelle forhold, i en konkret situasjon, handling eller aktivitet, er med å frembringe følelser, som kan forsterke eller svekke den indre motivasjonen for å utføre en bestemt handling eller aktivitet. Den er basert på tilfredsstillende av å oppføre seg «for sin egen skyld». Indre motivasjon er den sterkeste formen for motivasjon, og denne formen for motivasjon kommer fra personene selv, noe som fører til at handlingene oppfattes som belønning i seg selv (Deci & Ryan, 2002). Dette vil være energisparende handlinger i aktiviteter som er drevet av autonom motivasjon. Med fravær av ytre belønninger er det her menneskets naturlige nysgjerrighet og læringslyst som har hovedrollen (Deci & Ryan, 2008). CET tar spesifikt for seg effekten av hvordan det sosiale miljøet bidrar til å påvirke denne type motivasjon, eller hvordan belønninger, mellommenneskelige kontroller og ego-engasjementer påvirker indre motivasjon og interesse (Deci & Ryan, 2002).

CET fremhever de kritiske rollene som kompetanse- og autonomistøtter spiller for å fremme indre motivasjon, som er avgjørende innen utdanning. Om de ytre motivasjonene blir gitt med

tanke på individets behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet, vil det kunne forsterke opplevelsen av støtte til vår læringslyst og engasjement, men innføres det derimot ved bruk av press, vil det svekke vår indre driv (Niemic & Ryan, 2009). Ulike studier har undersøkt konsekvensene av å gi mennesker, som i utgangspunktet er indre motivert for en aktivitet, en ytre belønning. Det viser seg at den ytre belønningen svekker individets indre motivasjon så lenge de er i aktiviteten (Deci & Ryan, 2002). Likeså er dette tilfellet for innføring av tidsfrister, trusler, evalueringer og direktiver. Det er to kognitive prosesser disse ytre faktorene påvirker; for det første endres opplevelsen av kontroll og eierskap til egne handlinger, for det andre påvirkes følelsen av kompetanse, som knyttes til det å oppleve mestring. Begge deler vil bidra til å svekke graden av autonomi (Deci & Ryan, 2002).

Likevel viser enkelte studier at ytre belønning ikke nødvendigvis ødelegger indre motivasjon (Deci & Ryan, 1985). Det avgjørende er hvordan den ytre belønningen blir gitt og under hvilke forhold. Hvis det er slik at eksterne hendelser øker oppfattelsen av egen kompetanse, innenfor rammen av selvbestemmelse, vil det styrke indre motivasjonen. Deci (1971) viser til at læreren kan styrke den indre motivasjonen ved å gi elevene konkrete, positive tilbakemeldinger. Positive tilbakemeldinger kan bidra til å forsterke den indre motivasjonen hvis den er autonom, og individet har respekt for aktiviteten i seg selv (Deci & Ryan, 2002). Det er derfor avgjørende for elevens læringslyst og utbytte av hvordan læreren benytter seg av motivasjonsinsentiver, og en må reflektere over- og bruke disse med omhu.

2.8 Selvbestemmelsesteorien sett i lys av Montessoripedagogikken

SDTs antagelser om våre grunnleggende byggesteiner for motivasjon; *kompetanse, tilhørighet* og *autonomi* (Deci & Ryan, 2002), kommer til uttrykk gjennom Montessoris dype respekt for barnet, og oppfattelsen av at et hvert barn har en lengsel etter *kjærlighet, trygghet* og *delaktighet* (Montessori, 1967, s. 31). Både SDT og Montessori anser behovene som medfødte, universelle og viktige for mennesket (Deci & Ryan, 2002; Montessori, 2006, s. 52). Montessori uttrykker det derimot ikke like konkret som Deci og Ryan, men hun viser til barnets medfødte psykiske kraft, en medfødt lyst til å lære alt om sin omverden og menneskets unike tilpasningsevne fordi barnet fødes nøytralt, uavhengig av tidsalder eller kultur.

SDT er som nevnt tidligere, opptatt av prosessen frem til måloppnåelse, den menneskelige motivasjonen som anerkjenner spontan og indre aktivitet. I tillegg til hvordan vi har behov for å knytte relasjoner til andre mennesker, for å inngå i et godt sosialt samspill (Ryan & Deci, 2007; Ryan & Deci, 2008). På samme måte fokuserer Montessoripedagogikken på barnets indre driv til eget arbeid og utforskning. Montessori var opptatt av at barna skal få utvikle seg på en naturlig måte, i sitt eget tempo, gjennom selv å søke, oppdage, forske og være nysgjerrige på det som ligger i deres natur (Montessori, 2006). Dette kommer til uttrykk gjennom arbeidet barnet selv må gjøre for sin egen innlæring. Mellom linjene kan vi se at pedagogikken bygger på indre motivasjon (som kommer fra personene selv), og mestring. Det er den naturlige nysgjerrighet og læringslyst som skal dra barnet i retning av utforskende arbeid. Likeså viser Deci og Ryan (2002) til hvordan vi mennesker vil utforske, utvikle og oppsøke utfordringer i våre omgivelser, fordi vi antar at vi har et medfødt og naturlig driv til å utvikle oss i retning personlig vekst. I Montessorimiljøet får barna frihet til å selv velge arbeidsoppgaver, hvordan de skal løse dem og hvem de skal løses sammen med. Barna skal sosialiseres og knytte relasjoner til veilederne og medelever gjennom samarbeid. Barnet skal få repetere og arbeide i sitt eget tempo så lenge det selv ønsker. På denne måten får barnet muligheten til å uttrykke seg, og ta i bruk sine iboende ressurser, og opplevelse av å produsere ønskende resultat gjennom egne handlinger. Elevmedvirkningen er sterk. Barnet får medvirke gjennom egne handlinger som utføres av fri vilje, og med en opplevelse av valg innenfor de klare grensene i et Montessorimiljø. På denne måten kan vi trekke linjer fra SDTs *kompetanse* og *autonomi* til Montessoripedagogikkens forståelse av *delaktighet* (Deci & Ryan, 2002: Montessori, 1967).

Gjennom Montessoris kjærlighet til barnet og deres plass i sentrum for pedagogikken, kan vi likeså trekke linjer mellom SDTs behov for *tilhørighet*, til Montessoris *kjærlighet* og *trygghet* (Deci & Ryan, 2002: Montessori, 1967). Montessori var opptatt av at barn som blir respektert og får holde på med det de selv kjenner de behøver, vil deretter utvikle respekt både for andre mennesker og omgivelsene. Følelsen av tilhørighet i skolesammenheng er som nevnt, nært knyttet til at elevene opplever at læreren liker, respekterer og verdsetter dem (Deci & Ryan, 2002). Montessoris positive menneskesyn og friheten skal føre til at elevene utvikler sine sosiale relasjoner, lærer seg å samarbeide, snakke med hverandre og hjelpe hverandre (Montessori Norge 2020b, s. 14). Sagt på en annen måte; Friheten skal føre til et inkluderende

og godt læringsmiljø. Gjennom Montessoris respekt, kjærlighet og tillit, som danner grunnlag for anerkjennelse av barnet, samt. det inkluderende læringsmiljøet vil linjene i pedagogikken henge tett sammen med behovet for tilhørighet.

3 Metodisk tilnærming

I dette kapittelet redegjøres det for prosjektets forskningsdesign og metodologien som ble anvendt i prosjektet for å svare på problemstillingen; *Hvordan erfares elevmedvirkning i Montessoripedagogikken, og på hvilken måte kan deres erfaringer forstås i lys av Selvbestemmelsesteorien?* Fordi problemstillingen vil undersøke elevenes erfaring har det vært hensiktsmessig å velge en vitenskapsteoretisk forståelse som ivaretar elevenes livsverden. I den videre teksten vil jeg derfor argumentere for valget om å benytte en fenomenologisk vitenskapsteoretisk forståelse og prosjektets metodevalg. Deretter vil det redegjøres for forskerens rolle og prosjektets kvalitet, før det hele avsluttes med prosjektets etiske overveielser.

3.1 Bakgrunn for valg av en kvalitativ studie

Et sentralt skille innenfor samfunnsvitenskapen er valget om kvantitativ og kvalitativ arbeidsmåte. Det handler om hva det er ønskelig å undersøke, og hvilken oppfatning det er knyttet til hvilken metode som er den beste til å samle inn kunnskap til ønsket undersøkelse. Tradisjonelt sett har formålet vært å fremkalle objektiv, sann kunnskap gjennom vitenskapelige metoder basert på indikatorer som kan måles og telles kvantitativt (Alvesson & Skjoldberg, 2008, s. 13). Det er ikke nødvendigvis et spørsmål om enten eller på de to forskningsmetodene, med det er ulike tilnærminger som dekker ulike områder av forskningen. Gjennom kvalitativ forskning baserer dataene seg i tekstform, mens i kvantitativ forskning henter en ut kunnskapen fra opptellinger av ulike fenomener (Tuft, 2018, s. 19). Det er uenigheter innenfor vitenskapelige metoder om hvordan det med mest mulig nøyaktighet kan forskes på sosiale fenomener og menneskelig atferd med utgangspunkt i data (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 90). Metoder handler om ulike fremgangsmåter med det siktemål i å produsere kunnskap, eller for å teste gyldighet og pålitelighet til et allerede eksisterende forskningsresultat (Kvarv, 2014, s. 126). Det er prosjektets formål som avgjør hvilke metoder som egner seg best i det enkelte tilfellet, hvilken metode som vil gi det mest pålitelige svaret til problemstillingen.

Formålet i dette prosjektet har vært å finne svaret på *Hvordan elever erfarer prinsippet «frihet og ansvar» i Montessoripedagogikken*. Elevmedvirkning er lite forsket på, og gjennom kvalitativ metode som er særlig hensiktsmessig når en skal undersøke fenomener en ikke

kjenner så godt, ville jeg også kunne få mer detaljert, utfyllende og nyansert informasjon til mitt prosjekt (Johannessen et al., 2016, s. 52). Kunnskapen vil ikke kunne tallfestes, men jeg kunne få innblikk i den enkeltes erfaring knyttet til fenomenet *elevmedvirkning*. En kvalitativ tilnærming innebærer å skape forståelse av informanternes perspektiv og menneskers handlinger i sin naturlige kontekst (Postholm, 2010, s. 17). Det innebærer å innhente dybdekunnskap og en målsetting om å skape en helhetlig forståelse av et fenomen (Holme, 1996, s. 73). Nettopp derfor ble den kvalitative metoden den mest egnede metoden til mitt prosjekt. Det sentrale er ikke å generalisere data, men å få frem elevens stemme og deres erfaringer- og synspunkt om elevmedvirkning i en skole hvor medvirkningen står svært sentralt. Kvalitativ forskning tar nettopp utgangspunkt i deltakers perspektiv, og fokuserer på forståelse fremfor forklaring (Tjora, 2012, s. 24). Det forutsetter et nært samarbeid med en åpen interaksjon mellom forsker og informanter. Denne tilnærmingen er fleksibel og ga meg anledning til å følge opp elementer av interessant informasjon som dukket opp underveis i undersøkelsen. Dette ga meg informasjon det ville vært vanskelig å plukke opp ved bruk av en annen metode, likeså bidro det til en mer helhetlig og dypere forståelse av min problemstilling. (Holme, 1996, s. 15; Kleven, Hjaldegaard & Tveit, 2011, s. 19). Målet for denne oppgaven er å forstå elevmedvirkning innenfor prinsippet *frihet og ansvar*, og hvordan dette henger sammen med min problemstilling innenfor Montessoriskolen. Likevel er denne forståelsen farget av mitt teoretiske ståsted, av mine erfaringer og opplevelser, fordi jeg er en deltaker i samfunnet, ikke bare en tilskuer til det jeg studerer (Johannessen et al., 2016, s. 31).

3.2 Vitenskapsteoretisk forståelse

Det grunnleggende målet med vitenskapen og vitenskapens legitimering har tradisjonelt sett, vært å søke etter sannheten uavhengig av de ulike vitenskapsteoretiske perspektivene (Johannessen et al., 2016, s. 25). Likevel lever vi i en virkelighet som er et komplekst samspill av individer, erfaringer, samhandlinger, tolkninger og gjenstander. Johannessen (et al., 2016, s. 31) viser til at samfunnsforskningen forsøker å finne meningen i det komplekse samspillet. Den betrakter kunnskap, forutsetninger og aktivitet utenfra, og forsøker å gi svar på «*hva som er*» og «*hvorfor noe er*» viten (Gilje & Grimen, 1993, s. 11). Valg av metoder og utformingen av prosjektet baserer seg på hvilke ontologiske og epistemologiske perspektiver som legges til grunn av forskeren. I lys av dette prosjektets problemstilling, vil de vitenskapelige perspektivene som presenteres videre, belyse hvilke premisser og kriterier som

ligger til grunn for kunnskap som produseres innen kvalitative metoder i samfunnsvitenskapen. Objektivitet har stått sterkt innen forskning, historisk sett. Man etterstrebet en absolutt viten som kunne bevises som sann og varig. Dette vitenskapssynet, som var påvirket av positivistisk tradisjon der idealet var naturvitenskapen, ble bygget på en oppfatning om at det fantes en objektiv virkelighet som var felles for alle mennesker (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 33). Kritikerne mente derimot at det var meningsløst å snakke om objektiv virkelighetsforståelse innenfor samfunnsvitenskapelig forskning, fordi det ligger i vår natur og erfare og tolke vår sosiale verden. Dermed handler det om et mangfold av oppfatninger og meninger som hele tiden vil være i endring. På denne måten bygger min undersøkelse og kvalitative metode på en forståelse av at mening og virkelighet er sosiale konstruksjoner i konstant endring (jf. Postholm, 2010, s. 34, Johannessen et al., 2016, s. 31).

Videre oppfattes kunnskap som en konstruksjon av mening og forståelse som er skapt i møte mellom mennesker i en sosial kontekst (Postholm, 2010, s. 31). Johannessen (et al., 2016, s. 362) viser til hvordan en kvalitativ forsker må ta del i samfunnet, snakke med mennesker og tolke det som skjer, for å få kunnskap om de sosiale fenomener og finne meningen med menneskers handlinger. Fenomenologien er interessert i å illustrere hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden og hermeneutikken er opptatt av fortolkning av mening (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 33), nettopp derfor vil jeg trekke frem disse som relevante for min undersøkelse.

3.2.1 Fenomenologisk metode

Fenomenologi betyr læren om det som viser seg, og det starter med det vi først oppfatter, hvordan vi erfarer verden direkte og umiddelbart med så få fordommer og forbehold som mulig. I kvalitativ forskning viser fenomenologien en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra informantenes perspektiv, og beskrive den virkelige verden utfra deres perspektiv. Et nøkkelord for forskeren er *mening*, nettopp fordi forskeren etterstreber med å forstå meningen av et fenomen gjennom en gruppe mennesker (Johannessen et al., 2016, s. 78). Dette prosjektets formål var å finne elevenes mening om hvordan de erfarer prinsippet *frihet og ansvar* i Montessoripedagogikken. Kvale og Brinkmann (2015, s. 45) viser til at det ligger en antakelse om at den virkelige verden er den mennesket oppfatter. Forskeren forsøker derfor å betrakte objektet i et første erfaringsperspektiv og det vil kreve at vi bryter ned vaner i måten

å se og tenke på (Kvarv, 2014, s. 87). Det vil innebære at en må bevege seg i retninger som sprenger rammene for vitenskapelig refleksjon, og en vil måtte ta i bruk hele det menneskelige erfaringsområdet – common sense og praktisk erfaring (Thornquist 2018, s. 85). En forutsetning for å forstå verden, må være å forstå mennesket. Postholm (2010, s. 42) viser til at det i denne prosessen vil være viktig å forstå sitt eget tolkningsmønster, for å forstå andre mennesker. I tråd med dette målet er min undersøkelse å få større forståelse og innblikk i informantenes livsverden. Et fenomenologisk perspektiv blir benyttet for å beskrive elevenes egne erfaringer og synspunkter om sin medvirkning i skolehverdagen. Utgangspunktet til Edmund Husserl er all erkjennelse finner sted gjennom bevissthetsakter og at det er mulig å gi en objektiv beskrivelse av det som gis i hendelsene. Det vil si at han satte parentes rundt alle forutfattede meninger og teorier og utelukkende ser på bevissthetsaktene (Johannessen et al., 2016, s. 89). For å få innsikt i elevens erfaringer og synspunkter, etterstrebet jeg å sette min egen forforståelse og fortolkningsmønster i parentes, slik at jeg møtte informantene med åpenhet under datainnsamlingen. På denne måten forsøkte jeg å se det samme som de så, samtidig som jeg har forsøkt å gi så presise beskrivelser av deres opplevelser og erfaringer som mulig (Kvarv, 2014, s. 87). Selv om mitt forskningsprosjekt innebar et forsøk på å finne den enkeltes sannhet gjennom første-persons erfaringer, var det likevel flere ulike fortolkningsprosesser underveis.

3.2.2 Hermeneutisk metode

Det hermeneutiske perspektivet representerer en oppfatning om at det ikke er mulig å møte verden uten fordommer eller forforståelse, slik den tyske filosofen Hans Georg Gadamer refererte til (Kvarv, 2014, s. 80). Kvarv (2014) viser også til at vi mennesker aldri kan begynne med en forutsetningsløs fornuft i møtet med det som skal forstås. Mennesket vil alltid ha en forventning eller forforståelse på forhånd av det som skal forstås. Dette er fordi vi alltid forstår noe nytt i lys av våre tidligere erfaringer og kunnskapsbase. I mitt prosjekt lå min egen erfaring, kompetanse og kunnskap til grunn, for hvordan min forforståelse var. Min fortolkning av fenomenet kunne veilede meg i søken etter detaljer som styrket eller reviderte mine tidligere tolkninger. Gadamer viser til at det nettopp er denne forforståelsen som gjør det mulig for oss å forstå og å skape mening, noe som ei heller en forsker eller informanter kan komme utenom (Gilje & Grimen, 1993, s. 146). På denne måten vil forskeren forholde seg til å fortolke en virkelighet som allerede er fortolket av informantene. Elevene i dette prosjektet

har allerede fortolket sin virkelighetsoppfatning, utfra deres egen forforståelse når jeg deretter fortolker deres virkelighet, utfra sin egen. Dette kalles *dobbelhermeneutikk* (Gilje & Grimen, 1993, s. 146).

En grunntanke innen hermeneutikken er også at det alltid vil være samspill mellom detaljene og helheten, fordi en ikke kan forstå noe løsrevet fra en kontekst. Fokuseringen på helheten vil føre til at man ser detaljene i et nytt lys, samtidig som detaljene vil føre til at man forstår helheten (Gilje & Grimen, 1993, s. 153). Denne ringvirkningen beskrives ofte som den hermeneutiske sirkel, og som medfører at vår fortolkning stadig er i utvikling (Gilje & Grimen, 1993, s. 153). Gjennom min undersøkelse kom dette blant annet til uttrykk gjennom veksling mellom teori og empiri, den nye kunnskapen bragte inn nye fortolkninger for deretter å virke inn på helheten. Jeg forstod og tolket empirien på nye måter gjennom teorien, og vis a versa. Den hermeneutiske sirkel kom også til uttrykk da jeg i analysen vekslet mellom å studere enkelte utsagn og helheten. I tillegg er det viktig å legge merke til at forforståelsen har språklig artikulerte og uartikulerte elementer, dvs. at det er viktig at en er bevisst på alle deler av sin forforståelse som en ikke har et reflektert og bevisst forhold til. Dette kan styre fortolkninger uten at en er klar over det.

3.3 Det kvalitative forskningsintervju

Vitenskapsteorien søker svar på *hva* og *hvorfor*, derimot handler metode om *hvordan* vi finner frem til kunnskapen. ”Når vi intervjuer mennesker, studerer vi det de sier (at de gjør)...» (Johannessen et al., 2016, s. 126). Kvale og Brinkmann (2015, s. 21) viser til at målet med forskningsintervju er å få frem betydningen av menneskers erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, for deretter å se det i lys av vitenskapelige forklaringer. Likeså er hovedhensikten å få tilgang til handlinger og hendelser som er relevante for undersøkelsens problemstilling, fremfor å sammenligne enheter (Ryen, 2002, s. 85). Det er altså den subjektive opplevelsen som er utgangspunktet for kunnskapen som produseres, helt i tråd med det fenomenologiske perspektivet og dette prosjektets formål.

Det er språket som har fungert som et bindeledd mellom mennesker, og som gjør til at vi får muligheten til å kommunisere og få et innblikk i hverandres tanker og følelser. ”Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke tale med dem? Samtalen er en

grunnleggende form for samspill.” (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 18). Derfor er denne undersøkelsen bygd på semistrukturerte intervju. Det semistrukturerte forskningsintervjuet er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale, men ligger nært opptil samtaler i dagliglivet. Likevel har det en viss struktur og hensikt, og intervjuet har et formål som krever både en særegen tilnærming og teknikk (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 22). Det utføres en overensstemmelse med en intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer, og som kan inneholde forslag til spørsmål. Dette ga meg rom for fleksibilitet i samtalen og det ble mitt valg som forsker om jeg ville holde meg til de utformede spørsmålene, eller følge opp informantenes refleksjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). På bakgrunn av informantenes aldersgruppe utformet jeg en intervjuguide med mange spørsmål som ikke ble for åpne, og med begreper som ikke ble for kompliserte for dem. Spørsmålene mine satt opp på bakgrunn av problemstillingen og delt inn i de tre elementene fra selvbestemmelsesteorien, *autonomi, tilhørighet og kompetanse*, samt delteorien *Cognitive Evaluation Theory*. Dette var spørsmål jeg ønsket å komme innom under intervjuene, men som på ingen måte var «hugd i stein». Rekkefølgen på spørsmålene var ikke forhåndsbestemt, slik at jeg på denne måten kunne følge samtalen mellom informantene og meg selv på en mer naturlig måte enn i intervjuer med en strengere struktur (Postholm, 2010, s. 79). Dette forutsatte at jeg hadde formålet med intervjuet klart for meg hele tiden, samtidig som jeg parallelt gjorde valg i forhold til hva som skulle følges opp med oppfølgingsspørsmål. Dette utgjorde også grunnlaget for en samtale basert på elevenes premisser, der jeg kunne bidra med å styre retningen ved hjelp av temaene og spørsmålene. Slike intervjuer omtales også som dybdeintervjuer (Tjora, 2012).

