

Elevmedvirkning i ungdomsskolen – sett fra lærerperspektivet

Masteroppgave i yrkesdidaktikk EDU 3920

Karin Sølvsberg og Sissel T. P. Brennholm

Trondheim, våren 2014



Forord

Etter å ha fullført bachelorgraden sammen på Yrkesfaglærerstudiet for restaurant og matfag, ønsket vi å fortsette på dette masterstudiet. Med skrekkblandet fryd visste vi at det lå en enorm utfordring foran oss. Hvem skulle tro at vi to kokkene skulle klare å fullføre en masterstudie? Forskning og teorier viser at det er helt avgjørende å ha troen på seg selv og sin egen dyktighet. Se på oss selv som autonome mennesker og ha troen på at vi skal klare oppgaven. Vi har bygget kunnskap og erfaring underveis i studiet, stein for stein. Det har gitt oss en indre drivkraft og motivasjon som har styrt oss mot målet vårt.

Alle trenger anerkjennelse fra andre og vi har fått det vi trengte underveis for å holde motet oppe i tøffe tider. Gode dialoger med medstudenter og kollegaer har også bidratt til nye vinklinger og syn på oppgaveteksten. Mange har vist oss stor tålmodighet og det hadde ikke vært mulig å gjennomføre dette studiet uten støtte fra våre nærmeste. Vi vil derfor rette en stor takk til våre familier og venner som alltid har vært der for oss. Familien til Karin: Benedikte og Mathilde. Familien til Sissel: Karl Jan, Andreas og Susanne.

Våre veiledere, førsteamanuensis Britt Karin Støen Utvær og førstelektor Klara Elfrida Rokkones, var uvurderlig for oss når det stoppet opp og det var motløst, tungt og bratt. Alltid positive og ved godt mot loset de oss på den lange veien mot målet. Vi er takknemlig for at vi nå kan sette punktum. Vi kom i mål tilslutt, etter en tidkrevende og arbeidsom prosess. Tilslutt vil vi rette en takk til både oss selv og hverandre for velbrukt og godt samarbeid. Vi har holdt løpet ut og fått et evig vennskapsbånd oss i mellom.

Jippi, vi klarte det!

Med all takknemlighet
Karin Sølvberg & Sissel T.P. Brennholm
Mai, 2014

Sammendrag

Bakgrunn, tema og formål: Bakgrunnen for denne masteroppgaven er å få bedre innsikt i hvordan læreren kan ha betydning for elevenes læring. Vårt fokus er elevmedvirkning i ungdomsskolen. Følgende problemstilling er valgt: Hvordan opplever ungdomsskolelærerne elevmedvirkning i sin undervisningspraksis? I tillegg har vi forsket på to underspørsmål: Hvordan opplever lærerne sammenhengen mellom elevmedvirkning og lærer-elev relasjonen? Hvordan opplever lærerne sammenhengen mellom elevmedvirkning og motivasjon? Målet med oppgaven er å belyse hvordan våre informanter opplever elevmedvirkning i skolehverdagen, og forklare hvordan dette henger sammen med relasjon og motivasjon.

Politiske føringer, teori og tidligere forskning: Vi har sett på hvilke føringer som ligger til grunn for elevmedvirkning i læreplanverket for Kunnskapsløftet og ulike stortingsmeldinger. Som teorigrunnlag har vi brukt selvbestemmelsesteorien (SDT), forskjellige typer motivasjon og teori om relasjoner. Innenfor tidligere forskning har vi tatt for oss Elevundersøkelsen, fravær- og nærværsfaktorer og betydningen av lærerens kompetanse.

Metode: Vi har benyttet to ulike metoder i denne oppgaven, en kvalitativ og en kvantitativ metode. Dette kalles metodetriangulering. I den kvalitative spørreundersøkelsen spurte vi 54 lærere fra 3 ungdomskoler i ulike deler av Norge, og i den kvantitative metoden intervjuet vi 8 lærere fra de samme skolene.