Forskeren bruker seg selv for å fremskaffe informasjon i en slik intervjusituasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 53). Selv forsøkte jeg å være bevisst på min rolle og hvilke spørsmål og temaer jeg ønsket svar på. Likevel var det elevenes utsagn- og mine valg av oppfølgingsspørsmål, som la grunnlaget for den informasjonen som fremkom i intervjuene. Det utfordrende ved semistrukturerte intervju, er de ulikhetene som kan fremkomme ved forskjellige rekkefølger på spørsmålene og de oppfølgingsspørsmålene som kan komme underveis. Dette gjorde analysearbeidet mitt noe mer krevende.

3.3.1 Fokusgrupper

Brinkmann og Tanggard (2020, s. 135) viser til at fokusgrupper først og fremst vil gi gode muligheter til å produsere data om sosiale grupperes fortolkninger, samhandlinger og normer. Ved å innhente data gjennom gruppenivå er det potensielt større rom for- og mer variert mengde normative utspill fra deltakerne, samt at det er den sosiale interaksjonen som er kilden til data (Morgan, 1997, s. 15). Øyvind Kvello (2021, s. 89) viser også til at det noen ganger kan være lønnsomt å snakke med flere barn samtidig, fordi de trygger hverandre og assosierer ut fra det de andre sier. Dermed blir fortellingene deres rikere (Graue & Walsh, 1995; Lewis, 1992). Det er jo ikke til å komme bort i fra, at til tross for at man forsøker å legge intervjuet så nært en samtale i dagliglivet som mulig, vil det likevel være et asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og elevene som informanter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). En bieffekt av valget på fokusgruppe-intervju kan være at maktforholdet utjevnes i en viss grad, eller i det minste kan det kanskje føles slik fordi elevene trygger hverandre, og dermed kan situasjonen være noe mindre avskrekkende for elevene.

Dette er bakgrunnen for at denne undersøkelsen er gjort i mindre grupper, fremfor individuelle intervju. Gjennom disse fokusgruppene var det rom for at elevene kunne sammenligne erfaringer og forståelser i gruppeprosessene, og de kunne produsere kunnskap om kompleksiteten i betydningsdannelser og sosiale praksiser, noe som ville vært vanskelig gjennom individuelle intervju. Elevene fikk muligheten til å spørre og kommentere hverandres erfaringer og forståelser ut fra en kontekstuell forforståelse som man muligens ikke har som undersøker. Her går altså den metodiske styrken mer ut på å bruke gruppa som middel til å produsere mer komplekse data (Brinkmann & Tanggard, 2020, s. 136). Likevel vil ikke hver enkelt elev få mulighet til å få sagt like mye i en fokusgruppe kontra individuelt intervju. På samme måte hadde jeg hatt bedre muligheter til å spørre om den enkeltes forståelser og erfaringer i individuelle intervjuer. Fokusgrupper har likevel styrken som ligger i evnen elevene får til å produsere konsentrerte data om et bestemt fenomen eller emne på en relativ tilgjengelig måte, som ikke er påtrengende for elevene sammenlignet med eks. feltarbeid og deltakende observasjon (Morgen, 1997, s. 13).

3.3.2 Pilotintervju

Brinkmann og Tanggaard (2020, s. 18) viser til at det er viktig å være seg bevisst hvordan man griper et intervjuprosjekt an. Jeg som uerfaren i intervjurollen valgte derfor å gjennomførte et pilotintervju. Jeg gjennomførte pilotintervju på egne barn som dog ikke er kjent med Montessoripedagogikken. Dette ga meg nyttig innsikt i spørsmålsformuleringen og viktig erfaring til de forestående intervjuene. Gjennom kvalitativ forskning er det viktig at spørsmålene ikke er ledende, men legger til rette for at informantenes egen livsverden skal kunne tre frem. Likevel resulterte pilotintervjuet i at noen av spørsmålene var for vide og at informantene dermed ble usikker på hva jeg mente. Derfor noterte jeg meg noen nye tilleggsspørsmål til de forestående intervjuene, slik at jeg hadde dette klart hvis behovet meldte seg. Noen spørsmål ble vanskelig å svare på for barn uten kjennskap til Montessoripedagogikken, men også her lagde jeg meg noen tilleggsspørsmål som konkretiserte spørsmålene i større grad. Under pilotintervjuet innså jeg hvor utfordrende det er å samtale med barn, om et spesielt fenomen, uten å stille ledende spørsmål. Dette stod klart for meg da jeg startet intervjuene og var en god erfaring å ha med seg før intervjuene startet.

3.3.3 Informanter

Kvale og Brinkmann (2015, s. 118) viser til at man trenger mange nok informanter til å få svar på det man trenger å vite, likevel vil det etterhvert oppstå et metningspunkt der det ikke tilføres ny kunnskap av vesentlig grad (Thangaard, 2018). Likeså peker Kvale og Brinkmann (2015, s. 193) på at man heller bør legge vekt på kvaliteten i arbeidet med intervjuene, fremfor å oppnå kvantitetsmål. I dette prosjektet hvor elevmedvirkning i Montessoriskolen skulle undersøkes, var det viktig for meg at ekspertene selv fikk uttale seg, og dermed fortelle hvordan de erfarer dette fenomenet. Deretter falt valget på de eldste (Gruppe 3: 7.-10.trinn) elevene som i tråd med pedagogikken har den største friheten av de aldersblandede gruppene.

Når en forsker på barn og unge gjør en forskningsprosjektet mer komplisert med en gang. Barn kan ikke forventes å ha samme evnene og mulighetene til å samtykke til forskning som voksne, fordi vurderingsevnen deres er nedsatt i henhold til deres sosiale og kognitive utvikling. Derfor gir lovverket barn et særlig vern- og særlig beskyttelse etter personvernregelverket. Som hovedregel skal forskeren innhente samtykke fra foresatte fra informanter som er yngre enn 16 år (Datatilsynet, 2021). Likevel har barn rett til å bli hørt,

som nevnt tidligere. Og denne retten er nedfelt i FNs konvensjon om barns rettigheter, artikkel 12:

«Partene skal garantere at barn som er i stand til å danne seg egne synspunkt, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkt i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkt behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet».

Når det gjelder utvalget til dette prosjektet fantes det elever som var tydelig på at de verken ønsket informasjon om- eller å delta i prosjektet. På bakgrunn av elevenes alder var de i stand til å danne egne synspunkt om deres interesse for informasjon og deltakelse. Ergo var det elever som ikke deltok når jeg informerte om mitt prosjekt. I tillegg var jeg tydelig til de elevene som fikk informasjon om prosjektet, at det ikke var behov for å ta med samtykkeskjema hjem om de selv ikke hadde lyst å delta.

Valget av informanter var basert på ønsket om å belyse en bestemt gruppes perspektiver på fenomenet elevmedvirkning i fokus. På denne måten er prosjektets utvalg strategisk, fordi intervjuforespørlene ble rettet til bestemte deltakere i Montessoriskolen, som har den største friheten (Johannessen, et al., 2016, s. 106). Totalt fikk 49 elever med seg informasjonsskriv- og samtykkeskjema, og av disse fikk jeg 15 frivillige informanter til mitt prosjekt, med foresattes godkjenning. Det ble tilfeldig trukket ut ni elever, som videre ble satt i tre ulike fokusgrupper, dvs. tre elever på hver gruppe. Underveis i undersøkelsen var det en elev som trakk seg, da erstattet jeg denne ved å trekke ut en ny elev. Av de ni elevene som ble trukket ut var det sju jenter og to gutter. Begge guttene hadde hatt alle sine skoleår på Montessoriskolen. Av jentene hadde de noe mer spredt erfaring med Montessoripedagogikken. To stykker, i likhet med guttene, hadde hatt alle skoleår på Montessoriskolen. To av jentene hadde startet på Montessoriskolen i 1. trinn, men hadde hatt ett opphold i offentlig skole, på ulike tidspunkt, på to og tre år i barneskolen. De tre resterende jentene hadde alle startet i offentlig skole for deretter å bytte til Montessoriskolen på ulike tidspunkt. Den ene hadde 1/2år i montessoriskolen, en annen hadde 1 år, og den siste hadde tre år i Montessoripedagogikken. Fire av elevene gikk i 7. trinn, en elev gikk i 8. trinn, tre av elevene gikk i 9. trinn og en elev gikk i 10. trinn.

Befring og Tangen (2012, s. 160) viser til at hvis en ønsker å utvikle innsikt i enkeltelevers- og grupperes skoleliv, krever det at man aktivt lytter til elevene, og det er en forutsetning at læreren har bygget opp en trygg og tillitsfull relasjon. Da vil man få muligheter til å innhente både positive og negative erfaringer. Vårhalvåret 2020 var jeg faglærer i gruppe 3, likevel var dette ved pandemiens start og dermed hjemmeundervisning for det meste av tiden. På bakgrunn av dette fikk jeg aldri bygget opp noen tette relasjoner med elevene. Likevel var gruppesammensetningen nå en helt annen, og noen av elevene jeg hadde skoleåret 20/21 i gruppe 2, var nå i gruppe 3. Dette skoleåret jobbet jeg utelukkende med de elever som hadde spesialundervisning, men siden jeg arbeidet med spesialundervisning i fellesskapet, hadde jeg en viss relasjon til noen av de elevene som nå gikk i 7. trinn. Av utvalget som ble trukket ut i første omgang, ble en av mine tidligere elever dette året trukket ut. Hun var syk den dagen intervjuene skulle foregå og dermed trakk jeg ut en annen elev. Dermed var det ingen av elevene som deltok i prosjektet som jeg tidligere har hatt ansvar for. Likevel var relasjonen til tre av 7. trinns elevene nærere, enn resten av utvalget. Likevel var jeg et kjent fjes som elevene har et visst forhold til, og har dannet seg et inntrykk av i en lengre periode. På den måten kan jeg ha bygget opp en liten trygghet og tillit. Det er likevel ikke gitt at elevene følte det på denne måten, og kan av samme grunn, virket avskrekkende med en ansatt på skolen som forsker.

3.4 Gjennomføring av intervjuene

Da prosjektet var godkjent fra NSD kontaktet jeg rektor ved den utvalgte Montessoriskolen. På bakgrunn av prosjektets tidsrammer og tilgjengelighet var det nødvendig å bruke en skole i nærområdet, min egen arbeidsplass. Da jeg fikk positiv respons ved denne skolen, ga jeg deretter ut informasjon til gruppens kontaktlærere etter avtale med rektor. Undersøkelsen er gjort på en av landets Montessoriskoler som har 105 elever fra 1.-10. trinn. Skolen tar i mot elever fra fire ulike kommuner i nærområdet. Når prosjektet var informert og godkjent i alle ledd gikk jeg ut til elevene med informasjonen. Nesten alle elever i gruppe 3 (7.-10.trinn), ble informert om mitt prosjekt. Deretter fikk de med seg informasjonsskriv og samtykkeskjema til foresatte. I tillegg ble det sendt ut en melding til alle foresatte om at elevene kom hjem med denne informasjonen.

Ironisk nok, med tanke på oppgavens teoretiske rammer for den indre motivasjonen både gjennom selvbestemmelsesteorien, men også gjennom selve Montessoripedagogikken, var spesielt de yngste elevene i gruppen opptatt av hva de selv fikk igjen for å være med på dette prosjektet, til tross for at flere virket engasjert og viste et ønske om å delta. Det endte likevel med at jeg spontant svarte «ja» til servering av donuts under intervjuene, men med klar beskjed om at de måtte ha et ønske om å svare på spørsmålene og diskutere innad i gruppen om temaene jeg tok opp.

Elevene fikk en uke på å tenke seg om og eventuelt levere samtykkeskjema. Da jeg hadde fått inn alle samtykkeskjemaene avtalte jeg intervjutidspunkt med lærerne umiddelbart og gjennomførte disse allerede uka etter. Intervjuene foregikk på et av skolens grupperom der jeg hadde lagt frem fargeblyanter og mandalategninger. Kvello (2021, s. 207) viser til at mange barn kan ha nytte av å bruke materiell for å formidle seg, hvis de får tilbud om det. På bakgrunn av at det fleste barn ofte har en positiv opplevelse med tegning, er det dokumentert at det å få muligheten til å tegne mens man snakker, gjør det lettere for en del barn å huske detaljer om det de har opplevd (Gentle et al., 2014; Simcock & Hayne, 2003; Wesson & Salmon, 2001). Nettopp derfor ønsket jeg gi de barna som hadde lyst til å aktivisere seg på denne måten, muligheten til å fargelegge under intervjusituasjonen. Når barn er informanter i et forskningsprosjekt innebærer det også at jeg som forsker har et ansvar i å opptre med ydmykhet og respekt for barnas ytringer. Det er barnas virkelighetsoppfatning jeg ba om, og det var viktig å vise at jeg stolte på- og respekterte alle elevers svar og oppfatninger (Overland & Nordahl, 2013, s. 37).

3.4.1 Etterarbeidet med datamaterialet

Fortløpende etter intervjuene ble lydfiler til tekst. Jeg transkriberte intervjuene så snart jeg hadde mulighet slik at jeg hadde intervjuene ferskt i minnet, og jeg kunne notere ned de verbale uttrykkene til elevene, eller mine refleksjoner underveis. Flere av elevene hadde et tydelig kroppsspråk, og måten ting ble sagt på kunne ha betydning for deres utsagn (Nilssen, 2012, s. 47). Det var viktig for meg å bruke god tid på transkriberingsprosessen, spole tilbake og lytte flere ganger på utsagnene til informantene. På denne måten forsøkte jeg å få en dypere forståelse av elevenes utsagn, ved å lytte til *hvordan* de forteller sine meninger og refleksjoner. Det ligger noen begrensinger gjennom transformering fra muntlig til skriftlig

tekst. Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) viser til at det i første omgang viser seg idet intervjuet tas opp på en båndopptaker, der kroppsspråk går tapt. Deretter når det talte språket blir til skiftelig tekst, fordi stemmeleie, intonasjon og åndedrett går tapt. Jeg hadde også noen ganger behov for å spole tilbake for å lytte til hva elevene faktisk sa, på grunn av bakgrunnsstøy som både kom utenifra, men også noen ganger av fargeblyantene jeg selv hadde lagt frem. Likevel er en av fordelene med å bruke båndopptaker, gjengivelsen av det som er blitt sagt ordrett (Postholm, 2010, s. 82). Jeg har i størst mulig grad etterstrebet dette for å styrke validiteten. Jeg transkriberte alle intervjuene i sin helhet, likevel har jeg utelatt elevs sukking, pauser eller ufullstendige setninger uten mening, i fremstillingen. I tillegg har jeg endret noen få uttrykk som er knyttet til dialekt.

Oppgaven min er å gjengi eller representere datainnsamlingen så riktig som overhodet mulig (Ryen, 2002, s. 144). På denne måten er analyseprosessen en nødvendig prosess i prosjektet. Analyseprosessen er en bevegelse mellom å bryte ned og sette sammen, slik at en ender med et overblikk over materialet som setter en i stand til å se nye sammenhenger, som ikke var åpenbar fra begynnelsen (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 37). Datamaterialet i dette prosjektet ble brutt ned gjennom det Braun og Clarke (2006) omtaler som en tematisk analyse. De trekker frem at denne metoden for analysere er den første analysemetoden en forsker bør lære seg fordi den er enkel og lære seg, samt å gjennomføre. Først og fremst grovkategoriserte jeg transkripsjonene gjennom en deduktiv tilnærming. Som innebærer at teorien gir rammer for møtet med empirien (Cohen et al., 2011). Det meningsbærende materialet ble delt inn i delteorien CET og de tre grunnleggende psykologiske behovene som er blitt presentert gjennom delteorien BPNT, tilhørighet, kompetanse og autonomi. Likevel forsøkte jeg også å ha en induktiv tilnærming, som tar utgangspunkt i at man jobber ut i fra empirien og til teorien (Cohen et al., 2011). På denne måten endte jeg opp med flere kategorier under analysearbeidet, som hadde sitt utspring i informantenes meninger og erfaringer uavhengig av mitt teorigrunnlag.

De valgte kategoriene som videre omtales er basert på funn og analyse fra de tre intervjuene, hvor elevene forteller om sine erfaringer og reflekterer sammen med medelever i fokusgrupper. Kategoriene er som nevnt delt inn i tre hovedkategorier; *erfaringene med elevmedvirkning*, *elevmedvirkning i arbeid med fagene* og *relasjoner som en trygghet til elevmedvirkning*. Først presenteres hovedfunnene når det gjelder *elevenes erfaringer med*

elevmedvirkning i analysen, som springer ut fra hele datamaterialet. Deretter presenteres *elevmedvirkning i arbeid med fagene*, som jeg videre har delt inn i tre underkategorier; *elevmedvirkning til opplæring, selvbestemmelse til egen fordel for videre skolegang og yrke* og *veileders tilrettelegging for elevmedvirkning*. Elevmedvirkning i arbeid med fagene og veileders tilrettelegging for elevmedvirkning er en del datamaterialet som utgjør *behovet for kompetanse*, deduktive i så måte. Elevmedvirkning til opplæring er på sin side en induktiv kategori, som jeg har valgt å presentere i naturlig forlengelse av elevmedvirkning i arbeid med fagene, og før veileders tilrettelegging av elevmedvirkning. Deretter presenteres enda en induktiv kategori, *selvbestemmelse til fordel for videre skolegang og yrke*. Funnene i denne kategorien befinner seg i hele datamaterialet, men jeg har valgt å presentere og drøfte dette i sammenheng med de funnene som tilhører behovet for kompetanse. Videre presenteres fire kategorier som springer ut fra behovet for tilhørighet og delteorien CET; *relasjoner som en trygghet til elevmedvirkning, veileders relasjoner, utslagsgivende for elevmedvirkning?, miljøet som en utfordring til elevmedvirkning og elevmedvirkning i samarbeid*. De to første kategoriene springer ut fra behovet om tilhørighet. Deretter, presenteres de to siste induktive kategoriene, som jeg vil knytte til både behovet for tilhørighet og CET. Datamaterialet til de to sistnevnte befant seg i hele datamaterialet. Rekkefølgen er satt opp for å skape en bedre forforståelse av utfordringene til elevmedvirkning når det gjelder samarbeid.

3.4.2 Forskerens rolle

Forskningens og forskerens troverdighet står sentralt når det gjelder etikk i intervjuundersøkelser. Kvale og Brinkmann (2015, s. 108) viser til at det avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning, er forskerens rolle. På bakgrunn av at det er forskeren selv som innhenter kunnskap, og er med på å konstruere kunnskap i direkte samhandling med informantene, er forskerens rolle svært sentral.

Som nevnt tidligere lå min egen erfaring, kompetanse og kunnskap til grunn, i denne fortolkningsprosessen. Jeg har arbeidet i offentlig skole fra 2016, da jeg var på mitt andre studieår i lærerutdanningen. Fra våren 2020 har jeg arbeidet på den aktuelle Montessoriskolen, til tross for at jeg ikke har videreutdanning i Montessoripedagogikken. Her arbeider jeg utelukkende med spesialundervisning og de elever som har behov for

tydeligere rammer- og struktur enn hva Montessoripedagogikken tar utgangspunkt i. Likevel befinner jeg meg i en vekselvis sirkel mellom rammer- og struktur og elevenes frihet, når jeg arbeider med elevene. Det vil si, jeg har etterhvert fått endel erfaring og kjennskap til pedagogikken, og jeg lærer stadig noe nytt i arbeidet. Likevel hadde jeg ikke den bakenforliggende teorikunnskapen som en videreutdannet Montessorilærer. Denne kunnskapen har endret seg gjennom dette prosjektet. Likeså befinner jeg meg i en kunnskapsutvikling innen masterutdanningens lærerprofesjonen.

3.5 Forskningsprosjektets kvalitet

Kvalitet i kvalitativ forskning handler om forskningens gyldighet, pålitelighet, og overførbarhet. Det handler et behovet for at stegene i selve forskningsprosessen- og de valg som foretas underveis, kommer tydelig frem for leseren av teksten (Bryman, 2016, s. 400). Thagaard (2018, s.181) poengterer at det er viktig å ha et kritisk blikk på hva en baserer tolkningene sine på. Gyldighet handler om i hvilken grad en metode undersøker det den faktisk skal undersøke, for eksempel om dataene i dette prosjektet reflekterer fenomenet elevmedvirkning. Pålitelighet handler derimot om hvilken grad undersøkelsen er påvirket av tilfeldige målingsfeil, for eksempel om funnene i mitt prosjektet avhenger av de metodene som er brukt eller jeg som forsker som gjennomførte undersøkelsen (Postholm, 2010, s. 170). Postholm (2010, s. 128) viser til at kvalitativ forskning er verdiladet, og at det derfor er viktig å være bevisst på vurderingen av kvaliteten forskningsprosjekt. Dermed er min rolle av stor betydning i dette kvalitative prosjektet, og det er svært viktig at jeg viser et reflektert forhold til egne perspektiver i teksten. For at leseren skal få muligheten til å vurdere forskningsprosessen og de resultatene som fremkommer med mine perspektiv, er det helt avgjørende at mine perspektiver kommer tydelig til uttrykk på en reflektert og troverdig måte (Postholm, 2010, s. 128).

Det handler altså om en *gjennomsiktighet* i prosjektet for å skape troverdighet til forskningsprosjektet. Gjennomgående i denne teksten har jeg vært opptatt av å vise leseren om hvilke valg jeg har tatt underveis, og begrunnelser for disse. Dette nettopp for å være så transparent og tydelig som overhodet mulig. Dette innebærer min forforståelse og bevisstheten knyttet til denne, valg av metodisk tilnærming, planlegging og gjennomføring, synliggjøring av informantenes utsagn ved bruk av sitater i analyse og tolkning av

intervjuene, begrunnelser til teoretisk perspektiv, samt min tydelighet og begrunnelser i forbindelse med data og drøfting. På denne måten har jeg styrket troverdigheten og påliteligheten, med nettopp det mål for øyet at leseren skal få en så god innsikt som overhode mulig i prosessen.

3.5.1 Etiske overveielser

Det helt grunnleggende i forskning er at forskeren er bevisst på etiske prinsipper og juridiske retningslinjer for alt arbeidet som skal gjøres i prosjektet (Cohen et al., 2011, s. 11; Johannessen et al., 2016, s. 83). Det innebærer alle etiske vurderinger og dilemmaer som kontinuerlig foregår gjennom hele prosjektet, og som vil variere fra prosjekt til prosjekt (Cohen et al., 2011, s. 111). Dalen (2011) trekker frem fem etiske betraktninger som viktige i kvalitativ forskning, krav om å informere, krav om samtykke, krav om konfidensialitet, krav om å beskytte barn og hensynet til svakstilte grupper. På bakgrunn av at sistnevnte ikke er aktuelt for dette prosjektet, vil jeg videre se på de resterende fire betraktningene.

I forkant av min studie utarbeidet jeg et informasjonsskriv (Se vedlegg 2), som sammen med meldeskjema ble godkjent av NSD, før prosjektet kunne starte. Informert samtykke er en hjørnestein i forskningsetikken som er utledet av respekten for menneskers autonomi. Vi må respektere folks rett- og ta ansvar for å sikre at informantene har god informasjon om prosjektet, slik at de har reel mulighet til å stå fritt i sine valg (Haugen & Skilbrei, 2021, s. 53).

Jeg valgte i dette prosjektet å dele gruppe 3 inn i tre grupper da jeg informerte om mitt prosjekt. Bakgrunnen til dette valget bunnet i at alle elevene skulle få med seg all informasjon, og at det skulle være lettere for elevene å stille spørsmål til meg, om det var noe de undret seg over. Det var elever i gruppen som ikke ønsket å høre om prosjektet, da de allerede var av den oppfatning at de ikke ønsket å delta. Deres rett til frie valg og elevenes besluttsomhet, utgjorde min raske beslutning om at de verken fikk informasjonen muntlig eller informasjonsskriv. Når det gjelder de elevene som valgte å høre om mitt prosjekt, ga jeg dem all informasjon som jeg hadde nedskrevet i skrevet, men forenklet informasjonen både i mengde og kompleksitet, slik at jeg ga informasjonen på et språk elevene skjønnte. Jeg var som nevnt, tydelig på min rolle som forsker, og at prosjektet ikke hadde noe med skolen og gjøre (Beskrevet i kap. 3.4.2 Forskerens rolle). utfordringer knyttet til intervju av elever på egen

arbeidsplass, kunne nettopp være at elevene følte seg tvunget til å delta. Det var derfor viktig for meg at elevene ikke følte noe som helst press, fordi jeg jobbet ved skolen. Jeg brukte tid på delen om frivillig deltakelse og prosjektets fravær av konsekvenser om de på noe tidspunkt skulle ombestemme seg. Videre er det knyttet utfordringer og refleksjoner til forskning på egen arbeidsplass og barn som informanter i *kap. 3.3.3 informanter*.

Elevene har krav på at deres informasjon blir behandlet konfidensielt når de deltar i forskningsprosjektet. Det innebærer at jeg som forsker måtte sørge for at all deres informasjon ble brukt, og formidlet på en slik måte at det ikke skadet elevene. Det er viktig at informantene er trygge på at deres informasjon ikke skal kunne spores tilbake til dem og det var derfor viktig at jeg sørget for å anonymisere informantene når resultatene skulle presenteres. I dette prosjektet ble de anonymisert ved navn og nummer som elev1, elev2 osv. Samtykkeskjema av de femten elevene som ga meg dette, ble oppbevart innelåst i ett skap under hele prosjektet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 206) poengterer at lydopptak og transkripsjoner skal bli oppbevart trygt frem til det slettes ved prosjektets slutt. Når man bruker barn som informanter i et forskningsprosjekt, må man være særlig oppmerksom på forskningsetiske faktorer (Silverman, 2014; Kvale & Brinkmann, 2015). Elever er i utgangspunktet i en utsatt posisjon, og i denne sammenhengen vil det være en klar ubalanse i autoritet. Foruten om det jeg tidligere har nevnt under *informanter* (Kap. 3.3.3), var jeg også svært opptatt av å unngå sensitive eller personlige spørsmål. I tillegg la jeg stor vekt på å understreke anonymitet og min taushetsplikt. Spesielt understreket jeg at mine kollegaer og deres lærere ikke hadde del i dette prosjektet, og at dermed ingen andre enn meg på skolen ville vite hva de sa.

4 Selvbestemmelse i skolen

Som nevnt innledningsvis, har dette prosjektet tatt utgangspunkt i elevers erfaringer til elevmedvirkning gjennom prinsippet *frihet og ansvar* i Montessoriskolen, med problemstillingen; *Hvordan erfares elevmedvirkning i Montessoripedagogikken, og på hvilken måte kan deres erfaringer forstås i lys av selvbestemmelsesteorien?* Datamaterialet omhandler elevenes erfaringer av egen medvirkning. Elevene har fortalt om sine erfaringer, og jeg har valgt å belyse det jeg har vurdert som muligheter og begrensninger for *frihet og ansvar* og Montessoripedagogikken, i tillegg til å drøfte dette i lys av det teoretiske rammeverket for oppgaven; selvbestemmelsesteorien, elevmedvirkning som formål- og hensikt og Harts deltakerstige. Det er liten tvil om at elevene i denne undersøkelsen har mange tanker rundt medvirkning i deres egen arbeidshverdag. Elevene er svært opptatt av hvorfor deres stemme er viktig og ikke minst, de har svært så mange tanker og meninger om hvordan deres arbeidsdag burde være -og ikke være. Disse spenner seg i mange retninger og omfavner underkategoriene, som er redegjort for i forrige kapittel.

I dette prosjektet undersøktes den uformelle elevmedvirkningen gjennom arbeid med fagene, og når elevene i denne undersøkelsen snakker om hvilke muligheter og begrensninger de har innenfor Montessoripedagogikken, er de opptatt av relasjoner som på den ene eller andre måten, påvirker deres medvirkning til samarbeid, arbeid eller motivasjon. I mange tilfeller ønsker de selv å bestemme over sitt eget arbeid i både utførelse, nivå og med hvem. Likevel viser elevene til at de har behov for voksenstøtte og deres avgjørelser i andre sammenhenger. Elevene viser både til at det ikke alltid er reelle valg på bakgrunn av gruppestørrelse innfor de ulike trinnene, og hvordan de har behov for at læreren tar avgjørelser på vegne av gruppa. Elevene viser til hvordan friheten, som videre blir omtalt som elevmedvirkning, gir dem rom til å bygge på deres individuelle kunnskap og motivasjon for deres arbeid, nettopp fordi nivå, arbeidsmåte og tempo går etter deres egne individuelle behov. Et overraskende funn i denne undersøkelsen, som på mange måter står i kontrast til oppgavens utvalgte forsknings- og teorigrunnlag, er elevenes klare mål om gode karakterer og deres bevissthet rundt dette. De nasjonale føringene i det norske skolesystemet for grunnskole, videregående skole og høyere utdanning (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-14), står i sterk kontrast til Montessoripedagogikkens- og selvbestemmelsesteoriens fokus på indre motivasjon som tar utgangspunkt i autonomi og elevmedvirkning gjennom *frihet og ansvar*. Elevene begrunner

blant annet valg av samarbeid og ulike arbeid, med det norske karaktersystemet og for videre fremgang i sitt eget liv.

4.1 Erfaringene av elevmedvirkning

Som nevnt i kap. 3.3.3 har elevene i ulik grad erfaringer med Montessoripedagogikk og offentlig skole. Det fremkommer i dette datamaterialet at de elevene som har fulgt Montessoripedagogikken gjennom hele skolegangen, har flere delte meninger om hvor mye de får være med å medvirke i egen arbeidsdag, kontra de som tidligere har vært på offentlig skole. Likevel viser elevene til store valgmuligheter innenfor arbeid i de ulike fagene. Slik jeg tolker informantene har de ulik grad av medvirkning til sitt eget arbeid, både når det gjelder hva de skal arbeide med, når, hvordan og eventuelt med hvem. Dette *kan* bunne i disiplinen som kommer før- og parallelt med friheten i Montessoripedagogikken, slik jeg tolker det, men kan også bero på andre faktorer som veileders tilrettelegging, individuelle opplæringsplaner eller andre element som ikke fremkommer i dette datamaterialet. Elevene reflekterer selv over ulikhetene dem i mellom. Flere av elevene tror selv det kan handle om de ulike trinnene, og jeg trekker derfor linjer mellom elevenes refleksjoner til modenhet og alder, som disiplin og frihet i pedagogikken omhandler.

«Da er det sikkert litt forskjell fra sjuende til niende, fordi niende og tiende har mer frihet. Tiende har veldig mye, men det er jo fordi de jobber veldig bra» (Elev9).

I tillegg snakket flere av elevene om hvordan deres frihet blir strammet inn om de bryter regler eller på en eller annen måte viser til ukloke valg som skulk, hærverk eller ikke rydder opp etter seg når de har vært på fellesarealer som skolekjøkken. Til tross for at elevene er enige om at de har valgmuligheter innenfor arbeid, er det likevel elever som ønsker å bestemme mer.

«Jeg føler det er lærerne som bestemmer mest, hva jeg skal jobbe med og hvordan jeg skal jobbe med det. Jeg synes vi kunne valgt litt mer selv» (Elev4).

Imidlertid handler ikke elevmedvirkning i skolen om at elevene skal ha selvbestemmelse hele tiden, i alt av hva som angår dem (Backe-Hansen, 2011). Som både Utdanningsdirektoratet og Montessori viser til, så skal medvirkningen/friheten bero på barnets alder og modenhet (Udir,

2020; Vatland & Lexow, 2004, s. 11). Elevene skal strekke seg etter kompetansemål i Montessorilæreplanen, og det er lærerens ansvar og sørge for at elevene arbeider opp mot disse målene, til tross for friheten/elevmedvirkningen de har (Privatskolelova, 2003, §3-2). Hvis eleven ikke er moden nok til den friheten/medvirkningen den blir gitt, strammes den inn (Montessoriforlaget, 2012, s. 9). På den måten kan veilederen bestemme mer av enkeltes elevs arbeid enn andres. På en annen side så er det den subjektives opplevelse av medvirkningen og den enkeltes forventinger om hvor mye de skal være med å bestemme, kontra hvordan det faktisk er, avgjørende for informantenes opplevelse. Selv om noen av informantene har ett ønske om å ta flere selvstendige valg når det gjelder hva de skal arbeide med og hvordan de skal utføre arbeidet, synes de aller fleste likevel at de har store valgmuligheter i arbeid med fagene. Elevene uttrykker at de har stor medvirkning i planleggingen og utførelsen av eget arbeid.

«Vi har jo ikke inndelt i fag, vi kan velge når vi vil jobbe med hva. Vi må ta ansvar for når ting skal leveres inn ganske på egenhånd i forhold til når vi velger å jobbe med det. Hvis vi har tre oppgaver som skal leveres inn, og det er musikk, matte og naturfag, så kan vi bestemme hvem av de vi skal jobbe med når. Så lenge de blir levert inn da, selvfølgelig» (Elev3).

«Jeg føler at jeg får bestemme ganske mye. Men hvis vi har innleveringer, er det det jeg har mest fokus på» (Elev2).

«Jeg synes det er jeg som bestemmer mest. Jeg har masse valg. Jeg kan lage et word dokument, power point, plakat, praktisk eller hva du vil gjøre. Jeg pleier alltid å få lov til og velge sånn» (Elev5).

«Vi får noen ganger emner, også kan vi velge innenfor det, men det varierer da, på lærerne» (Elev4).

«Vi bestemmer selv når vi skal jobbe med de ulike tingene» (Elev8).

Informantene uttrykker at de får i større eller mindre grad, på bakgrunn av pedagogikkens fravær av faginndelinger og troen på barnets nysgjerrighet (Montessori, 2006), være med å ta avgjørelser for hvordan de vil arbeide, hva de vil arbeide med, når de vil arbeide med de ulike oppgavene og hvem de vil arbeide sammen med.

«For eksempel når vi hadde tentamen før jul, da var det noen som valgte å skrive for hånd, også var det noen som valgte å lage en stor bygning i Lego. Da gjorde de noe annet enn å skrive, som dem kanskje ikke er så glad i. Det blir jo mye lettere for mange hvis du for eksempel sliter med å lese og skrive, så får man utfordret seg på andre måter» (Elev3).

«Det varierer litt egentlig. Ofte er det slik at vi får velge selv hvem vi vil jobbe med, men av og til er det læreren» (Elev8).

Slik jeg tolker informantene helhetlig i intervjuene, vil jeg si at uansett hvilke eksempler de legger frem, befinner de seg svært ofte en plass mellom trinn 5-8 på Harts deltakerstige når det gjelder arbeid med fagene (Harts, 1992b). Unntakene gjelder noen få faglærere som vil bli drøftet i kap. 4.2.2 *Veileders tilrettelegging for elevmedvirkning*. Jeg tolker det altså slik at elevenes meninger vektlegges i nesten alt arbeid (jf. Danielsen, 2017, s. 118; Barnekonvensjonen, 1989, art. 12 & 13), som et minimum av deres deltakelse. På den måten at undervisningen og oppgavens tema er igangsatt av den voksne, men at elevenes selvstendighet og kompetanse avgjør hvor mye den voksne involverer seg og styrer elevene i forhold til valg av innhold og arbeidsmetode. Det vil si, hvor hvert enkelt barn befinner seg på Harts stige, beror på nettopp elevens selvstendighet og kompetanse.

«På praktiske oppgaver så føler jeg at jeg får bestemme ganske så mye selv. For eksempel hvis vi får en oppgave i RLE hvor vi skal skrive om religion, så kan man velge hvilken religion man vil skrive om. Men lærerne har jo alltid noe for å veilede oss, egentlig. Eksempler på hva vi kan gjøre. Men det er jo en del ansvar når vi får planlagt og gjort arbeidet vårt selv. Så jeg føler at vi bestemmer mer enn det lærerne gjør over våre egne oppgaver» (Elev3).

«Lærerne kan hjelpe hvis man ikke forstår oppgaven, eller komme med forslag om hva vi kan gjøre. Hvis du ikke vet hva du skal, da kan du gjøre noe av det læreren sier. Jeg spør ganske ofte, for å være helt sikker på hva jeg kan gjøre og at jeg har skjønt det ordentlig» (Elev7).

«Jeg synes det er vanskelig når vi skal starte med arbeid, så jeg må dobbeltspørre på en måte da» (Elev9).

I noen fag eller oppgaver har kanskje elevene behov for at læreren styrer noe av deres oppgaver i større grad, men likevel tas elevenes meninger seriøst og de vil etter grundig forklaringer ha full forståelse av prosessen, jf. trinn 5 i Harts deltakerstige (1992b). Hvis elevene i tillegg er involvert i den planleggingsprosessen og tar avgjørelser sammen med læreren vil elevenes deltakelse ligge på trinn 6. Derimot hvis det er elevene selv som har ideene til hvordan oppgavene skal gjøres, starter prosjektet og inviterer de voksne til å ta avgjørelser sammen med dem, vil elevene ligge på trinn 7 og 8 på deltakerstigen. Jeg tolker det likevel ikke slik at enkelte elever ligger på det samme trinnet hele tiden, men at alle elevene stort sett beveger seg mellom trinn 5-8 avhengig av fag, elevens kompetanse til det enkelte fag og veilederen. På denne måten oppfyller Montessoripedagogikken barns rett til medvirkning jf. med FNs barnekonvensjonen art.12 (1989), når det gjelder arbeid med fagene.

«Hvis vi spør om vi kan lage mat til klassa, så er det ofte at de voksne er åpne for det. Så lenge det er en voksen som kan være med på kjøkkenet» (Elev8).

Motivasjon som en faktor er en stor del av dette datamaterialet, til tross for at jeg bare nevnte *motivere* en gang i fokusgruppene. Som tidligere nevnt skal både SDT, Montessoripedagogikken og elevmedvirkning bidra til økt motivasjon (Deci & Ryan, 2002; Montessori Norge, u.å; Udir, 2020). Dette er noe informantene i dette prosjektet også er svært opptatt av. Elevene henviser til deres egen motivasjon og hvordan denne påvirkes både gjennom relasjoner til lærere, medelever og dermed ulike samarbeider, og hva som gjør dem motiverte for ulike arbeider. På denne måten tolker jeg elevenes utsagn dit hen at deres motivasjon påvirkes av deres autonomi og medvirkning i skolehverdagen på ulike måter.

«Det er litt digg å få et stort tema som en kan velge ganske mye da. For da blir man mer motivert når man får velge selv» (Elev3).

Elevene henviser tilsvarende til hvordan dette kan gjøre dem umotiverte for arbeid, og flere av elevene har lignende utsagn som elev3. Jeg tolker det slik at elevene i dette prosjektet opplever indre motivasjon gjennom deres medvirkning til hva oppgavene deres kan handle om, innenfor et større tema som vist tidligere i dette kapitlet. Jeg tolker det slik at elevene velger ut i fra interesser og nysgjerrighet, og at dette, samt ansvarsfølelsen og eierskapet til arbeidene gjennom deres medvirkning er hovedelementer til deres motivasjon.

4.2 Elevmedvirkning i arbeid med fagene

Informantene i dette prosjektet er alle enige om at det er viktig å ha sine egne meninger. På bakgrunn av at elevene selv er brukere av skolen og at det omhandler deres nåværende- og fremtidige liv, opplever de sine meninger som de viktigste i skolen for tilrettelegging og hva som er til det beste for den enkelte elev. Flere av elevene viser til at de av denne grunn kan- og skal ytre sine meninger og behov til både lærere og medelever.

«Du føler at du er med på noe. Jeg kjenner meg best, så hvis jeg for lov og si hva som er best for meg, så er det enklere for andre og gjøre det best for meg. Folk er ikke tankelesere, men hvis de klarer å lytte, så kan jeg forklare dem. Også kan de hjelpe meg. Det er fint» (Elev6).

Det handler om hva den enkelte har behov for, og hva de trenger i ulik grad til de ulike elementene for tilrettelegging i skolehverdagen. På denne måten vil elevenes medvirkning komme dem selv til gode, gjennom den eventuelle tilretteleggingen de får ved å uttrykke deres behov ovenfor veiledere eller medelever. Likeså kan denne formen for elevmedvirkning fremme elevenes utvikling og deltakelse fra impulser fra de menneskene i skolen, jf. med hvordan Deci (1995) viser til at vi streber etter å inngå i en større sammenheng og hvordan erfaring og utvikling blir et resultat av dialektikken mellom enkeltmenneskene og den sosiale konteksten. Forutsetningen for at det skal komme elevene til gode som beskrevet, vil være en reell medvirkning når elevene ytrer ulike behov for deres tilrettelegging gjennom skolehverdagen, jf. med barns rett til medvirkning gjennom barnekonvensjonen (1989, art. 12

& 13) og opplæringslova (1998, §1-1). For at denne medvirkningsprosessen for tilrettelegging i faglig utvikling på den ene eller andre måten skal komme elevene til gode, må lærerens rolle samsvare en plass mellom trinn 5-8 på Harts deltakerstige (1992b). Når elevene etterspør tilrettelegging, omhandler det på en eller annen måte utfordringer knyttet til eget arbeid som de ikke mestrer å løse selv. I det elevene etterspør hjelp på en eller annen måte, viser elevene at de har behov for voksenstøtte eller støtte i form av andre medelever. Da må elevene ha en reell forståelse og innflytelse på den tilretteleggingen de har behov for. Hvilket nivå som vil være det passende, vil bero på den enkeltes elev ønske og behov.

Informantene uttrykker at deres valgfrihet til de ulike arbeidsoppgavene ligger til grunn for deres motivasjon og mestring jf. med hva som er elevmedvirknings hensikt (St. Meld. 30, 2003-2004).

«Jeg blir veldig motivert når jeg får en så stor oppgave hvor jeg får velge selv. Fordi jeg føler at det er mer ansvar og at jeg kan velge noe jeg faktisk kan interessere meg for, i stede for å pine meg gjennom noe jeg ikke har lyst til å skrive om i det hele tatt» (Elev3).

Jeg tolker elevenes uttrykk og utsagn om deres valgfrihet i arbeider, som deres styrke gjennom muligheten til å delta i prosessene som påvirker deres skolehverdag i Montessoripedagogikken (jf. Solhaug & Børhaug, 2012). Når elevene opplever at friheten gir dem både motivasjon og mestring, er denne formen for elevmedvirkning med på å gi elevene et godt utgangspunkt for personlig vekst gjennom både autonomi, kompetanse og tilhørighet (Deci & Ryan, 2000a). Gjennom egne valg i større oppgaver vil elevene oppleve selvstendighet gjennom å føle at de tenker, handler og bestemmer selv, som er avgjørende for autonomi (Deci & Ryan, 2002). På samme måte vil det kunne gi innsikt i egne læringsprosesser og styrke deres evne til bevisste valg på den måten elevmedvirkning er beskrevet i læreplanverket (Udir, 2020) og St. Meld 39 (2001-2002). Likeså vil det være naturlig å tro at denne formen for valgfrihet i det tverrfaglige arbeidet, vil styrke elevenes kritiske tenkning slik både Dewey's og Montessoris formål var- og er (Danielsen, 2017, s. 90; Montessoriforlaget, 2012, s. 13). Elevene får gjennom sine valg velge noe de selv er interessert i, og den indre motivasjonen er i utgangspunktet til stede. Elevene utnytter sin vilje (jf. Deci, 1980). Den indre motivasjonen vil mest sannsynlig drives videre også gjennom

mestringsfølelsen som ligger til grunn for kompetanse. Elevene uttrykker selv at når de får si sine meninger og handle ut i fra deres vilje, føler de seg sett og betydningsfulle, og på denne måten tolker jeg elevene som komfortable. Dermed kan man anta at også behovet for tilhørighet styrkes innenfor gruppa (jf. Deci, 1996, 196).