Resultater og konklusjon: Vi konkluderer med at lærerne på tiende trinn som har fulgt elevene fra de begynte på ungdomsskolen, mener at elevmedvirkning er mindre viktig enn de som underviser på åttende trinn. Det er ulike oppfatninger av begrepet. Noen lærere forbinder elevmedvirkning med trivsel og det sosiale. Andre lærere bruker derimot elevmedvirkning aktivt og bevisst i undervisningen sin. Vi opplever også at noen lærere tenker at det er komplekst og vanskelig å få til elevmedvirkning i den daglige undervisningen. Relasjoner er viktig i forholdet mellom lærer og elev, og dette er lærerne bevisste på. Lærerne ser at når elevene får medvirke i undervisningen, vil de samtidig få et nærere og mer personlig forhold. Alle lærerne var enige i at når elevene får være med på å bestemme, vil det medføre økt motivasjon for læring. En annen viktig konklusjon er at alle informantene mener at bruk av elevmedvirkning er positivt og gir ringvirkninger. Det vil si at klarer læreren å utvikle positive relasjoner til elevene sine gjennom elevmedvirkning, vil også motivasjonen for læring øke og bli god.

Summary

Background, subject and objective: The background of this master's thesis is to gain improved insight into the teacher's importance when it comes to learning outcome. Our focus is pupil participation in upper secondary school. Our approach to the problem is the following: How do teachers in upper secondary school experience pupil participation in their teaching practices? In addition we have researched two sub questions: How do teachers experience the correlation between pupil participation and teacher/pupil relation? How do teachers see the connection between pupil participation and motivation? The purpose objective of the thesis is to highlight how our informants experience pupil participation in everyday school life, and explain how this is connected with relations and motivation.

Political guidelines, theories and previous research: We have looked into which guidelines form the basis of pupil participation in the curriculum of the Knowledge Promotion Reform and various white papers. As basis for our theory we have used the SDT (self-determination theory), various types of motivation, and theories about relations. From former research we have examined the national pupil survey, determinants of absences and attendance, and the importance of the teacher's level of competence.

Method: We have used two different methods in our work with this task; a quantitative and a qualitative one. This is called method triangulation. In the qualitative survey we addressed 54 teachers at 3 upper secondary schools in different parts of Norway, and in the quantitative survey we interviewed eight teachers at the same schools.

Conclusions and the road ahead: We draw the conclusion that teachers in 10th grade, who have followed the pupils since they started in 8th grade, think that pupil participation is less important than those teaching in 8th grade do. There are different interpretations on this concept. Some teachers associate pupil participation with contentment and other social aspects, whereas others use pupil participation actively and intentionally in their teaching. We also see some teachers who find it complex and difficult to achieve pupil participation in their daily work. Relations are important between teacher and pupil, which teachers are well aware of. The teachers see that when the pupils are given a voice in the teaching, the teacher/pupil relations get closer and more personal. All the teachers agree that increased pupil participation entails increased motivation for learning. Another important conclusion is that all informants

find pupil participation positive with spreading extended effects. This means that if the teacher manages to develop positive relations with his pupils through pupil participation, learning motivation also improves.

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|----|
| 1 Innledning | 8 |
| 1.1 Bakgrunn og formål | 11 |
| 1.2 Problemstilling | 12 |
| 1.3 Oppgavens oppbygging | 12 |
| 2 Politiske føringer | 15 |
| 2.1 Elevmedvirkning i læreplanverket for Kunnskapsløftet | 15 |
| 2.2 Elevmedvirkning i ulike stortingsmeldinger | 17 |
| 3 Teori | 20 |
| 3.1 Selvbestemmelsesteori | 20 |
| 3.1.1 Ulike typer motivasjon | 21 |
| 3.1.2 Grunnleggende psykologiske behov | 22 |
| 3.2 Relasjoner | 23 |
| 3.2.1 Lærerens relasjonelle kompetanse | 24 |
| 3.2.2 Klasseledelse | 25 |
| 4 Tidligere forskning | 28 |
| 4.1 Elevundersøkelsen - et redskap for skoleutvikling? | 28 |
| 4.2 Fravær- og nærværsfaktorer | 30 |
| 4.3 Betydningen av lærerkompetanse | 31 |
| 5 Metode | 33 |
| 5.1 Metodologi | 33 |
| 5.2 Datainnsamling og utvalg | 35 |
| 5.2.1 Utvalg og innsamling av kvantitative data | 35 |
| 5.2.2 Utvalg og innsamling av kvalitative data | 36 |
| 5.3 Verktøy for å samle data | 37 |
| 5.3.1 Spørreskjema | 37 |
| 5.3.2 Semistrukturert intervju | 39 |
| 5.4 Analyser | 41 |
| 5.4.1 Analyse av den kvantitative undersøkelsen | 41 |
| 5.4.2 Analyse av den kvalitative undersøkelsen | 42 |
| 5.5 Validitet og reliabilitet | 43 |
| 5.6 Etske refleksjoner | 45 |
| 6 Resultat | 46 |
| 6.1 Beskrivende statistikk for utvalget | 46 |
| 6.2 Korrelasjoner | 46 |
| 6.3 Analyse av intervjuene | 47 |
| Elevmedvirkning | 47 |
| Elevmedvirkning-motivasjon | 50 |
| Relasjoner-elevmedvirkning | 50 |
| Relasjoner-motivasjon | 51 |
| Relasjoner | 51 |
| 7 Diskusjon | 53 |
| Elevmedvirkning | 53 |
| Elevmedvirkning-motivasjon | 58 |
| Relasjoner-elevmedvirkning | 59 |
| Relasjoner-motivasjon | 60 |
| Relasjoner | 61 |
| 8 Konklusjon | 64 |
| 8.1 Kritiske blikk på metode og datainnsamling | 66 |
| 8.2 Veien videre | 67 |