«For da føler du at du har noe og si, at det betyr noe da, det du mener» (Elev4).

«Du føler deg sett på en måte» (Elev6).

Likevel var det i dette prosjektet flere av informantene som uttrykte at det å jobbe i seg selv ble sett på som kjedelig.

«Til en viss grad, det er veldig få da som synes det er gøy og sitte å jobbe» (Elev3).

Imidlertid kom det frem i intervjuene at elevene ikke ser på praktisk arbeid som jobb, og elevene opplever at det er lettere å lære ved å selv være aktiv i bevegelse, deltakende i refleksjon- og diskusjon, og arbeide med betydningsfulle oppgaver i praktisk arbeid, fremfor å sitte stille og høre på læreren som forsøker å overføre kunnskap. Det er derimot lese og skrive eller å sitte stille og arbeide, som blir sett på som jobb, og som i det store bilde oppleves som skolefag.

«Jeg liker best de praktiske oppgavene. Oppgaver hvor vi kan gjøre noe, og bruke oss selv og vår fantasi. Og tenke selv da» (Elev7).

«Vi får lært det på en annen måte. Vi trenger ikke sitte stille hele dagen og bare høre på læreren. Vi får et ganske stort utvalg i hva vi kan gjøre og sånn, og det blir en ekstra motivasjon til å jobbe med fagene. Det er lettere å få det gjennom og bruke fysisk arbeid som man ikke gjør på andre skoler. For da sitter det mer liksom. Da blir det ofte litt morsomt å kunne gjøre det selv, så det blir morsomt å jobbe rett og slett. Jeg synes vi får et ganske stort utvalg i hva vi kan gjøre og sånn, så da blir det en ekstra motivasjon til å jobbe med fagene» (Elev3).

«Jeg liker jo best når det er praktisk arbeid. Og ikke at det bare er sånn at en bare skal sitte å skrive på pcen» (Elev4).

De aller fleste elevene opplever derfor skolefagene og arbeidene som motiverende nettopp på bakgrunn av deres valgmuligheter og medvirkning til hvordan oppgavene skal løses i Montessoriskolen. Når elevene selv får velge *hvordan* de kan løse ulike oppgaver, velger de fleste praktiske løsninger. Nettopp fordi arbeidsmetoden oppleves som motiverende for elevene, slik de uttrykker det. På denne måten medvirker elevene til utførelsen av oppgavene som driver elevene videre i det skolefaglige arbeidet, og det er metoden i seg selv som muligens styrker elevenes kompetanse. Elevene vil muligens oppleve at de mestrer og har evnen til å oppnå ønsket resultat gjennom å velge praktiske løsninger på oppgaver de må løse. De får mulighet til å produsere ønskede resultat gjennom sine egne valgte handlinger, jf. «Self-efficacy» (Bandura, 1985). Elevene får mulighet til å bruke sine iboende ressurser, som Deci og Ryan (2002) referer til følelsen av å mestre samspill, og ikke minst; de får medvirke til hvordan deres iboende ressurser skal brukes. Nettopp fordi et Montessoriklasserom består av så mange ulike arbeider og det praktiske arbeidet er en så stor del av miljøet, vil det å velge sin egen arbeidsmetode gjennom praktisk arbeid oppleves som det elevene omtaler som det «normale». Det vil si; når kompetanse er avhengig av det sosiale aspektet (jf. La Guardia & Patrick, 2008), støttes dette av selve pedagogikken som legger opp til at elevene kan arbeide på den måten de selv ønsker, altså medvirke i stor grad til hvordan de vil løse arbeidsoppgavene. Dette utgjør mange ulike arbeidsmetoder i miljøet, og dermed skiller ingen seg ut ved å velge «sin» metode.

Det er likevel en elev som skiller seg spesielt ut i dette datamaterialet. Eleven uttrykker en spesiell interesse for matematikkfaget. Han viste en enorm entusiasme og engasjement til dette faget. For denne eleven er det den genuine interessen for faget som motiverer eleven videre i arbeidet, fremfor arbeidsmetode eller valgfriheten. Eleven uttrykker at faget er morsomt i seg selv, men også at hans kompetanse er svært god i matematikk.

«Matte, det er flere fag, men det er matte jeg har mest lyst å arbeide med. Jeg liker best matte. Matte er gøy og interessant å jobbe med. Der vil jeg alltid ha gode karakterer uansett...» (Elev1).

Han viser både selvtillit og mestring gjennom sitt eksempel angående gode karakterer og derav god kompetanse, noe Deci og Ryan (2002) hevder gir energi til å fortsette arbeidet en holder på med. Likeså vil elevens kompetanse lede han til å søke optimale utfordringer og aktivt opprettholde, utvikle og utvide sin kompetanse i matematikkfaget (jf. Deci & Ryan, 2002). Gjennom Montessoris grunnprinsipp om hvordan barnet skal få arbeidet uforstyrret i sin egen fordykning i arbeidet, støtter likeså pedagogikken opp det sosiale aspektet innunder behovet for kompetanse, der hvert enkelt barn kan jobbe med det de selv ønsker, så lenge de vil (Montessori, 2006, s. 205; jf. La Guardia & Patrick, 2008). På samme måte støtter Montessoris grunnprinsipp opp under elevmedvirkning, da eleven selv kan avgjøre i stor grad hvor mye han ønsker å arbeide med faget. Det vil si at eleven har mulighet til å arbeide relativt mye med matematikkfaget, som han liker så godt. Han er likevel avhengig av å arbeide med andre fag på bakgrunn av læreplanen som tidligere nevnt, men eleven har stor medvirkning til hvor mye energi han vil legge i de andre fagene. Eleven vil også ha mulighet til å regulere sin indre motivasjon for ulike andre arbeider, ved å for eksempel bruke matematikk som en aktivitet når han mister motivasjonen i andre fag. Det kan muligens fungere som en «belønning» for seg selv, for deretter å øke motivasjonen til de arbeidsoppgaver som oppleves som mindre motiverende enn matematikk. Uavhengig om det er det praktiske arbeidet eller interessen for et enkelt fag som driver elevene i videre arbeid, handler det om at elevene blir møtt med tilrettelegging gjennom tilpasninger av aktiviteter eller oppgaver ut fra den enkeltes behov (jf. Reeve, 2006), gjennom selve pedagogikken. Elevene medvirker i stor grad når det gjelder hva og hvordan de skal arbeide til det beste for seg selv og sine individuelle behov. Gjennom elevenes medvirkning til arbeidsoppgaver- og metoder vil de kunne utrykke sin kapasitet gjennom optimale utfordringer hvor de opprettholder, utvikler og utvider sin egen kapasitet (jf. Reeve, 2006; Deci & Ryan, 2002), hvis de føler mestring ved faget eller arbeidsmetoden.

4.2.1 Elevmedvirkning til opplæring

Enkelte av elevene i dette prosjektet opplever at de blir frarøvet noe av friheten til arbeidet når de må delta i presentasjoner. Slik jeg tolker elevene i denne sammenhengen, opplever de ikke mulighet til medvirkning i denne sammenheng. Elev9 kommenterer en av sine medelever under refleksjon av spørsmålet om når de får være med å bestemme:

«Hvis jeg ikke blir dratt inn på presentasjon da. Det er litt irriterende fordi hvis man liksom prøver å gjøre en oppgave og er inni det, også blir man dratt i presentasjon her og der. Også er skoledagen avsluttet. Det er litt sånn dumt».

Noen elever opplever det som forstyrrende hvis de er fokusert på et annet arbeidet når presentasjonene skal starte. Deres opplevelse av å ikke bli hørt i forhold til oppmøte eller ei, i presentasjoner, vil jeg anta er korrekt. Alle skoler har en opplæringsplikt som de må forholde seg til, uavhengig av hvilken pedagogikk som brukes (Opplæringslova, 1998, §2-1). I Montessoriskolen kommer dette til uttrykk blant annet gjennom nasjonale styringsdokumenter- og føringer, som opplæringslova (1998), privatskoleloven (2003) og Montessorilæreplanen (2020a). Elevene må derfor, i en eller annen form få undervisning. Likevel, som tidligere vist, var Montessori opptatt av at barnet skulle få veiledning og hjelp til å strekke seg videre, når barnet selv er klar for det. I tillegg skal barna få fordype seg i arbeid så lenge de måtte ønske det, uten forstyrrelser (Vatland & Lexow, 2004, s. 77; Standing, 1957, s. 38). Montessoriskolen etterstreber disse tankene, men det hender likevel at det ikke er fullt mulig i praksis. Dette viser seg nettopp i ulike presentasjoner, på den måten at det ville vært umulig å gi alle elever presentasjoner akkurat når det enkelte barn var klar for det.

«Hvis man ikke har hatt en presentasjonen, så får man jo gjort oppgavene senere. Presentasjonene er jo liksom ikke timene, fordi en presentasjon skal være at man forklarer noe og eller gjør noe, også får man etterarbeid. En oppgave etterpå, for å skjonne eller løse det bedre da. Og hvis vi er opptatt med ett annet arbeid burde vi få lov til å fortsette med det, i stede for å bli dratt inn i presentasjoner» (Elev9).

Pedagogikken har utspring fra en annen tid, og den startet i sin tid med yngre og færre barn. Dagens skolesituasjon er noe annerledes enn utgangspunktet for Bambini i Italia, i sin tid. En del presentasjoner må derfor i dag planlegges, og det må settes opp tidspunkt for disse, der flere barn deltar i samme presentasjon, ellers ville det vært nærmest umulig å følge opplæringslova og Montessorilæreplanen for alle elevene. Antall presentasjoner pr. dag- og lengde på disse, er varierende. Likevel skal det i teorien være 2-3 presentasjoner hver dag med en varighet på maks 20 minutter. I forhold til skoledagens lengde, utgjør ikke disse presentasjonene mer enn ca. 10% av elevenes arbeidsdager. Det vil ikke dermed si at elevene

ikke har medvirkning til det som angår dem i deres arbeidshverdag, til tross for at de ikke får et valg om å møte i presentasjoner. Det er jo heller ikke slik, verken gjennom Montessoripedagogikken, selvbestemmelsesteorien eller elevmedvirkningsbegrepet at elevene skal bestemme helt selv. Elevene har frihet innenfor strukturerte rammer (Vatland & Lexow, 2004, s. 11). De skal *være med* å ta avgjørelser rundt det som angår dem, altså innflytelse og få muligheter til å ta del i beslutninger som har betydning for dem (Backe-Hansen, 2011). Og gjennom Læreplanverket 2020 henvises det til at elevmedvirkning i arbeid med fagene skal gi *større innvirkning på læring* (Udir, 2020). Hvis elevene hadde hatt valgmulighet om å møte eller ikke, i presentasjoner, hadde muligens resultatet for deres egen læring sunket. Likeså ville det vært nærmest umulig for Montessoriskolen og følge sin egen læreplan samt opplæringslova, om elever kunne valgt vekk presentasjoner. Skolens overordnede formål sådan, er ikke en del av elevenes medvirkning i skolen. På denne måten kan vi muligens plassere all form for undervisning, isolert sett, nederst på Harts deltakerstige. Elevene har ingen reell medvirkning til om de skal være med eller ikke, derimot kan selve undervisningsformen i presentasjonene og de ulike undervisningssituasjonene, være et annet sted på stigen (Harts, 1992b).

4.2.2 Veilederens tilrettelegging for elevmedvirkning

Både elevmedvirkning og behovet for kompetanse omhandler også læreren, eller veilederen i Montessorimiljøet. Som tidligere vist er det veilederens oppgave å lede elevene videre i sitt arbeid slik at de utvikler sin kompetanse, på lik linje som SDT påpeker er av stor betydning for elevenes indre motivasjon (Vatland & Lexow, 2004, s. 39; Deci & Ryan, 2002). Elevene må få oppgaver som gir dem utfordringer, samtidig som elevene opplever at de mestrer oppgavene de blir gitt (jf. Bandura, 1985). De fleste informantene i dette prosjektet opplever tilrettelegging og mestring i forhold til sine arbeider, slik jeg tolker elevene.

«Jeg liker arbeidsoppgavene. Lærerne er veldig flinke til å tilpasse til oss. Det vi trenger og ikke. Hvis du er litt bedre i et fag, så får du kanskje litt vanskeligere oppgaver. Er du litt mindre god i ett fag, så får du kanskje litt enklere oppgaver. Så det blir tilpassa til deg, og ikke tilpassa til det “normale” mennesket på din alder» (Elev3).

Likevel undersøker ikke dette prosjektet hvilke tilpasninger elevene får og hvilket resultat av de eventuelle tilpasningene det får, for deres motivasjon. Om tilpasningene ikke gir elevene mestring, så vel som utfordringer slik at de utvider sin kompetanse, vil ei heller veileders rolle eller de tildelte oppgavene bygge opp under elevenes indre motivasjon, slik SDT beskriver veileders påvirkningskraft (Deci & Ryan, 2002).

La Guardia & Patrick (2008) viser til at også støttende og anerkjennende underveis- og sluttvurderinger er av betydning for elevenes indre motivasjon, da disse tilbakemeldingene kan bidra til elevens egen tro på at de får til det de gjør. Sagt på en annen måte; veileders tilbakemeldinger kan være både positiv og negativ for elevenes motivasjon, det avhenger av *hvordan* veilederen utfører disse tilbakemeldingene (jf. Niemic & Ryan, 2009). Flere av informantene i dette prosjektet viser til at dette kommer an på den enkelte veileder og knytter spørsmålene til relasjoner som vil bli drøftet i kap. 4.3.1 *Veileders relasjoner, utslagsgivende for elevmedvirkning?* Det er likevel de eldste informantene i dette prosjektet som har mest å si om veilederens tilbakemeldinger.

«Jeg synes lærerne er veldig flinke, uansett hva vi føler på av å ha gjort, så ser de på det positive. Altså, selvfølgelig må vi vite det vi har gjort som vi kan gjøre bedre, men det viktigste er jo å vite hva vi kan gjøre bedre og hva vi har gjort positivt. Jeg synes det er mange som er veldig flinke. Og veldig engasjerte i det dem gjør. Det er jo det viktigste, at dem viser sin interesse for det. For da blir man fort mer interessert. Og kanskje en oppgave man synes var skikkelig kjedelig, blir kanskje litt morsommere» (Elev3).

I disse tilfellene som elev3 her viser til, tolker jeg veileder til å være støttende og anerkjennende jf. med Montessoripedagogikkens prinsipp til hvordan en veileder skal være. Likeså til hvordan SDT (La Guardia & Patrick, 2008, s. 202) tar utgangspunkt i hvordan en autoritet burde opptre for å fremme både kompetanse og tilhørighet. De yngste elevene opplever derimot at de får svært lite tilbakemeldinger av lærerne sine.

«Jeg føler ikke at jeg snakker med dem så ofte. Jeg snakker bare med kontaktlæreren min, men det er nesten aldri» (Elev7).

På denne måten kan man se veilederen som passiv i forhold til å generere elevenes medvirkning og indre motivasjon. Med tanke på hvordan flere elever uttrykker hvor viktig det er for dem at læreren legger merke til deres arbeide, kan denne passiviteten muligens virke i negativ forstand og dermed svekke elevenes motivasjon slik som CET spesifikk tar for seg effekten av det sosiale miljøet.

«...men også at læreren din blir stolt av deg. Eller at læreren legger merke til at du har gjort det bra. Det betyr noe for meg. Ikke sånn fordi du skal gå rundt og please folk, men det er fint å vite, og føle på at de synes du har gjort det bra...» (Elev 6).

Deci (1971) påpeker hvordan læreren kan styrke elevenes motivasjon ved positive tilbakemeldinger, det vil dermed være nærliggende å tro at passiv tilbakemeldingskultur, i en gruppe hvor elevene opplever tilbakemeldinger som viktig, har negativ effekt på elevenes motivasjon. Derimot opplever de eldre elevene i dette prosjektet flere tilbakemeldinger, men viser til at dette forholder seg mest til karakterene som vil bli drøftet i neste kapitel. Enkelte av elevene opplever noen gode tilbakemeldinger, men at det som oftest blir gitt ved innleveringer og eventuelle prøver.

«Det er for det meste ved innleveringer vi får tilbakemeldinger på arbeider» (Elev2).

Elevene påpeker likevel betydningen av disse tilbakemeldingene for deres videre arbeid, og min tolkning av deres utsagn er at disse konkrete og positive tilbakemeldingene elevene får som en sluttvurdering på ulike arbeid, er med å forsterke deres indre motivasjon (jf. Deci & Ryan, 2002). I tillegg ville det her vært en gylden anledning til elevmedvirkning når det gjelder vurdering, noe som også Montessorilæreplanen også påpeker skal være tilstede (Montessori Norge, 2020a, s. 21). Man kan tenke seg at elevene også muligens hadde hatt økende motivasjon, om disse positive og konkrete tilbakemeldingene hadde vært hyppigere og dermed også underveis i arbeidet, sammen med elevenes egen stemme, fremfor bare en sluttvurdering gitt av veileder. Som forøvrig også er lovpålagt når det gjelder vurderinger underveis i arbeidet (Opplæringslova, 1998, § 3-2). Det blir likevel spekulasjoner, og ikke noe denne oppgaven tar stilling til, men i forhold til SDT er dette en av punktene som kan hjelpe elevene til tilfredsstillelse av behovet for deres kompetanse, som igjen utgjør en av tre

psykologiske behov for indre motivasjon og internalisering av ytre verdier og interesser. Internaliseringen av de ytre verdier og interesser vil være av betydning for elevenes medvirkning, som vil bli drøftet videre i hele kap. 4.3.

Elevene i dette prosjektet opplever for det meste engasjerende og entusiastiske veiledere, jf. veileders rolle i Montessoripedagogikken (Montessori Norge, 2020b, s. 13). Elevene uttrykker at veileders engasjement smitter over på elevene, og gjør dem dermed mer motivert for videre arbeid med de aktuelle oppgavene (jf. Deci & Ryan, 2002).

«...Hvis det er på en spennende måte eller kanskje ute eller noe sånt kult. Da blir det enklere å lære. Hvis læreren er engasjert og jobber praktisk, da synes jeg det er litt kulere og enklere. Jeg liker veldig godt de lærerne som lærer bort på en spennende måte og som prater engasjerende» (Elev5).

Elevene opplever også at det er lettere å delta i presentasjoner når veilederen er entusiastisk og engasjert, fordi disse veilederne forsøker å kommunisere, diskutere og reflektere med elevene, fremfor å pådytte dem kunnskap og spørre dem om konkrete spørsmål som har et fasitsvar. På denne måten gir veilederen elevene mulighet til å delta aktivt sammen i fellesskap og elevene får mulighet til å medvirke i stor grad i presentasjonene (jf. med studiene til Deci et al., 1981; Flink et al., 1990; Ryan & Grolnick, 1986). Elevene opplever også på denne måten at de får være med på kritisk tenkning sammen med veilederen og medvirker i stor grad i selve presentasjonene. Slik jeg tolker elevene ligger mange av deres presentasjoner på 5-6 trinn på Harts deltakerstige (1992b), og elevene er dermed svært deltakende i fellesskapet, hvor de muligens også tar del i beslutninger som angår deres videre arbeid. Til tross for flere engasjerte og entusiastiske veiledere, opplever elevene likevel enkelte veiledere som «tradisjonelle» lærere. Der hvor faglærer kan komme inn å holde en presentasjon og utelukkende bruke enveis kommunikasjon, for deretter å gi dem konkrete oppgaver hvor elevene må lese og svare på spørsmål. En av elevene påpeker også at hun i utgangspunktet kan være interessert i temaer før presentasjonene starter, men at veilederen «dreper» hennes motivasjon ved å holde en enveis kommunikasjon på en monoton måte.

«Når lærerne får oss mer engasjert med ting. Noen lærere er flinkere på det enn andre. Noen bare, at vi ikke sier noe i det hele tatt mens de bare skravler sånn en halv time. Så bare sånn, går vi bare. Jeg pleier ikke få så mye ut av det eller huske så mye av det. Og da blir jeg ikke engasjert, det blir bare kjedelig å gjøre oppgavene. Da har du ikke noe lyst til å gjøre oppgaven. Du har ikke noe krutt til å gjøre oppgaven. Og du vet ikke hva du skal gjøre en gang. Fordi du husker ikke hva du skulle gjøre. Nesten enda verre; hvis det er noe jeg er interessert i, men hvordan oppgaven er lagt opp, eller hvordan de forklarer det, gjør at jeg ikke blir interessert. Det suger, for hvis det er noe jeg faktisk er skikkelig interessert i og “wow, detta blir gøy!”, også kommer oppgaven også bare “hmf...” (Elev6).

Disse presentasjonene hvor veileder snakker *til* elevene, fremfor *med* elevene, omtaler de som kjedelige og bortkastet tid. I disse tilfellene vil en kunne plassere elevenes deltakelse og medvirkning på de nederste trinnene i Harts deltakersstige, som Danielsen (2017, S. 117) viser til manglende deltakelse siden barna da ikke har en reell innflytelse. Likeså vil ikke elevene ha mulighet til å medvirke jf. retten til deres medvirkning (Barnekonvensjonen, 1989, art. 12). Denne type presentasjoner kan en sammenligne med de mange studiene til Urinbojev mfl. (2016), der de fant relasjoner mellom lærere og elever svært hierarkisk og ujevn, og likeså Civic Education Study i 2002 om elevenes manglende medvirkning til planlegging, valg av arbeidsmåter og vurdering. (Mikkelsen et al., 2002). Flere av elevene viser også her til motsatte resultater når det gjelder deres motivasjon, deltakelse og kritiske tenkning, enn hva de får når veilederen er entusiastisk og engasjert. Elevene blir dermed umotivert og synes det er ubehagelig å være med på slike presentasjoner, noe som resulterer i at de ikke ønsker å være muntlig aktiv eller delaktig på annen måte når veilederen spør dem om noe.

Som tidligere nevnt må de voksne tilrettelegge for barns medvirkning (Skivenes & Strandbu, 2006), i skolen vil det i stor grad dreie seg om lærerne/veilederne. Som Reeve (2009) viser til vil elevene ha stor nytte av veiledere som støtter å legger til rette for elevmedvirkning der de får mulighet til å utnytte sine ressurser (jf. Langeland & Horverak, 2021, s. 38). I utgangspunktet som vi har sett, så er Montessoripedagogikken et miljø hvor læreren skal tilrettelegge for denne type medvirkning på bakgrunn av Montessorifilosofien. Likevel uttrykker elevene i denne undersøkelsen at det også her kommer an på den enkelte veileder.

Slik de beskriver det, har de også veiledere i Montessorimiljøet som velger den kontrollerende stil, som begrenser elevenes muligheter for medvirkning (Assor et al., 2002). Elevene sier selv at de mister sin motivasjon, ikke har oversikt over hva de skal gjøre eller at de ikke husker hva de har lært. På denne måten kan vi gjennom dette prosjektet, med akkurat disse elevene, se antydninger til at elevmedvirkning har sin hensikt. Hvis veilederen er engasjerende og entusiastisk, arbeider praktisk med elevene og lar elevene få være med i diskusjonen i for eksempel presentasjoner, så øker deres motivasjon i takt med deres grad av medvirkning til arbeidet. Elevene synes det er morsommere, de husker hva de lærer og de vet hva som er neste steg videre i arbeidet. Derimot når de har faglærere som kommer til presentasjonen, snakker med en enveis kommunikasjon til elevene, forteller elevene hvor oppgavene ligger og at de må lese og svare på oppgaver, opplever disse elevene at de ikke lærer noen ting. Ved sistnevnte er elevene passive mottakere av informasjon og blir pådyttet kunnskap, og man kan si at de blir presset til å tenke, føle eller handle på en spesifikk måte (jf. Reeve, 2009). Dette er verken hva elevmedvirkning, SDT, montessoripedagogikken eller ei den nye læreplanen står inne for. Elevene skal være delaktig i sin egen læring.

4.2.3 Selvbestemmelse til fordel for videre skolegang og yrke

Som nevnt tidligere var elevene i dette prosjektet overraskende opptatt av karakterer. Da det i utgangspunktet ikke var motivasjon gjennom ytre påvirkninger som ble undersøkt i dette prosjektet, var det ei heller noen av mine spørsmål som tok utgangspunkt i ytre belønninger. Likevel var dette ett av hovedfunnene i analysen. Elevene nevner resultater, karakterer og tilbakemeldinger som et av argumentene til hvorfor de velger på den ene eller andre måten, eller hvorfor de ikke ønsker veilederens avgjørelser i forhold til hvem de skal samarbeide med.

«Når det er større prosjekt, eller har noe og si i forhold til karakteren for eksempel, da liker jeg å jobbe alene. Da synes jeg det er viktig og holde fokus på en måte. Det kan være litt vanskelig å samarbeide med flere og holde fokus» (Elev5).

«Da viser du at du klarer det, og da får du kanskje bedre tilbakemelding. Og etter den bedre tilbakemeldinga, så kan det bli bedre karakterer» (Elev5).

De har et ønske om å levere gode oppgaver slik at de kan få gode tilbakemeldinger og resultater fra veilederen, og av den grunn ønsker de å arbeide alene når de får oppgaver som omhandler karakterer. Elevene opplever det som viktig å holde fokus og opplever bedre karakterer ved å arbeide alene. Selv om flere av mine informanter ikke får karakterer enda, var det likevel noen få av de yngste som var opptatt av dette temaet. Karaktersystemet i den norske skolen er på mange måter en motpol til Montessoripedagogikken og SDT, likevel er det noe elevene i Montessoriskolen også må forholde seg til. Karakterer og dens funksjon kan sees som en ytre belønning fra selve skolesystemet, fremfor selvbestemmelse, indre driv og elevmedvirkning. Likevel kommer det frem i denne analysen at dette er en motivasjonsfaktor for elevene. Både gjennom arbeid, samarbeid og anerkjennelse fra veiledere, viser karakterer seg viktig for elevene. I det store bilde ønsker elevene å arbeide med oppgavene de får på skolen, og flere av elevene begrunner dette med argumenter som kommer elevene til gode senere i livet. De vil arbeide med oppgavene slik at de *ikke får dårlige karakterer*, for å komme inn på gode skoler, for deretter å få en god utdanning til senere i livet.

«Så jeg ikke bare blir sittende med en 3er i alt» (Elev1).

Det kan tolkes dit hen at “midt på treet karakterer” ikke er godt nok. Hva som er *godt nok*, vil være en annen diskusjon, men det sier noe om at denne eleven er villig til å arbeide mer, for å komme lenger opp på karakterskalaen. CET omhandler som nevnt den sosiale konteksts effekt på individets indre motivasjon. Delteorien hevder at hendelser og strukturer som kommunikasjon, tilbakemelding eller belønninger som leder til følelsen av mestring (kompetanse) i løpet av en handling, kan øke den indre motivasjonen for den aktuelle handlingen (Deci & Ryan, 2002). På denne måten kan en sette karaktersystemet inn som belønning i delteorien. Likevel, når fører en karakter til mestring? Kan ikke karakterer også ha motsatt effekt, om elevene ikke blir fornøyd med resultatet de får? Kan ikke karakterer også oppleves som en type “straff”? Deci og Ryan (1985) hevder at det avgjørende for *hvordan* den ytre belønningen blir gitt og under hvilke forhold, når det gjelder styrking av den indre motivasjonen.

«For meg er det bare stress. Jeg bryr meg egentlig ikke så veldig mye om karakterer. Jeg vet at det ikke er så lurt når du går i tiende, men jeg er heldig da. Jeg har nesten bare bære. Men jeg har ikke noe forhold til det» (Elev6).

For denne eleven kan det se ut til at karakterene er likegyldig, likevel er eleven heldig med sine resultater. Og kanskje nettopp er det derfor eleven er likegyldig til temaet, likevel uttrykker eleven at karakterene oppleves som stress, til tross for sine gode resultater. Når en elev med så gode resultater opplever karaktersystemet som stressende, vil det være nærliggende å tro at karakterer kan være en ytre kraft som også har negativ effekt på elevens motivasjon når det gjelder den enkeltes kompetanse, hvis en ikke oppnår ønsket resultat eller stemmer overens med elevens indre autonomi. Derav ingen opplevelse av medvirkning.

SDT viser likevel til at ytre motivasjon ikke er en motpol til indre motivasjon, og at ytre motivasjon som karakterer kan øke oppfattelsen av egen kompetanse innenfor rammen av selvbestemmelse og dermed kan styrke den indre motivasjonen (Deci & Ryan, 1985). Det vil si; Hvis karakteren blir gitt under de rette forhold og samsvarer med elevenes forventninger om egen kompetanse, kan denne formen for ytre belønning være med å forsterke indre motivasjon (jf. Deci & Ryan, 1985). Denne ytre belønningen til å styrke elevens kompetanse kan en muligens sees gjennom elevs engasjement til å jobbe med matematikkfaget, som beskrevet i forrige delkapittel. I tillegg ønsket han å arbeide med faget fordi han vet han får gode karakterer uansett.

«... Der vil jeg alltid ha gode karakterer uansett. Jeg har lyst til å jobbe med matte fordi jeg vet at jeg får gode karakterer uansett på en måte» (Elev1).

Som tidligere beskrevet vil denne eleven ha mulighet til å arbeide endel med matematikkfaget i Montessoriskolen, på bakgrunn av medvirkningen til deres arbeid (jf. Vatland & Lexow, 2004, s. 14). Elevene får mulighet til å fordype seg i det de måtte ønske. Det betyr; elevmedvirkningen kan få betydning for deres indre motivasjon gjennom en mulig uttelling for deres læringsprosess og kompetanse, gjennom karakterer. Deci og Ryan (2002) viser til at vi må anerkjenne våre styrker- og svakheter og treffe valg ut i fra våre behov. Dermed kan karakterer være en form for ytre kraft som påvirker elevene til å utforske hvordan de skal

oppfylle sine mål. Elev6 har samme muligheter som elev1 til å fordype seg i det hun ønsker, når hun ønsker det. Hun er også bevisst på at engelsk er hennes sterkeste fag, og at hun ikke har behov for så mye veiledning i dette faget.

«Hvis det er fag jeg er veldig flink i, som engelsk for eksempel, så kan det være litt slitsomt å bli satt til gruppearbeid, hvis det går for sakte for meg. Da kan det ofte bli sånn «...mmmm» (viser frustert), fort. Jeg vil gjerne jobbe alene i engelsk fordi jeg er mye bedre enn de andre i det faget» (Elev6).

Det ser likevel ikke ut til at karakterene har den samme innvirkningen på elev6 som på elev1, til tross for at det kan oppleves som en positiv ytre belønning når de mestrer de ulike fagene så godt som de gjør. Likevel viser SDT at vi har behov for støtte og næring fra konteksten for å kunne utvikle oss selv og føle mestring, og SDT har fokus på hvordan og under hvilke forhold den ytre belønningen blir gitt (Deci & Ryan, 1985). Kan det være forholdene som utgjør det manglende engasjementet hos elev6? Niemic og Ryan (2009) viser til at ytre belønning som brukes ved press, vil svekke vår indre driv. Når elevens behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet ikke er forenlige med de ytre belønningene, vil det ikke den ytre belønningen oppleves støttende og engasjerende. På en annen side kan det være at karaktersystemet endrer elev6 oppfattelse av kontroll og eierskap til egne oppgaver, som bidrar til å svekke graden av autonomi som en av våre psykologiske behov. Elevene kan ikke medvirke til om de skal få karakter, men de kan påvirke selve karakteren gjennom medvirkning og indre driv hvis det samsvarer med deres ramme av selvbestemmelse. Elevene begrunner også hvorfor de har et ønske om å arbeide med skolefagene og tilhørende oppgaver, med blant annet karakterer.

«Alt er for å bygge opp til et bra liv, sånn jobbmessig. Kan vi fagene godt, så fører det til bedre muligheter. Og også flere muligheter. Til å komme inn på en spesiell linje til videregående for eksempel, eller en spesiell jobb du vil ha. Og da må du komme inn på en spesiell videregående, vil du bli lege, så må du ta studiespes. Og da må du ha så og så gode karakterer for å komme inn dit. Det er jo viktig» (Elev3).

På spørsmål fra meg om hva de gjør hvis det skulle være slik at de ikke ønsker å gjøre oppgavene, noe jeg vil tro skjer fra tid til annen, svarte flere av elevene at de da ble nødt til å presse seg gjennom, med henvisninger til videre skolegang og livsløp.

«Du får bare på en måte presse deg selv i det da, for at du skal klare det til du blir eldre og sånne ting» (Elev2).

Resultatene på det de eldste elevene i dette prosjektet får- og strekker seg til, er altså med på å sette i gang arbeidsprosessen gjennom en ytre belønning, slik som vist tidligere. Likevel sier dette også noe om elevenes medvirkning og stemme i skolen. Elevene er bevisste og ønsker å få det til, til tross for at kanskje ikke den indre motivasjon og driven er til stede. Og jeg vil påstå at elevene her er i en forberedelse for aktiv deltakelse i sitt eget liv, og i samfunnet generelt (jf. Mikalsen et al., 2013, s. 60). Elevene er bevisst på at de må gjennom de ulike elementene for å utvikle sin kompetanse, samt. de resultater det kan gi dem for deres utvikling, skolegang og arbeidsmuligheter. Som Reeve (2006) viser til så realiserer vi vårt potensial blant annet gjennom å tøye grenser og gjennom integreringen av erfaringer man gjør seg. Dette er med på å danne grunnlaget for konstitueringen av følelsen av et «selv». Hvis tilbakemeldingene og resultatene er i overensstemmelse med elevenes indre ønske, innebærer det at deres nye møte med karakterer integreres og blir endel av dem. Kanskje det nettopp er derfor elevene er så opptatt av sine resultater? At deres medvirkning gir dem en opplevelse av indre helhet og harmoni, når de vet at de gjennomfører oppgaver og at det hjelper dem på veien til gode resultater og et bedre liv (jf. Deci & Ryan, 2002). Deci (1995) hevder vi har et behov og ønske om å utvikle oss gjennom omverden, slik at vår erfaring og utvikling blir et resultat av dialektikken mellom oss og den sosiale konteksten. De nasjonale føringene til vårt karaktersystem er en del av vår sosiale kontekst i skolesystemet, og hver og en av oss må forholde seg til dette. Jeg tolker elevenes utsagn på denne måten; *For å realisere oss selv og bli det vi vil, krever det at vi har gode nok karakterer til å komme inn på den skolen man ønsker, nettopp for å kunne arbeide med det som interesserer oss.* På denne måten medvirker vi alle til vårt eget liv, og spesielt viktig er det for de ungdommene som snart skal til å velge linjer på videregående skoler.

4.3 Relasjoner som en trygghet til elevmedvirkning

Elevene i dette prosjektet opplever en god relasjon til skolen som organisasjon, og de uttrykker at de trives på skolen. Likevel viser de fleste elevene til at det er relasjonene blant vennegjengen som avgjør deres skolehverdag når det gjelder trivsel og tilhørighet. Elevene uttrykker at de ønsker å komme på skolen for å treffe venner og være sammen med sin gjeng, spesielt i friminuttene.

«Altså, når man går på skole sammen, er man med hverandre 6-7 timer hver dag. Mandag til fredag. Så da blir man på en måte veldig Connect 'a. Med å være med de ganske ofte. Og det er litt chill. Da får man være med de i friminuttene og sånn» (Elev3).

På denne måten viser elevene til at deres behov for tilhørighet identifiseres og støttes gjennom de relasjonene de har i sin vennegruppe. De ulike vennegruppene tilfører «vann» til «planten», slik Deci og Ryan (2000a) viser til gjennom SDT når det gjelder menneskets behov for blant annet autonomi og tilhørighet. Slik Thrana (2008, s. 19-20) knytter medvirkningsbegrepet til relasjoner fordi medvirkning skjer i samspill med andre, nettopp fordi aktiviteten utspilles mellom partene, vil disse relasjonene være viktig for elevenes medvirkning. Elevmedvirkning handler om å gi elevene mulighet til å delta i en prosess som kan påvirke deres skolehverdag (Solhaug & Børhaug, 2012), og på denne måten vil tryggheten være en bidragsyter til å delta i deres prosesser. Elevenes trygge relasjoner med sine venner vil styrke deres tilhørighet, gjennom elevenes opplevelse av å tilhøre en gruppe. De ulike grupperingene elevene i dette prosjektet refererer til, har til og med noen uskrevne regler i klasseromssituasjonene som utfordrer Montessoripedagogikken. Som tidligere nevnt har ikke et Montessoriklasserom faste plasser til elevene. Likevel viser elevene til «faste plasser» som uskrevne regler i sin gruppe, og slik jeg tolker dem, oppleves dette som en trygghet for elevene. Det oppleves derimot utrygt for enkelte elever hvis de av ulike grunner må sitte andre steder i rommet. Hva dette kan skyldes, vil sees nærmere på i kap. 4.3.2 *Miljøet som en utfordring til elevmedvirkning.*

«Det er litt merkelig, fordi vi har ikke faste plasser, men folk går til de samme stedene. Det er som et territorium. Det er som noen uskrevne regler. Det er sånn: "Dette er stolen min". Selv om ingen sier at det er din stol, for det står ikke navnet ditt på. Men hvis du

ikke er der, så er det ingen som sitter der. De går og henter en annen stol for å sitte ved det bordet. Og da kan det være litt rart hvis du blir plassert ett annet sted, da blir du plutselig helt utenfor komfortsona di, selv om alle sitter i samme rom. Det er litt sånn merkelig» (Elev6).

Slik elevene forteller om sine vennegjenger tolker jeg dem dit hen at de føler seg både respektert, anerkjent og de viser en form for kjærlighet, jf. med Deci og Ryans (2002) behov om tilhørighet. Jeg tolker det slik at elevene føler seg komfortable og velkomne innenfor sin egen gruppe, på bakgrunn av hvordan de snakker om sine venner. Elevene lyser når de snakker om ulike arbeider eller outings² sammen med sin vennegjeng, og flere av elevene poengterer at de kommer på skolen fordi det er her de treffer vennene sine. Gjennom samarbeid med sine venner uttrykker elevene at det er lettere å si sine meninger, være uenig eller fortelle om deres egne behov. Elevene opplever det som tryggere nettopp fordi de kjenner hverandre så godt.

«Jeg synes også det er lettere og samarbeide når jeg kjenner dem jeg skal arbeide med. Det er lettere å si hva man ønsker når du vet hvordan de vil reagere» (Elev5).

«Ja, noen ganger kan det bli litt sånt kleint. At du ikke har lyst til å si det rett ut, det du tenker på eller komme med ideer, fordi du vet ikke hvordan den andre skal reagere på det. Og det er enklere og bare komme ut med noe og være mere stødig på det da, når du kjenner dem bedre» (Elev6).

Mine tolkninger om hvordan elevene er en støtte for hverandre, gjennom det jeg tolker som trygghet i vennegjengene, støtter oppunder deres behov om tilhørighet nettopp fordi jeg tolker elevene dit hen at de bygger oppunder hverandres selvfølelse, selvrespekt og selvtillit, som er grunnleggende forutsetninger for anerkjennelse (jf. Jordet, 2020, s. 374). Anerkjennelse fra en betydningsfull gruppe som en vennegjeng er, er i tråd med Maslows behovshierarki (Ryan & Deci, 2002; Maslow, 2013). Elevene uttrykker de sosiale arenaene i skolen som friminutt, bussturer og outings som betydningsfulle sosiale arenaer, hvor de kan slappe av og «bare være seg selv». På denne måten viser elevene at de har behov for de sosiale relasjonene som referer til følelsen av å være knyttet til andre elever i skolen.

² Outings i Montessoriskolen er alle utflukter utenfor skolens område.

«Det var veldig gøy når vi var på energisenteret i Hunderfossen. Det var veldig gøy, og vi fikk sosialisert oss, i tillegg til at vi gjør skoleting. Men det er bussturene som er det morsomste da, det er der vi får vært sosiale og hatt det gøy sammen uten avbrytelser. Også er det jo sosialt når en ikke har faste plasser i klasserommet da. Det liker jeg» (Elev9).

Gjennom elevenes utsagn og mine tolkninger- og refleksjoner rundt elevmedvirkning i lys av tilhørighet og dermed til tidligere forskning gjennom SDT, vil det være grunn til å tro at vi også kan bruke elevmedvirkning som et «argument» for outings i skolen. Som SDT beskriver er vi avhengig av de grunnleggende behovene i Maslows behovshierarki. Gjennom tette og gode relasjoner vil elevene oppleve respekt, anerkjennelse og kjærlighet, som er et av de essensielle behovene for elevenes vekst (Ryan & Deci, 2002). I skolen vil både relasjoner til lærere og andre medelever være viktig for at elevene skal kunne være komfortable med å ytre sin mening i eget arbeid, og arbeid sammen med andre. Hvis elevene ikke er trygge i miljøet, vil det kunne resultere i at elevene ikke tørr å si hva de mener og dermed ikke delta i skolehverdagen på samme måte som om de hadde vært trygge i miljøet. På samme måte viser elevene til at det psykososiale læringsmiljøet påvirker motivasjonen på en positiv og negativ måte (jf. Ryan & Deci, 2007).

4.3.1 Veileders relasjoner, utslagsgivende for elevmedvirkning?

Relasjoner til veilederne er et annet element innenfor relasjoner og tilhørighet i skolehverdagen til elevene, som *kan* gjøre utslag for deres medvirkning i skolen. Det fremkommer i analysen, til tross for barnesynet og Montessoris filosofi som et bakteppe for pedagogikken, at relasjonene og undervisningen beror på den enkelte lærer/veileder. Elevene i denne undersøkelsen beskriver varierende forhold med lærerne, likevel viser de fleste av informantene til at de har noen lærere de har tett og god relasjon med.

«Ikke alle. Det handler om hvem du snakker mest og best med, hvem du kommuniserer best med, og noen ganger kan det være andre grunner» (Elev2).

Elevene viser til flere eksempler hvor de opplever at de snakker med enkelte veiledere om opplevelser som har betydning i deres liv. Når veilederne kommer ned på elevenes nivå og snakker med dem om andre ting enn skolearbeidet, oppleves det som betydningsfullt for elevene. Elevene opplever at det da er lettere å medvirke både gjennom tilrettelegging og i presentasjoner med disse lærerne.

«Med noen lærere kan jeg snakke med sånn when ever, du kan sende meldinger eller gå inn til dem for å snakke. Noen kjenner jeg bedre enn andre, og synes bare de er kule og hyggelige folk. Det er også enklere og respektere dem og mere interessant og følge med på hva dem har og si i timen når de snakker om fag, fordi du kjenner dem litt mer som person. Det er lettere å snakke i deres timer. De er også flinkere til å tilrettelegge og hjelpe meg med fagene. Så jeg synes relationship mellom lærere og elever er veldig viktig. Jeg har lagt merke til at jeg har mer respekt for dem. Det er enklere for meg og følge med faglig eller engasjere meg, når jeg vet at de kan gjøre det andre veien. Hvis jeg trenger det, eller spør om det. Det er ikke bare one way of street. Det går liksom begge veier» (Elev6).

Tolkningen av elevenes utsagn og forklaringer ligger i anerkjennelsesteorien. Jeg opplever at elevene føler seg sett, hørt og respektert, som igjen er behovet for hva tilhørighet omhandler (jf. Ryan & Deci, 2002; jf. kap. 4.2 *Elevmedvirkning i arbeid med fagene* s. 60). Jeg tolker det slik at elevene opplever seg selv som verdifull og tilknyttet disse lærerne som elevene snakker så varmt om. Elevene uttrykker det som viktig både i forhold til deres motivasjon til arbeid, og involvering i presentasjoner.

«...da er du mer interessert i å følge med på hva de har og si, fordi du kjenner dem bedre. Og da er det også enklere å komme med spørsmål eller din mening i deres timer. Da er du mer trygg på å snakke med dem. Da er det enklere og snakke fag» (Elev6).

«Ja, da vet de jo hva du liker og ikke liker. Og det er viktig. Og hva du er komfortabel med og ikke» (Elev5).

På denne måten viser elevene at de lærerne som skaper en god relasjon til elevene er med på å skape tilhørighet i gruppa, trygghet til å si noe, som igjen gjør utslag for deres

elevmedvirkning og bygger opp deres indre motivasjon gjennom både av å ha en god relasjon i seg selv, men også gjennom medvirkningen. Disse positive relasjonene viser tillit, respekt og anerkjennelse som er betingelser for opplevelsen av tilhørighet (Deci & Ryan, 2002). På denne måten vil elevene få større mulighet for integrering av verdier og regler jf. SDT. Derimot viser også elevene til frustrasjon rundt de lærere som *ikke* skaper denne relasjonen til dem. De lærerne som utelukkende kommer for å holde en enveis kommunikasjon og utelukkende snakker til elevene ved behov, oppfattes som strenge, sure og kranglete.

«...Hvis du har en liten diskusjon med lærerne og de er frekke med deg, kan du ikke unngå å være frekk tilbake. Du må jo si din mening. Da blir det litt dårlig stemning innimellom. Da får jeg ikke skikkelig lyst til å gå og jobbe etterpå. Det er litt irriterende at personen begynner å smile etter du har hatt den diskusjonen. De skal liksom være sååå hyggelig etterpå. Det er veldig unødvendig. De trenger ikke være sure, men de trenger bare ikke snakke med den personen. Man blir jo ikke glad igjen på null komma niks. Du har ikke lyst til å komme på skolen for å gjøre en god innsats da. Men vi har også noen lærere som er kjempe hyggelige og snille, og da får man den følelsen av at man har lyst til å komme på skolen og gjøre en god innsats» (Elev8).

Gjennom SDT, som fokuserer på relasjonene der den ene part har autoriteten, slik læreren har i et forhold til eleven, kan vi se at måten autoriteten kommuniserer og opptrer er av stor betydning (jf. La Guardia & Patrick, 2008, s. 202). Elevene uttrykker at dette gjør dem lite motivert for videre arbeid. Noen ønsker ikke være på skolen i det hele tatt, mens andre ikke ønsker å arbeide. Funnene i denne undersøkelsen av hva som gjelder lærerens rolle, samsvarer med de funn som Anderson, Mangoogian og Reznic (Ryan & Deci, 2002) fant i sine studier. Når læreren er uinteressert og tilsynelatende ikke bryr seg om elevene, opplever elevene lav motivasjon og medvirkning. Når elevene opplever passive eller negative relasjoner til sine lærere uttrykker elevene at dette også kommer frem i presentasjoner, da de ikke ønsker å kommunisere i presentasjonene til disse lærerne.

«Hvis det er veldig kjedelig presentasjon, da orker jeg ikke, det blir vanskelig og lære» (Elev5).

Den kontrollerende stil til disse lærerne begrenser elevenes medvirkning til eget arbeid og læring i stor grad. Jeg tolker elevene slik at det utelukkende er læreren som skal snakke, sett bort i fra når læreren har ett ønske om hva dem skal si. I så tilfelle vil elevene ligge nederst på Harts deltakerstige, uten mulighet for å ha en reell medvirkning (Harts, 1992b). Likeså er dette en motsetning til hva som er hensikten i Montessoripedagogikken, og det er ikke slik filosofien er tenkt gjennomført. Elevene skal være delaktig og stå i sentrum for sin egen læring. Det er ikke læreren som skal stå i sentrum slik det fremstår i disse presentasjonene. Som elev8 viser til, så er det likevel noen av elevene i dette prosjektet som uttrykker at de ikke klarer å la være å si sin mening når de opplever at lærerne er strenge eller har en fremtoning som jeg tolker svært autoritær. På denne måten vil jeg si at disse elevene likevel viser en form for trygghet. En trygghet til å være ærlig, tro mot seg selv og stå for det de ønsker eller har behov for. Elevene tar sin rett til medvirkning i egne hender, til tross for at det kan være utfordrende med den enkelte veileder, som i tillegg er autoriteten. På den ene siden kan det tenkes at elevene er trygge nok i miljøet på bakgrunn av deres relasjoner til venner og andre veiledere, eller at Montessorimiljøet og filosofien er blitt endel av elevenes sosiale- og kulturelle kapital. På den andre siden kan det være hvordan barnets stemme har forandret seg opp gjennom årene, og som Rørnes (2012) viser til, så forventer dagens barn å møte en skole som er lydhør ovenfor deres individuelle behov. På denne måten viser disse elevene at de utfordrer og stiller krav til den autoritære og kontrollerende veilederen, og det styrker den enkeltes elev både gjennom selvet, kompetanse og deres tilhørighet. Likevel krever dette at elevene faktisk gjør som beskrevet. Det vil være naturlig å tro at ikke alle elever gjør dette, og for de som ikke tørr å utfordre den autoritære vil naturlig nok medvirke i mindre grad og muligens bli utsatt for *manipulasjon* (Hart, 1992b) i disse undervisningssituasjonene.

Til tross for at de sosiale behovene er noe mer perifere enn de øvrige behovene, viser Deci og Ryan (2000b) likevel til at det like fullt ut er et av basisbehovene for at vi i større grad skal oppnå indre motivert atferd. På samme måte vil det være nærliggende å tro at tilhørighet av denne formen, bygger oppunder elevenes medvirkning, slik elevene i denne undersøkelsen uttrykker. Slik kan deres venner og lærere være med å styrke deres medvirkning og indre motivasjon i deres egen skolehverdag. Det vil si at på samme måte som deres venner og lærere er med på å tilfredsstille behov for indre motivasjon nettopp på bakgrunn av tilhørighetsbehovet, vil de også være med å skape trygghet for elevene, slik at de har mot nok

til å medvirke, som igjen har til hensikt å øke den indre motivasjonen. Som tidligere nevnt kan en i dette datamaterialet se at den autoritære og kontrollerende læreren vil gi motsatt effekt på elevmedvirkning, slik jeg tolker informantene.

4.3.2 Miljøet som en utfordring til elevmedvirkning

Et overaskende funn i denne undersøkelsen var det utfordrende miljøet i gruppa på ungdomstrinnet. Dette fremkom tydelig i alle intervjuene og samtlige grupper begynte allerede å snakke om dette ved mine introduksjonsspørsmål.

«Det er helt ok på skolen. Samfunnet og hvordan det er, det er ikke alt som er så bra på en måte» (Elev2).

Et overaskende funn fordi jeg ikke var klar over disse utfordringene ved min arbeidsplass, og likeså fordi elevene ga tydelige uttrykk for at dette er av betydning for deres medvirkning i skolehverdagen, noe flere av informantene reflekterte over. Likeså uttrykker elevene miljøet som en motkraft til elevenes indre motivasjon, gjennom kompetanse og tilhørighet. Utfordringene dreier seg om ulike grupperinger som ikke respekterer hverandre, på den måten at det er enkelte grupper som snakker stygt til -og om andre elever. Det blir sagt endel ufine ting til både enkeltelever, men også til de ulike grupperingene.

«Jeg synes miljøet burde og bli bedre. Alt er blitt skjellsord. Hvis man liksom har kyssa en gutt, så blir man kalt hore, og da blir man kalt hore hele tida. Og man vil ikke være i gruppe med de og de, og vil ikke være med de på skolen. Fordi du er redd for å si noe feil. Man vil ikke gå på skolen. Det føles som uansett hva du sier eller gjør, eller har på deg, så blir det aldri bra nok» (Elev7).

Elevene uttrykker at det spesielt er noen guttegrupperinger som utfordrer miljøet og som forårsaker dårlig motivasjon, dårlig stemning, dårlig arbeidsmiljø, utfordrende miljø å konsentrere seg i og utfordrer elevenes rett til medvirkning på den måten at noen ikke har mot til å si det de ønsker, mener eller vil. Ryan og Deci (2017, s. 561-590) viser til at vi skal være svært kritiske til miljø som ikke fremmer kompetanse, tilhørighet og autonomi. Og slik jeg tolker elevene, går det utover deres autonomi i forhold til medvirkning, tilhørighet i forhold til

trygghet og kompetanse gjennom arbeid med fagene. Sagt på en annen måte; Det utfordrende miljøet utfordrer elevmedvirkningen til store deler av gruppa, gjennom alle de tre psykologiske behovene vi har behov for. I tillegg til at autonomi og medvirkning er det ene behovet som blir kraftig utfordret, ved at elevene fremstår som kontrollert og usikre i sine roller i samspill med enkelte grupperinger, blir også elevmedvirkningen gjennom tilhørighet og kompetanse utfordret. Tilhørighet ved at opplevelsen av respekt, kjærlighet og anerkjennelse svekkes. Og likeså kompetanse som refererer til følelsen av å mestre samspillet med omgivelsene (Deci & Ryan, 2002). Medvirkningen blir svekket på alle områder, og det kaotiske og kontrollerende miljøet som Deci og Vanteenkiste (2004) viser til, som kan føre til negativ utvikling, er høyst reell. En av elevene viser til hvordan det i noen sammenhenger kan være vanskelig å si noe høyt i gruppa, mens i andre, så er det ikke noe problem. Dette er definitivt det motsatte av hva et autonomistøttende læringsmiljø skal være, likevel uttrykker en av elevene at det er bedre ved trinnvise delinger. Det vil si; Når gruppe 3 er fordelt i de ulike trinn, er det flere som våger å si hva de tenker, mener eller har behov for, og være delaktig i presentasjoner hvor læreren legger til rette for dette på en god måte. Det som ikke fremkommer i dette datamaterialet er hvordan dette forholder seg til trinnet hvor guttegrupperingene tilhører. Det vil være nærliggende å tro at for de elevene som tilhører samme trinn, ikke opplever den samme forskjellen som de øvrige trinnene.

«Det er veldig forskjellig om folk tørr å si noe høyt i klassa. Hvis for eksempel det bare er tiende, så tørr alle å snakke. Men hvis niende og tiende er samla, er det vanskeligere å si noe høyt, og flere blir stille. Eller enda verre, hvis hele gruppe 3 er samla...» (Elev6).

Det spiller ingen rolle om hva det handler om, om det er faglig eller ikke. Elevene uttrykker at det er ubehagelig å snakke høyt når alle er samlet, uavhengig av hva det måtte dreie seg om. Nettopp på bakgrunn av de stygge kommentarene som kan komme og deres opplevelse av at “det aldri blir bra nok”. Miljøet som representerer denne type holdning og den manglende respekten blant enkelte grupperinger vil antageligvis være en motkraft til tilhørigheten elevene viser gjennom sine varme og trygge vennskap. Likeså utfordrer det Montessoripedagogikkens filosofi om fred, respekt og kjærlighet (Montessoriforlaget, 2012). Jeg tolker elevene i dette prosjektet dit hen at flere av dem er «kuet» av andre medelever, på den måten at de ikke har mot, kraft eller ikke våger å delta muntlig gjennom medvirkning i

disse elevers tilstedeværelse. På den måten utgjør dette utfordrende og respektløse miljøet, elevenes uformelle medvirkning. I redsel for å bli hakket på, eller hengt ut på en eller annen måte, velger flere elever å fortie, avhengig av hvilke medelever som er tilstede. Det vil si at enkelte medelever ikke bare har en usunn makt i miljøet som utfordrer andres rett til medvirkning, de har også oppnådd en posisjon i miljøet som gjør til at de «dytter» andre elever helt ned på nederste trinn i Harts deltakerstige (1992b). Til tross for at deltakerstigen er ment som et verktøy som skal illustrere voksne-barn, kan en muligens bruke stigen som et verktøy i deltakelse med medelever. Elevene som mangler respekten det snakkes om i dette prosjektet, har på sett og hvis tatt en autoritær rolle i miljøet som styrer de andre elevene til å fortie. Det vil derfor være nærliggende å tro at disse autoritære elevene får medvirket i stor grad, når det gjelder elementer i *deres* skolehverdag som er viktig for dem. Likevel går det på bekostning av *andres* trivsel og medvirkning.

«Her om dagen så vi film og det var en gutt som bestemte film etter å ha kalt flere filmer stygge ting. Fordi det var hans konto på Disney+» (Elev7).

«Da hadde det vært bedre at læreren hadde bestemt» (Elev9).

«En gruppe på 16 stykker blir jo aldri enig liksom» (Elev8).

«Man må jo ta hensyn til andre da. At alle hører hverandres meninger, uten å slenge drit om de ulike filmene. De burde tenke over hva de sier og gjør. Folk må respektere andres følelser. Men det er jo fordi man går på ungdomskolen da, at det skal være liksom sånn hardt» (Elev9).

Likeså er dette en av flere tilfeller elevene viser til, når det gjelder behov for voksenstøtte jf. Hart (2008). Slik jeg tolker utsagnene skulle kanskje aldri elevene fått bestemt film i utgangspunktet, men når de da har fått helt frie tøyler til dette, skulle hvert fall en voksen grepet inn. Det er jo også slik, uavhengig av hvilken pedagogikk som brukes, at det er lærerens ansvar å få bukt med slike usunne og farlige miljø som har så stor makt i en gruppe. Jeg vil tørre å påstå at i tillegg til utfordringene som er beskrevet, og elevenes rett til medvirkning som blir svekket i stor grad, handler slike miljø vel så mye om de andre elevers rett til trygt og godt skolemiljø (Opplæringslova, 1998, §9A-2). Informantene i dette prosjektet ønsker et bedre miljø i gruppa, både for å ha det triveligere på skolen, men også for å ha et bedre arbeidsmiljø hvor det er lettere å arbeide konsentrert og sammen med andre.

Elevene må få muligheten til å erfare at de er en del av et lærende og sosialt fellesskap (jf. Ainscow et al., 2006, s. 15), noe som muligens oppleves motsatt i dette miljøet. Elevene uttrykker at det utfordrende miljøet går utover arbeidsro, konsentrasjon, medvirkning og samarbeid bestemt av læreren. Sistnevnte vil presenteres og drøftes i neste kapittel.

4.3.3 Elevmedvirkning i samarbeid

Samarbeid og individualisering er et annet prinsipp i Montessoripedagogikken som det i denne oppgaven ikke er redegjort for på bakgrunn av oppgavens rammer og formål. Likevel fremkommer det i dette prosjektet at ulike typer av samarbeid i arbeid med fagene, påvirker elevenes medvirkning gjennom skoledagen. Prinsippets formål gjennom Montessoripedagogikken handler om ulike barns egenskaper og individuelle særtrekk, som sammen skal skape resultater (Montessoriforlaget, 2012, s. 13). Det handler altså om å utvide og strekke seg etter den enkeltes kompetanse ved hjelp av medelever. Medvirkning er som nevnt, også interaksjon mellom flere parter (jf. Thrana, 2008, s. 19-20), og elevmedvirkning omhandler de avgjørelser som også gjelder for gruppa (jf. Udir, 2020, s. 4). Nettopp derfor henger prinsippet om samarbeid tett sammen med elevmedvirkning og funnene som omhandler tilhørighet og kompetanse i dette datamaterialet. Slik som Deci og Vansteenkiste (2004) viser til; at dersom man befinner seg i et kaotisk, kontrollerende miljø, vil en kunne få en negativ utvikling. I dette prosjektet får den negative utviklingen av miljøet konsekvenser for elevmedvirkning på ulike plan gjennom samarbeid med andre, blant annet gjennom elevenes muligheter til å utvikle sin kompetanse gjennom andre. Nettopp derfor ser jeg funnene i dette datamaterialet som relevant for elevenes medvirkning i skolen.

I det store bildet tolker jeg elevene dit at de aller fleste har et ønske om å samarbeide. Elevene uttrykker at de har behov for å diskutere, hjelpe hverandre og reflektere sammen, og jeg tolker det slik at det er for å utvikle sitt arbeid, strekke seg etter ytterligere kompetanse og hjelpe hverandre opp og frem for å mestre skoleoppgavene. På denne måten viser elevene at de selv har et ønske om å oppnå målet for prinsippet om *samarbeid*, uten at de selv drar linjer til dette prinsippet. På samme måte som det viser at elevene selv har lyst til å strekke seg etter, utvikle og utvide sin kompetanse (jf. Deci & Ryan, 2002), ved hjelp av medelever.

«Jeg liker å samarbeide. Fordi da kan du diskutere og hjelpe hverandre» (Elev4).

«Jeg liker best å arbeide sammen med andre, da kan de hjelpe deg hvis man ikke forstår oppgaven. Og da kan vi snakke sammen» (Elev7).

Deci og Ryan (2002) poengterer at behovet for kompetanse innebærer at barnet opplever mestring (jf. Bandura, 1985). Hvis oppgavene som blir gitt elevene gir dem utfordringer slik Deci og Ryan viser til, og de *sammen med andre* har tilstrekkelig kompetanse til å løse disse utfordringene, vil mest sannsynlig elevene oppleve mestring gjennom å produsere ønskende resultater i samhandling med andre. På denne måten kan det styrke elevenes behov for kompetanse, tilhørighet og autonomi (jf. Ryan & Deci, 2002). Elevene vil muligens oppleve å lykkes i samarbeid med andre, hvis de samarbeider godt med gjensidig respekt og anerkjennelse. Hvis de støtter hverandre og gir hverandre gode tilbakemeldinger kan det kanskje ha noe av den samme effekten som støttende undervisningsvurderinger fra læreren, slik Deci og Ryan (2002) viser til. I tillegg vil gode, respektfulle og anerkjennende samarbeid, som det jeg har tatt utgangspunkt i her, være et autonomistøttende læringsmiljø (jf. Ryan & Deci, 2002). Elevene vil få mulighet til å oppleve seg selv som betydningsfull og velkomne i slike gode samarbeid (jf. Deci, 1996, s. 196), og med utgangspunkt i slike trygge og gode samarbeid, vil dette støtte oppunder elevens medvirkning på en positiv måte. Elevene vil mest sannsynlig ha mot nok til å si hva de tenker om ulike ideer, og legge frem motargument ved behov. Noe som igjen vil øke alle involverte elevers kompetanse gjennom ulike perspektiver. Man kan også forstå opplæringslova slik at elevmedvirkning omhandler medvirkning elevene seg i mellom (jf. opplæringslova, 1998, §1-1). Og det vil være viktig at det blir lagt til rette for *like* muligheter for medvirkning, når elevene samarbeider seg i mellom.

Likevel tolker jeg det slik at ønske om samarbeid beror på den *enkeltes* kompetanse. Flere av elevene uttrykker at dette beror på hvilket fag eller oppgaver det da dreier seg om. De henviser til sin egen og andres kompetanse, og ønsker gjerne å arbeide selvstendig om de selv besitter god kompetanse i faget. Likevel vil samtlige elever arbeide sammen med andre, om det kan gagne dem selv i arbeidet.

«Det kommer litt an på fag. Hvis det er et fag jeg er veldig flink til, så kan det være litt slitsomt å bli satt til gruppearbeid, hvis det går for sakte for meg. Som i engelsk for

eksempel. Da kan det ofte bli sånn «...mmm» (viser frustrert). Jeg vil gjerne jobbe alene i engelsk. Det er greit og fortsatt ha noen ved deg, så du kan diskutere ting med hvis du sliter med noe, eller komme med andre løsninger på ting, eller hvordan du skal formulere en setning» (Elev6).

At elevene vil sitte ved siden av andre medelever for diskusjon om nødvendig, til tross for at eleven opplever mestring i faget, er gjentakende for de elevene som nevner dette. På den måten viser elevene til en trygghet til å diskutere med andre for å utvikle sin kompetanse og/eller oppleve mestring (jf. Deci & Ryan, 2002). Til tross for at elevene har et ønske om å samarbeide, viser de likevel til en rekke utfordringer rundt dette temaet. Det fremkommer utfordringer både når læreren bestemmer hvem som skal arbeide sammen, men også når elevene får bestemme selv. Likevel ønsker elevene å bestemme samarbeidspartnere selv. Den bakenforliggende grunnen til ønsket om å selv avgjøre hvem man skal samarbeide med, tolker jeg bunnere i det utfordrende miljøet som beskrevet i forrige kapittel, i tillegg til medelevers motivasjon og konsentrasjon for å arbeide. Jeg tolker det slik at det er størst utfordringer når samarbeid er bestemt av læreren. Når elevene beveger seg i et autonomhemmende miljø og det forhindrer deres læringslyst og engasjement, vil det være forståelig at elevene som ønsker å arbeide, forsøker å trekke seg vekk fra dette, og dermed ønsker å avgjøre samarbeidspartnere selv eller arbeide alene.

«Det er jo ikke alle som samarbeider like bra med visse personer på en måte» (Elev2).

«...og da blir det liksom sånn “ja, da får vi ikke gjort noe arbeid nå” det vet jeg. Fordi det er de som ikke jobber, som jeg blir på gruppe med. Jeg ender jo alltid med de som ikke jobber. De driver bare å ødelegger alt» (Elev9).

Elevene opplever at det da blir utrygt, slik jeg tolker det. Jeg tolker det slik fordi flere uttrykker at det kan være vanskelig å si noe på bakgrunn av kommentarer og slengbemerkinger, som beskrevet i kap. 4.3.2. Elevene våger ikke å si hva de tenker eller ønsker i form av ideer til arbeidsoppgavene som de er blitt satt sammen med for å gjøre. Elevene viser selv til hvordan dette går utover deres motivasjon og verdifull arbeidstid.

«Ja, hvis man er fanget til å jobbe sammen, men den personen bryr seg ikke om arbeidet. Da blir du ikke motivert selv» (Elev7).

«Når lærerne bestemmer hvem du kommer sammen med, kan det være litt problematisk hvis du blir satt sammen med noen du ikke jobber bra sammen med» (Elev6).

I slike type samarbeid hvor elevene skal arbeide med medelever som hersker over dem, (jf. forrige kap.), og noen elever ikke tørr å si sin mening om arbeidet de skal løse i fellesskap, er det elever som ikke får medvirket i det som har betydning i deres arbeid og skolehverdag. Jeg vil tørre å påstå at slike type samarbeid, vil være autonomisvekkende. I motsetning til de gode og trygge samarbeidene som tidligere beskrevet, vil disse samarbeidene gjøre det motsatte både når det gjelder behov for kompetanse, tilhørighet og autonomi. Slik det ble vist til i forrige kapittel, vil medelever tvinge enkelte elever ned på manipulasjon i Harts deltakerstige (1992b). Det vil si; Noen elever har ingen reell medvirkning på det som foregår i slike samarbeid bestemt av læreren, når enkelte elever har denne farlige makten og dermed overtar og styrer alt etter hva som passer dem selv best. Elevene vil verken få utfordret seg, føle mestring, anerkjennelse eller føle seg respektert. Det vil i stede for være nærliggende å tro at miljøet hemmer enkelte elever i utvikling og vekst på flere områder, som er det motsatte av hva både SDT, Montessori og medvirkning har til hensikt å forsterke.

Montessoripedagogikken viser til hvordan barn som har funnet trygghet i seg selv og som kjenner sin egen individuelle kapasitet, fungerer godt i en gruppe (Montessoriforlaget, 2012, s. 14). Likeså vil det, på bakgrunn av det vi vet om vår psykologiske utvikling gjennom SDT, være grunn til å tro at elevene som har anskaffet seg denne formen for makt generelt i gruppa, ikke er trygge i seg selv (Deci & Ryan, 2008). Deci og Ryan (1985) viser også til hvordan vårt indre liv, følelser og tankemønster er grunnleggende faktorer som vi funderer våre valg av retning på, og SDT beskriver selvet som en aktivitet og utvikling innenfra hvor vi får en følelse av helhet (Reeve, 2006). Dette er med på å forme vår sosiale kapital, og på den måten er også disse elevene med på å forme medelever rundt. På denne måten kan elevens utrygghet skape utrygghet hos medelever, i tillegg gå utover andres medvirkning og frihet i Montessorimiljøet.

Til tross for utfordringer til samarbeid bestemt av læreren, viser det seg i dette datamaterialet også at det er knyttet til utfordringer når elevene selv bestemmer hvem de skal samarbeide med. På bakgrunn av gruppestørrelse når elevene arbeider trinnvis, og deretter får oppgaver hvor de kan- eller skal arbeide sammen med andre, får de ofte beskjed om hvor mange de kan være som et maks antall. På enkelte trinn går ikke dette i hop med for eksempel jentegrupper som det blir vist til i dette datamaterialet. Det vil si at på bakgrunn av maks antall i gruppa, blir noen dermed «holdt utenfor» i slike prosjekt. Dette er sårt for elevene når det dreier seg om en jentegruppe som beskrives som en vennegjeng. De viser også til at det ved slike anledninger blir de samme gruppene hele tiden og at det derfor ikke gir dem en opplevelse av et reelt valg.

«Hvis vi velger selv, så blir noen utestengt, og det er jo ikke noe bra. For vi er fem stykker. Også går fire jenter sammen, også er det bare lov å være tre eller fire, også blir den ene... Hvorfor valgte ikke læreren det liksom? Jeg synes også at vi egentlig kan velge selv, om vi vil arbeide alene, selv om vi er gruppe. Det er noen ganger vi må være på gruppe med andre og jeg vil egentlig jobbe selvstendig» (Elev9).

Jeg tolker miljøet i gruppa som ganske «satt», og når det da gjelder å bestemme selv hvem de skal arbeide med i ulike gruppearbeider, er det muligens ikke alltid opplevelse av reelle valg. Det er likevel viktig at elevene lærer seg å samarbeide med ulike mennesker, enten de bestemmer det selv eller ei. En av utfordringene i denne situasjonen, ligger i miljøet og enkelte elevers- og gruppers holdninger, dominans og ufine oppførsel. Etter mine tolkninger, vil det være nærliggende å tro at elevene hadde hatt opplevelse av mer reelle valg ang. samarbeidspartnere, om læringsmiljøet hadde vært bedre. Hvis miljøet hadde vært bedre i gruppa, hadde det muligens vært flere medelever å spille på i form av at man hadde opplevd det som ok, eller til og med hatt ett ønske om å samarbeide med andre enn dem man pleier. Gruppa i sin helhet hadde muligens opplevd at behovet for tilhørighet hadde vært mer tilfredsstillt, og dermed økt elevenes kompetanse og mot til elevmedvirkning og autonomi (jf. Deci & Ryan, 2002). På denne måten kan det også hende at de ikke hadde følt at noen ble utestengt.

Når elevene har valgt sine samarbeidspartnere selv, kan det likevel det by på flere utfordringer utover selve valget av hvem som skal arbeide med hvem. Likevel opplever flere elever at samarbeid med venner kan styrke deres motivasjon, men samtidig gjøre det utfordrende hvis vennene ikke er motivert til å arbeide.

«Jeg blir motivert av å samarbeide. Av og til liker jeg å jobbe litt alene, men venner kan gjøre deg motivert når du ikke er det i utgangspunktet. Kan få deg til å le og få situasjonen til å bli morsom, i stede for å bare ha det kjedelig ved å jobbe alene. Det kommer kanskje litt an på personen, om den personen er villig til å jobbe. Hvis man skal jobbe sammen om et arbeid, også er det du som gjør hele oppgaven, mens den andre sitter å ser på TikTok. Da blir man ikke motivert. Men om den personen tar det seriøst, og dere har det morsomt, da blir jeg motivert» (Elev8).

«Hvis andre elever sier sånn “Åh, jeg gidder ikke jobbe. Jeg driter i det”, så føler man seg dum eller teit fordi man jobber. Hvis andre trykker på mobilen, gjør noe de ikke skal eller går, så har man lyst til å følge etter. Eller være sammen med de, i stede for å sitte og jobbe helt alene. Men det er jo skole da, så man må jo velge litt da. Det er jo masse reelle valg. Henge med venner eller jobbe» (Elev9).

Slik jeg tolker elevene kan selvvalgte samarbeidspartnere by på konsentrasjonsutfordringer og utfordre arbeidsmoralen, samtidig kan det øke deres motivasjon om arbeidsmoralen er god hos alle parter. Kan det tenkes at arbeidsmoralen til samtlige elever hadde vært mer fremtreden om det sosiale miljøet og læringsmiljøet hadde vært bedre? For meg virker det som det er etablert et hierarki som utfordrer både elevmedvirkning og Montessoripedagogikkens hovedbegrep; *respekt*, som ligger som hånd i hanske med *frihet og ansvar*. Hvis elevgruppa hadde hatt mer respekt for hverandre, anerkjent deres ulikheter og en god arbeidsmoral, ville muligens flere elever erfart en større innvirkning på eget og andres arbeid. Hvis det hadde vært et godt miljø mellom elevene ville kanskje verken samarbeid bestemt av læreren eller selvbestemte samarbeidspartnere vært en så stor utfordring for elevmedvirkning i ulike samarbeid, og elevene ville kanskje selv opplevd en mer reell medvirkning og større frihet rundt disse arbeidene.

Å kunne samarbeide med ulike typer mennesker er avgjørende i våre liv. Vi er alle avhengig av å mestre samarbeid i større eller mindre grad i vår sosiale verden, enten det dreier seg om arbeid, skole, dugnad, naboen eller kundeforhold, for å nevne noe. Å gi elevene mulighet til å øke sin kompetanse i samarbeid til flere enn vennegjengen, vil mest sannsynlig ha stor innvirkning på hvordan de forholder seg til samarbeid senere i livet. Likeså vil gode samarbeid til å kunne løse ulike utfordringer på en god måte, skape en opplevelse av tilhørighet og inkludering. Likeså vil det mest sannsynlig øke den subjektives opplevelse av medvirkning, både i og utenfor skolen.

5 Avslutning

I dette prosjektet har jeg undersøkt elevenes erfaringer til elevmedvirkning i en skole hvor elevmedvirkning har en svært sentral rolle. I Montessoriskolen har elevmedvirkning en større rolle enn i den tradisjonelle skolen, slik jeg ser det. Dette er likevel ikke noe som er undersøkt i dette prosjektet og er utelukkende min og enkelte av informantenes oppfattelse gjennom vår erfaring. Gjennom å gjennomføre analysen og presentert et bredt utvalg datamaterialet, samt å diskutere noen av funnene, er det forsøkt å svare på problemstillingen; *Hvordan erfares elevmedvirkning i Montessoripedagogikken, og på hvilken måte kan deres erfaringer forstås i lys av selvbestemmelsesteorien?* Prosjektets problemstilling krever likevel ikke et entydig svar, og derfor er fokuset lagt på å beskrive fenomenet slik elevene opplever medvirkning i skolen, gjennom analyse og diskusjon. Det var ikke dette prosjektets formål og finne et presist svar, men snarere å forsøke og få ett innblikk i hvordan et lite utvalg elever, som tross alt er brukerne av *elevmedvirkning* i skolen, opplever dette i sin arbeidshverdag. Det er likevel slik at mange spørsmål fortsatt står ubesvart innen forskningsfeltet generelt, og jeg mener det er mye man kan ta tak i som denne oppgaven ikke har undersøkt. Drugli (2012, s. 62) hevder at barneperspektivet og voksenperspektivet på et fenomen kan skille seg svært mye fra hverandre, og argumenterer videre for at det derfor er viktig å løfte frem barns meninger om temaer som angår dem. I dette prosjektet er det viktig og understreke at denne teksten *er* basert på elevenes opplevelser for å få svar på problemstillingen, nettopp fordi fenomenet angår dem. Elevene selv uttrykker også at det nettopp derfor er viktig at de får være med å ta avgjørelser som angår dem, fordi det er deres arbeidshverdag, og skolen er deres grunnstein til deres fremtidige liv. Det er dermed ikke tatt hensyn til voksenperspektivet gjennom lærere eller skolen. På bakgrunn av prosjektets omfang har det ikke vært mulig å utforske lærernes erfaringer med fenomenet, men jeg mener det hadde vært et spennende utgangspunkt for videre forskning. I dette prosjektet fremkommer motivasjon som et resultat av elevmedvirkning på ulike måter, og gjennom lærerens erfaringer av fenomenet *elevmedvirkning* kunne det vært spennende å se på elevenes resultater og den tilsynelatende motivasjonen elevene viser for arbeidet, gjennom voksenperspektivet.

Det fremkommer i dette prosjektet at elevene har relativ stor medvirkning når det gjelder den uformelle elevmedvirkningen *i arbeid med fagene*, innenfor rammebetingelsene i skolen. Dette resultatet i seg selv er likevel ikke veldig overaskende da valget nettopp falt på en

pedagogikk som arbeider ut ifra Montessoris tanker og filosofi, hvor barnet står i sentrum for undervisningen og skal være så selvstendig som mulig. Det er likevel deres opplevelser av å medvirke på denne måten- og deres erfaringer med elevmedvirkning som jeg har knyttet til mitt valgte teoretiske perspektiv med tidligere forskning på feltet, som utgjør flere interessante funn som vi absolutt burde ta på største alvor hvis vi virkelig vil forsøke å realisere elevmedvirkning i elevenes arbeid gjennom skoledagen. Gjennom å realisere elevmedvirkning, realiserer vi også en del av den inkluderende skolen.

Elevene uttrykker at de i stor grad får bestemme over sin egen arbeidshverdag gjennom *hva, hvordan, når og med hvem*, i tråd med Montessoripedagogikken -og i samsvar med barnekonvensjonen (1989). Resultatet av deres medvirkning i eget arbeid, viser seg gjennom elevenes selvinnsikt for egen motivasjon videre i arbeidet. Valgfriheten elevene har i arbeidet er i hovedsak med på å styrke deres motivasjon gjennom valg av emner, temaer, interesser og arbeidsmåte. Elevene uttrykker at de får styrket sin kompetanse gjennom valgfriheten de er gitt til å løse de ulike arbeidsoppgavene. På denne måten knytter elevene selv sin kompetanse og interesse til motivasjon og mestring gjennom elevmedvirkning. Med tanke på akkurat dette datamaterialet vil det være grunn til å hevde at elevmedvirkning har sin hensikt (St. Meld. 30, (2003-2004)), og nettopp derfor anser jeg det som viktig å fortsette arbeidet rundt elevenes medvirkning til de ulike arbeidsoppgaver i skolen. Elevene burde i større grad få være med å avgjøre hvordan de vil løse arbeidsoppgaver, som for eksempel emnefordypning innenfor et større tema, hvordan elevene vil arbeide, praktisk eller teoretisk, eller gjennom fordypning i egne interesser for enkelte fag. På denne måten opplever også elevene at de får tilpasset undervisning til sine individuelle behov, uten å oppleve seg annerledes av den grunn. Pedagogikken kan muligens styrke denne opplevelsen av sistnevnte, med tanke på at elevenes valgfrihet utløser en rekke ulike arbeider i samme rom samtidig. Elevene arbeider på mange ulike måter, og uansett hvilken arbeidsform, mengde eller nivå elevene arbeider etter, er dette sett på som det «normale», slik elevene uttrykker det. Likevel vil det være grunn til å tro at det oppstår flere ulike arbeider også i et tradisjonelt klasserom, hvis elevene har et større omfang av medvirkning til *når* de skal arbeide med *hva* og *hvordan*.

Det er likevel slik at elevene ikke kan velge vekk ulike undervisningsformer, til tross for omfanget av friheten de er gitt. Når elevene opplever fravær av medvirkning i forbindelse med deltakelse i presentasjoner, kan en undres om elevene har fått for mye frihet? Har

elevene så mye frihet at de forventer å kunne velge om de vil delta i obligatorisk undervisning? Eller er dette «det nye barnet» jf. med Rørnes (2012). Uavhengig av dette spørsmålet som ikke er undersøkt i dette prosjektet, er det ikke slik at elevmedvirkning angår selve styringsdokumentene og skolens overordnede formål (Opplæringslova, 1998; Udir, 2020; Montessori Norge, 2020a). Elevmedvirkning i arbeid med fagene skal foregå *innenfor* disse styringsdokumentene. Likevel uttrykker elevene en form for misnøye til at de ikke får medvirket til akkurat dette, og i denne sammenheng er barneperspektivet og den subjektives opplevelse fremtreden i undersøkelsen. Elevene må delta i undervisning for å utvikle deres kompetanse i tråd med læreplaner.

Det er innenfor de overordnede styringsdokumentene elevene skal ha medvirkning til hvordan deres arbeidsdag skal være, og i dette prosjektet fremkommer det at elevmedvirkning i dialog med lærere og medelever avhenger av de ulike relasjonene som finnes i skolen og elevgruppa. Relasjonene i de ulike formene, læringsmiljø og lærerens engasjement viser seg å ha stor betydning for elevmedvirkning i dette prosjektet. Resultatene viser til at dette er krefter som spiller mot hverandre og utfordrer både elevmedvirkning, motivasjon og selve Montessoripedagogikken. For det første beskriver elevene et læringsmiljø som oppleves svært begrensende for deres medvirkning. Miljøet er så utfordrende at det hemmer flere elever til å finne mot nok til å komme med sine tanker og ideer, i redsel for å bli hengt ut. Dette miljøet går i stor grad utover ulike typer samarbeid, hvor medvirkning er en stor del av arbeidsoppgavene, eller gjennom felles avgjørelser som angår hele elevgruppa. Samarbeid på ulike nivå er noe vi alle er avhengig av for resten av livet, og å samarbeide med andre er kanskje en av de viktigste ferdighetene vi lærer oss i en sosial verden. Miljøet i elevgruppa hindrer altså enkelte elever i å medvirke i både sitt eget arbeid, og generelt gjennom skolehverdagen. Når miljøet utfordrer i så alvorlig grad som presentert og drøftet i dette prosjektet, kan det i tillegg gå utover andres arbeid, konsentrasjon og motivasjon, enten de vil eller ei, og det er skolens ansvar at det er ett trygt og godt skolemiljø for alle barn (Opplæringslova, 1998, §9a). Med andre ord; jeg tolker funnene i det som måtte angå miljøet i denne undersøkelsen, som noe større enn elevmedvirkning, nemlig retten til et trygt og godt skolemiljø. Det vil si at uavhengig om det påvirker elevmedvirkning eller ei, eller hvilken pedagogikk som brukes, er det skolens ansvar å sørge for at elevene opplever et så godt skolemiljø som mulig. Elevene selv etterlyser voksenstøtte i flere ulike settinger hvor et dårlig miljø får herske. Likevel er det viktig for meg at det ikke handler om den enkelte lærer når

miljøet har fått utviklet seg så mye i gal retning. Her vil det være grunn til å sette inn tiltak på systemnivå, slik at alle elever opplever en god skolehverdag. Da vil muligens elevenes opplevelse av en reell medvirkning også øke i takt med et bedre miljø, uten å være redd for å bli hengt ut av andre medelever.

Det dårlige miljøet som er beskrevet, er i tillegg en motpol til selve Montessoripedagogikken. Fordi når en fordyper seg i pedagogikken, skulle en nesten tro at den bygget på Honneths anerkjennelsesteori (2008), da man kan dra svært mange linjer mellom Montessoris filosofi og Honneths teori. Likeså vil jeg hevde at anerkjennelsesteorien er en del av Deci og Ryans selvbestemmelsesteori. Vi har alle ett behov for å oppleve anerkjennelse og tilhørighet fra de menneskene rundt oss som har betydning for våres liv (jf. Deci & Ryan, 2002). Dermed får den enkeltes opplevelse av å bli anerkjent eller ei, store konsekvenser for elevenes utvikling (Honneth, 2008, s. 163). Elevene bekrefter på mange måter i dette prosjektet at det er anerkjennelse og tilhørighet som styrker deres medvirkning, og de poengterer hvor viktige de gode -og nære relasjonene til venner og lærere er. Disse relasjonene styrker deres muligheter til medvirkning, og står som en kontrast til det utfordrende miljøet. Samarbeid derimot, beveger seg mellom disse motpolene, avhengig av hvem de samarbeider med. Elevene ønsker å samarbeide med sine venner nettopp på bakgrunn av deres egen mulighet for medvirkning i ulike prosjekter. Og jeg tolker det slik at det forutsetter trygghet, anerkjennelse og gjensidig respekt, for at elevene skal oppleve en reell medvirkning i samarbeid.

Likeså fremhever elevene lærerens betydning av elevmedvirkning. Alle elever har et grunnleggende behov for å oppleve anerkjennelse fra læreren (jf. Drugli, 2012, s. 60). Det er gjennom gode og nære relasjoner, entusiastiske og engasjerte lærerne, at elevene i dette prosjektet opplever reell medvirkning gjennom deres arbeidshverdag. Elevene knytter også disse elementene til deres motivasjon på en positiv måte. Elevene uttrykker at de opplever større motivasjon for arbeidet når læreren legger til rette for elevmedvirkning på den måten at han eller hun er engasjert, entusiastisk og oppfordrer til dialog og kreativitet (jf. Connel & Wellborn 1991; De Naeghel et al., 2012; Jang et al., 2012; Perry, 1998; Turner, 1995). Elevene uttrykker også at det er disse type lærerne de har den beste relasjonen med. Tilsvarende viser elevene til lite motivasjon når læreren er autoritær, bestemmer hva og hvordan de skal arbeide og ikke legger spesielt til rette for elevmedvirkning. Ei heller ønsker elevene å være delaktig i undervisningssituasjoner med en autoritær lærer. Det vil si; De

lærere som er engasjert, autoritativ, spørrende og entusiastisk i sin lærerrolle, gir elevene større mulighet for medvirkning enn den autoritære læreren, slik det fremkommer i akkurat dette prosjektet (jf. Backe-Hansen, 2011; Skivenes & Strandbu, 2006; Solhaug & Børhaug, 2012). Lærerens tilrettelegging gjennom relasjoner med elevene og engasjerende presentasjoner av arbeid, er vel så viktig som og la elevene stå fritt til å velge arbeid og arbeidsmetode. Både relasjoner til lærere og medelever i dette prosjektet kan virke både positivt -og negativt for deres medvirkning og motivasjon (jf. Deci og Ryan, 1978).

Den innflytelsesrike elevmedvirkningen og selvstendigheten elevene opplever i arbeid med fagene, kan kanskje være med å forme deres higen etter gode resultater? På den måten at elevene får utvikle, sine arbeider på de områder der de opplever mestring. Til tross for at elevmedvirkning og den indre motivasjonen var mitt utgangspunkt for dette prosjektet, var det ikke til å komme unna i analysen at karakterer var av svært stor betydning for elevene selv. Som tidligere nevnt er karaktersystemet i den norske skolen på mange måter en motpol til Montessoripedagogikken, SDT og elevmedvirkning. På den måten at dette er noe som er bestemt ovenfra og ikke noe som kommer innenfra hos oss mennesker. Likevel oppdaget jeg at elevenes engasjement til karaktersystemet kommer innenfra på den måten at de fleste av elevene er opptatt av, og ønsker å få gode karakterer, nettopp fordi de er bevisste av dens betydning for senere skolegang og yrke. Elevene ønsker å arbeide og yte sitt beste nettopp for å få gode karakterer slik at de senere kan arbeide med det de måtte ønske i voksen alder. Karaktersystemet er en integrert del av utdanningssystemet, og nettopp derfor vil kanskje en ytre belønning som karakterer oppleves som en positiv faktor som kan forsterke den indre motivasjonen. Dette med forbehold om at karakterene stemmer overens med elevens egen oppfattelse av egen kompetanse (Deci & Ryan, 2002).

Skolen har et større fokus på elevmedvirkning i dag enn da det ble implementert i læreplanverket i 2006. Likevel er min oppfattelse at denne medvirkningen fortsatt er knyttet til den formelle elevmedvirkningen gjennom elevråd når det gjelder hva som faktisk skjer i skolen. Kanskje jeg tar feil, men gjennom min tidligere erfaring har jeg en oppfattelse av at lærere i dag *snakker* mer om elevmedvirkning enn hva de faktisk legger til rette for i sin undervisning. I skolen kan vi bruke Harts deltakerstige (1992b) som et verktøy til å utforske hvilken medvirkning elevene faktisk har i de ulike settingene i skolen. Likeså kan stigen brukes som et verktøy til å utvikle elevenes medvirkning i skolen. Når enkeltmenneskets

opplevelse av å være anerkjent som en likeverdig deltaker, er vi inkluderende (jf. Befring, 2012, s. 43), og for å kunne realisere inkluderingsbegrepet gjennom elevmedvirkning må alle elever ha like muligheter til å medvirke, både i forhold til sitt utviklingstrinn, men også gjennom relasjoner i skolehverdagen. Det må derfor være rom for å diskutere i videre forskning *hvordan* skolesystemet legger til rette for elevmedvirkning i skolen på flere områder -og nivå.

I think that the best way to prepare children to participate in a democratic society, is to have them grow up in democratic schools. Why do we have them experiencing twelve years of a dictatorship, and then expect them to be ready for democracy? [...] If you always do as you're told – you will always be told what to do. (Mitz, 2012)

6 Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge.
- Arnstein, S. R. (1969). A Ladder Of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216-224.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01944366908977225>
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teaching behaviors predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261–278. <http://www.onlinelibrary.wiley.com/>
- Backe-Hansen, E. (2011). *Teoretiske perspektiver i synet på ungdoms medvirkning – en litteraturgjennomgang*. NOVA.
- Bandura, A. (1985). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs.
- Barnekonvensjonen. (1989). FNs konvensjon om barnets rettigheter. (20-11-89). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/TRAKTAT/traktat/1989-11-20-1>
- Befring, E & Tangen R. (Red.). (2012). *Spesialpedagogikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Braun, V & Clarke, V. (2006). Using Thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinkmann, S. & Tanggard, L. (2020). *Kvalitative metoder: en grundbog*. (3. utg.). Reitzel.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. 7.utgave. New York: Routledge.
- Connel, J. P. & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analyses of self-system processes. I M. Gunnar & L. A. Sroufe (red.). *Minnesota symposium of child psychology, vol.23*. University of Chicago Press.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Universitetsforlaget.
- Danielsen, A. G. (2017). *Eleven og skolens læringsmiljø - medvirkning og trivsel*. Gyldendal Akademisk.
- Danielsen, A. G. (Red.). (2020). *Til elevens beste. Pedagogiske perspektiver*. Gyldendal

Norsk Forlag AS.

Datatilsynet (2022, 17. april). *Digitale tjenester og forbrukeres personopplysninger; Barn og unge forbrukere*. <https://www.datatilsynet.no/personvern-pa-ulike-omrader/kundehandtering-handel-og-medlemskap/digitale-tjenester-og-forbrukeres-personopplysninger/barn-og-unge-forbrukere/>

Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated reward on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18 (1), 105-115.

Deci, E. L. (1996). Self-determined motivation and educational achievement. *Advances in motivation*. 195-210.

Deci, E. L. (1980). *The Psychology of self. Determination*. Heath.

Deci, E. L. (1995). *Why we do what we do. Understanding self-motivation*. Penguin Group.

Deci, E. L., Nezlek, J. & Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 1.10.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). From ego-depletion to vitality: Theory and findings concerning the facilitation of energy available to the self. *Social and Personality Psychology Compass*, in press 2, s. 702-717.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000a). The “what” and “why” of goal pursuits. Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000b). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Deci, E. L. & Vaansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, Vol. 27, 1, 23-40.

De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M. & Rosseel, Y. (2012). The Relation Between Elementary Students' Recreational and Academic Reading Motivation, Reading Frequency, Engagement, and Comprehension: A Self-Determination Theory Perspective. *Journal of Educational Psychology*. 104 (4) <https://doi.org/10.1037/a0027800>

Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevenes læring og trivsel*.

Cappelen Damm Høyskoleforlag.

- Flink, C., Boggiano, A. K. & Barrett, M. (1990). Controlling teaching strategies: Undermining children's self-determination and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59 (5), 916-924.
- FN-Sambandet. (2022, 04. februar). Barnekonvensjonen.
<https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen>
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Gentle, M., Powell, M.B. & Sharman, S. J. (2014). Mental context reinstatement or drawing: Which better enhances children's recall of witnessed events and protects against suggestive questions? *Australian Journal of Psychology*, 66 (3), 158-167.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Graue, M. E. & Walsh, D. J. (1995). *Studying Children in Context: Theories, Methods, and Ethics*. SAGE Publications, Inc.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk*. Gyldendal.
- Hart, R. A. (1992a). *Children's participation - From tokenism to citizenship*.
https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf
- Hart, R. A. (2008). Stepping Back from 'The Ladder': Reflections on a Model of Participatory Work with Children. I A. Reid, B. B. Jensen, & J. N. V. Simovska (Red.), *Participation and Learning- Perspectives on Education and the Environment, Health and Sustainability* (s. 19-32). Springer.
- Hart, R. A. (1992b). *Harts Ladder of Participation*.
http://images.slideplayer.com/12/3566049/slides/slide_7.jpg
- Haugen, H. Ø. & Skilbrei, M. L. (2021) *Håndbok i forskningsetikk og databehandling*. Fagbokforlaget.
- Holme, I. M. (1996). *Metodevalg og metodebruk* (3. utg.). TANO.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse*. Pax.
- Jang, H., Kim, E. J. & Reeve, J. (2012). Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context. *Journal of Educational Psychology*, 104, 1175-1188.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til*

- samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utg.). Abstrakt.
- Jordet, A. (2020). *Anerkjennelse I skolen. En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kleven, T. A. , Hjardemaal, F. & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. (2. utg.). Unipub.
- Kramer, R. (1977). *Maria Montessori. A Biography*. G.P. Putnam's Sons.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori- tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. (2. Utg.). Novus.
- Kvello, Ø. (2021). *Samtaler med barn og ungdom. Medvirkning, kommunikasjon og metoder*. Fagbokforlaget.
- La Guardia, J. G. & Patrick, H. (2008). Self-determination theory as a fundamental theory of close relationship. *Canadian Psychology*, 49 (3), 201-209.
- Langeland, G. M. & Horverak, M. O. (2021). *Hvordan legge til rette for mestring, medvirkning og motivasjon: i ungdomsskole og videregående skole*. Cappelen Damm akademisk.
- Lewis, A. (1992). Group child interviews as a research tool. *British Educational Research Journal*, 18 (4), 413-421.
- Maslow, A. (2013). *A Theory of Human Motivation*. Black Curtain Press.
- Mikalsen, H., Nes, K. & Dobson, S. R. (2013). Om «dronninger og prinser, resten er bare i veien» - elevmedvirkning i teori og praksis. *PAIDEIA* (06), 58-71.
- Mikkelsen, R., Fjeldstad, D. & Ellingsen, H. (2002). *Demokratisk beredskap og engasjement hos elever i videregående skole i Norge og 13 andre land*. Civic Education Study Norge 2002. <http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/civic/vgs/>
- Mitz, J. (2012). *The Power of Democratic Process in Schools: Jerry Mintz at TEDxYouth@BFS*. [Video] YouTube.
https://www.youtube.com/watch?v=0lrHG8y_9C4&t=328s
- Montessori Norge (2020a). *Læreplan for montessoriskolen*.

https://montessorinorge.no/wp-content/uploads/2020/08/Montessori_laereplan_082020-002.pdf

Montessori Norge (2020b). *Appendiks til montessorilæreplanen 2020*.

https://montessorinorge.no/wp-content/uploads/2020/11/Montessori_appendiks_04.pdf

Montessori Norge (u.å.). *Maria Montessori er grunnlegger av montessoripedagogikken*.

<https://montessorinorge.no/om-montessori/maria-montessori/>

Montessori, M. (2006). *Barnesinnet*. Montessoriforlaget.

Montessori, M. (1967). *The absorbent mind*. (C. A. Claremont, Overs.). Dell publishing co. (Opprinnelig utgitt 1949).

Montessoriforlaget. (2012). *Montessori – Seks grunnleggende prinsipper i Montessoripedagogikken*. [Brosjyre] Montessoriforlaget.

Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. (2. Utg.). Sage Publications.

Niemic, C. P. & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, Competence, and relatedness in the Classroom. Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7, 133-147.

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.

NOU 2015: 8. *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*.

Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001>

NOU 2011:20 (2011). *Ungdom, makt og medvirkning*.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2011-20/id666389/?docId=NOU201120110020000DDDEPIS&ch=1&q>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998 07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2

Overland, T. & Nordahl, T. (2013). *Rett og plikt til opplæring: om fravær og deltakelse i skolen*. Fagbokforlaget.

Perry, N. (1998). Young children's self-regulated learning and contexts that support it. *Journal of Educational Psychology*, 90, 715-729.

Piaget, J. (1989). *The Child's Conception of the World*. The University of Chicago Press.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi*,

- etnografi og kasusstudier*. (2. Utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter I lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Privatskolelova. (2003). *Lov om private skoler med rett til statstilskot*. (LOV-2003-07-04-84). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-84>
- Quarfood, C. (2005). *Positivism Med Mänskligt Ansikte: Montessoripedagogikens idéhistoriska grunder*. Östlings Bokförlag Symposion AB.
- Reeve, J. (2006). Teachers as Facilitators. What autonomy – Supportive Teachers do and why their Students benefit. *The Elementary School Journal*, 3, 225-236.
- Reeve, J. (2009). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175. <http://dx.doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Regjeringen. (2020). *FNs konvensjon om barns rettigheter*. Artikkel id2511390. <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/innsiktsartikler/fns-barnekonvensjon/fns-konvensjon-om-barnets-rettigheter/id2511390/>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). An Overview of Self-Determination Theory. An Organismic dialectical Perspective. I Deci, E. L. & Ryan, R. M. (Red.), *Handbook of Self-Determination Research*. The University of Rochester Press.
- Ryan, R. R. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivation: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. The Guilford Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2008). Self-Determination Theory: A Macro theory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 3, 183-185.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2007). Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well Being Across Life's Domains. *Canadian Psychology*, 1, 14-23.
- Ryan, R. M. & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550-558.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget.
- Rørnes, K. (2012). *Læreren som leder og kulturbygger*. <https://www.forebygging.no/Artikler/2014-2012/Lareren-som-leder-og-kulturbygger/>

- Sahlström, F. (2012). *Vad vet vi, vart är vi på väg? – Några utvecklingslinjer i klassrumsforskningen*. I P. Haug & T. O. Engen (red.), *I klasserommet. Studier av skolens praksis* (s. 17-44). Abstrakt.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. & Meece, J. L. (2008). *Motivation in Education. Theory, Research and applications*. Pearson, Merrill Prentice Hall.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting Qualitative Data* (5. utg.). Sage Publications.
- Simcock, G & Hayne, H. (2003). Age-related changes in verbal and nonverbal memory during early childhood. *Developmental Psychology*, 39 (5), 805-814.
- Simonsen, E. & Johnsen, B. H. (Red.). (2007). *Utenfor regelen. Spesialpedagogikk i historisk perspektiv*. Unipub forlag.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring - Teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Skivenes, M. & Strandbu, A. (2006). A Child Perspective and Children's Participation. *Children, Youth and Environments*, 16(2), 10-27.
<http://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.16.2.0010>
- Solhaug, T. & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet – Demokratiet i skolen*. Universitetsforlaget.
- Standing, E. M. (1998). *Maria Montessori. Her life and work*. Hollis & Carter Limited.
- St. meld. nr. 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- St. Meld. Nr. 39 (2001-2002). (2002). *Oppvekst- og levekår for barn og ungdom i Norge*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e97cf2ddbcd347328e4fcc70e942de62/no/pdfa/stm200120020039000dddpdfa.pdf>
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Thornquist, E. (2018). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori: for helsefag*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Thrana, H. M. (2008). *Vil jeg bestemme?* Gyldendal Akademisk.
- Tufte, P. A. (2018). *Hvordan lese kvantitativ forskning?* Cappelen Damm akademisk.

- Turner, J. C. (1995). The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. *Reading Research Quarterly*, 30, 410-441.
- Ulvik, O. S. (2009) Barns rett til deltakelse – teoretiske og praktiske utfordringer i profesjonelle hjelperes samarbeid med barn. *Tidsskrift norsk psykologforening*. 12, 1148-1154. <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2009/12/barns-rett-til-deltakelse-teoretiske-og-praktiske-utfordringer-i-profesjonelle>
- UNESCO. (2003). *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education. A Challenge and a Vision. Conceptual paper for the Education Sector*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134785>
- UNICEF (2020). *Norge best rigget til å gi barna en god og lykkelig barndom – men svikter på psykisk helse, overvekt og medvirkning*. NTB Kommunikasjon.
<https://kommunikasjon.ntb.no/pressemelding/norge-best-rigget-til-a-gi-barna-en-god-og-lykkelig-barndom-men-svikter-pa-psykisk-helse-overvekt-og-medvirkning?publisherId=17846799&releaseId=17891162>
- Urinboyev, R., Wickenberg, P. & Leo, U. (2016). Child rights, classroom and school management. A systematic literature review. *The International Journal of Children's Rights*, 24 (3), 522-547.
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.a). *Elevundersøkelsen 7. trinn og 10 trinn-læringsmiljø*. Hentet 16. mars 2022 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/resultater-fra-elevundersokelsen-pa-7.-og-10.-trinn/elevundersokelsen-laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Læreplanverket for kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen.
https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloftet/prinsipper_1k06.pdf
- Vatland, M. H. & Lexow, M. (2004). *Montessori- en innføring*. Montessoriforlaget.
- Vaage, S. (Red.). (2000). *Utdanning til demokrati*. Barnet, skolen og den nye pedagogikk. Abstrakt forlag.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society*. Harvard University Press.
- Wesson, M. & Salmon, K. (2001). Drawing and showing: Helping children to report emotionally laden events. *Applied Cognitive psychology*, 15 (3), 301-319.
- Wicklund, R. A. (2007). *Mellommenneskelige forhold. Å se, høre og berøre*. Fagbokforlaget.

Woolfolk, A., Hughes, M. & Walkup, V. (2008). *Psychology in education*. Pearson Education Limited.

Woolfolk, A., Pettersson, T. & Ragnheiður, K. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Tapir Akademisk Forlag.

Vedlegg

Vedlegg 1

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

548355

Prosjekttittel

Elevmedvirkning i Montessoriskolen

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for humanistiske fag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Hege Merete Somby, hege.somby@inn.no, tlf: 62517282

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Hilde Kvammen, hildekvammen@hotmail.com, tlf: 90969208

Prosjektperiode

13.10.2021 - 15.05.2022

Vurdering (2)**11.03.2022 - Vurdert**

Vi viser til endring registrert i meldeskjemaet. Vi kan ikke se at det er gjort noen oppdateringer i meldeskjemaet eller vedlegg som har innvirkning på vår vurdering av hvordan personopplysninger behandles i prosjektet.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson: Henning Levold

Lykke til videre med prosjektet!

04.11.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 04.11.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte får tilfredsstillende informasjon og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å

melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Henning Levold

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Elevmedvirkning i Montessoriskolen”

Dette er et spørsmål til deg om ditt barn kan/vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å at jeg skal levere min mastergradsoppgave. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

Formål

Formålet med denne oppgaven er et forskningsprosjekt i forbindelse med min Mastergradsoppgave. I 2018 fikk Norge tilbakemelding fra FNs barnekomite om at barns rett til medvirkning i Norge ikke oppfylles, til tross for at lovverket er på plass. UNESCO leverte i 2020 en tilsvarende rapport om våre barns medvirkning. På bakgrunn av at elevens medvirkning kan ha innvirkning på så mange andre områder i skolen, er dette et viktig tema for videre skoleforskning. I Montessoriskolen er elevmedvirkning en svært sentral rolle i pedagogikken, og jeg ønsker derfor å undersøke dette fenomenet i en skole hvor dette har en så sentral rolle. Når jeg nå vil undersøke elevenes medvirkning i skolen, ønsker jeg at elevene selv skal få medvirke til dette prosjektet, slik at de selv kan sette ord på hvordan dette oppleves for dem. Min foreløpige problemstilling er: *Hvordan opplever elevene prinsippet «frihet og ansvar» i Montessoripedagogikken?* En kvalitativ studie om elevmedvirkning i Montessoriskolen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet, avdeling Hamar er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg sender denne forespørselen til elever i gruppe 3 ved en utvalgt Montessoriskole, og du får spørsmålet fordi du er elev i gruppe 3 ved den utvalgte skolen. Det er både tilgjengelighet og forhold til nærmiljøet som gjør at denne skolen blir valgt. Jeg har kontaktet skolens ledelse med forespørsel om intervjuene, og gjennom dem kommer jeg i kontakt med mine informanter.

Hva innebærer deltakelse i studien?

For ditt barn som deltar på dette, innebærer det at barnet deltar aktivt på et gruppeintervju sammen med 3-5 andre elever i ca. 1. klokke. Gruppeintervjuene vil foregå under elevenes praktiske arbeider med meg som ansvarlig voksen i denne timen. Jeg kommer til å ha med en båndopptaker og vil i tillegg notere underveis, men alt vil foregå anonymt, og de vil på ingen måte gjenkjennes i oppgaven jeg skal skrive. For at jeg skal kunne gjøre opptak, trenger jeg foresattes tillatelse. Opptakene vil bli slettet senest ved prosjektslutt 16. mai 2022. I intervjuet kommer jeg til å stille noen spørsmål knyttet opp mot oppgavens tema, og barna vil stå fritt til å diskutere dette i gruppen. Spørsmålene vil ikke omhandle sensitive opplysninger om ditt barn og foresatte har rett til innsyn i intervjuguiden før gjennomføring. Intervjugruppene vil intervjues hver for seg, helt uavhengig av hverandre, og det som sies i den ene gruppen vil ikke tas med inn i den andre, og omvendt. Samtykkeskjema sendes ut til samtlige elever i gruppa, men jeg vil foreta ett tilfeldig utvalg av alle som samtykker til undersøkelsen.

Ditt barns personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker opplysningene om ditt barn

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

- Lydfiler og nedskrevet materiale fra lydfilene vil oppbevares og håndteres i henhold til Høgskolen Innlandet personverns regler.
- Alle opplysninger og informasjon om og fra deg, blir holdt anonymisert. I denne studien er det ikke viktig for meg og få informasjon om dere. I mine notater blir dere omtalt med nummer: elev 1, elev 2, elev 3, lærer 1, lærer 2, lærer 3 osv.
- Navn og samtykkeerklæring oppbevares i et låst skap og ikke sammen med annet materiale som kan gjenkjennes.

Hva skjer med informasjonen om ditt barn når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Når oppgaven leveres vil alt være anonymisert. Prosjektet skal etter planen avsluttes 16. mai 2022.

Frivillig deltakelse

Jeg vil understreke at deltakelse er frivillig, og at den som deltar, kan trekke seg ut på et hvilket som helst tidspunkt uten begrunnelse. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Det vil heller ikke for deg som elev, påvirke ditt forhold til lærere/skolen. Dersom du ønsker å delta, har spørsmål til studien, eller ønsker mer informasjon må du bare ta kontakt med meg.

Dine og barnets rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg og ditt barn?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Høgskolen i Innlandet ved Usman Asghar (Personvernombud) på epost usman.asghar@inn.no eller telefon 61 28 74 83.
- Høgskolen i Innlandet ved Hege Merete Somby (veileder) på mail hege.somby@inn.no eller telefon 62 51 72 82

Med vennlig hilsen

Hilde Kvammen, masterstudent ved Høgskolen Innlandet

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Elevmedvirkning i Montessoriskolen».

Jeg samtykker til:

- ◆ At mitt barn kan delta i gruppeintervju
- ◆ At intervjuet blir tatt opp på båndopptaker

Barnets navn: _____

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 16.05.22

(Signert av foresatt, dato)

Vedlegg 3

Intervjuguide elever

Introduksjon

1. Hvordan trives dere på skolen?
2. Hva er det gøyeste på skolen?
3. Hva liker dere best på skolen?

Tilhørighet

4. Hvordan opplever du forholdet ditt til skolen?
5. Ser du frem til å komme på skolen?
6. Hvordan liker dere å samarbeide med andre?
7. Når du skal lære noe nytt, liker du og samarbeide med andre eller vil du helst jobbe alene?
8. Liker du lærerne dine?

Kompetanse

9. Hvordan liker du arbeidsoppgavene på skolen? (Hva liker dere å jobbe med på skolen?)
10. Kan du si noe om skolefagene deres? (Hvordan liker du disse? Er de viktige?)
11. Hvordan liker dere å arbeide/lære noe nytt? (Med praktiske oppgaver eller med undervisning som legger opp til lesing og svare på oppgaver skriftlig?)
12. Hva gjør læreren når dere skal lære noe nytt?
13. Synes dere de er gode på å lære deg nye ting?
14. Får du nødvendig forklaring på emnene dere gjennomgår?
15. Hva lærer dere på skolen?
16. Hva gjør dere motivert for å lære?
17. Hva slags aktiviteter og oppgaver bruker lærerne i undervisningen?

Autonomi

18. Hvem bestemmer hva og hvordan dere skal arbeide?
19. Når opplever du at du får være med å bestemme, eller bestemme helt selv? (Eks. Arbeidsoppgaver, skolemiljø, skoleaktiviteter i og utenfor skolen).
20. Kan dere fortelle litt om når dere får være med å bestemme?
21. Hvor ofte har dere samtaler med lærerne om deres arbeid?
22. Synes dere at det er viktig og få være med å bestemme?
23. Synes dere det er viktig å ha egne meninger? Hvorfor/hvorfor ikke?
24. Hvordan gjør du oppgaver i forbindelse med fagene?
Får du informasjon om hvordan og hvorfor du kan jobbe selvstendig?
(Læringsstrategier)?
25. Ønsker dere å utføre oppgavene dere får på skolen? Ønsker dere å arbeide med fagene?

CET

26. Hvordan er miljøet for læring? Blir dere påvirket av medelever eller lærere?

27. Oppmuntrer lærerne dere til å arbeide? Støttende og gode tilbakemeldinger?

Hvordan opplevde dere dette intervjuet?