| | |
|---|----|
| Kilder | 69 |
| Vedlegg | 74 |
| Vedlegg 1. Brev til Barneombudet | 75 |
| Vedlegg 2. Brev fra NSD | 76 |
| Vedlegg 3. Informasjonsskriv til skoler | 78 |
| Vedlegg 4. Spørreundersøkelsen | 80 |
| Vedlegg 5. Intervjuguiden | 88 |
| | |
| Tabelliste | |
| Tabell 1. Korrelasjonsmatrisen | 47 |

1 Innledning

I media er det stadig vekk fokus på det faglige nivået til elevene i den norske skolen. Mange mener at elevene kunne prestert bedre og oppnådd bedre faglige resultater. Samtidig er det mye kritikk av læreren, blant annet når det gjelder kompetansen. Erna Solberg har mange meninger om hvordan drømmelæreren skal være. Både før og etter at hun ble statsminister i Norge og fikk regjeringsmakt med Høyre har hun uttalt seg om dette temaet. Hun viser til at det finnes god internasjonal dokumentasjon på at elevene har en tre ganger så god læringsprogresjon når de undervises av gode lærere. Hun peker på Thomas Nordahl som har forsket på det tilsvarende i Norge og funnet ut samme konklusjon. Læreren har altså mer betydning for hva en elev lærer enn om man sammenligner bakgrunnen til foreldrene og deres oppmerksomhet og interesse for skolen (Solberg, 2011). Mange vil nok tenke at: ”Selvfølgelig er læreren viktig for elevens læring!” Noen vil nok også dra inn andre momenter som har en helt klar betydning for læringen. Rammevilkår, elevenes bakgrunn, foreldrenes utdanningsnivå, antall elever i klassen og så videre. I vår masteroppgave vil vi ta tak i lærerrollen og se på hva vi som lærere kan gjøre for å hjelpe elevene frem til gode resultater. Vår masterstudie de siste årene har gitt oss nyttig praksis i bruk av didaktiske metoder for å variere undervisningen. Et tema som vi begge brenner for er undervisning gjennom aktiv bruk av elevmedvirkning eller medbestemmelse.

Vi er begge utdannet yrkesfaglærere i restaurant- og matfag og har i tillegg fagbrev som kokker. Når vi begynte på dette studiet var vi begge i jobb som lærere på forskjellige ungdomsskoler. Den ene av oss har siden skiftet jobb til en videregående skole. Vi har Kunnskapsløftet som bakteppe for planlegging, gjennomføring og vurdering av vårt arbeid. I vår erfaring som lærere har vi sett ulike tilnærminger når det gjelder elevmedvirkning. Noen lærere har tilsynelatende en annen form for undervisning enn andre. Det vil si at det virker som om de har elever som er mer motiverte enn andre. De er populære og har et godt forhold til alle elevene sine. Hvorfor er det slik? Er det fordi de lar elevene gjøre hva de vil i timene, eller har de en plan med det de gjør? Det kan se ut som om læreren har funnet motivasjonsfaktorer som øker læringslysten til elevene, men på hvilken måte? Vi tror at når læreren ser eleven og oppnår en god relasjon vil motivasjonen til læring øke. Vårt spørsmål i denne forbindelse er om alle lærere er bevisste på hvilken innvirkning medbestemmelse har på eleven, eller om de bare synes det er noe de er pålagt å fokusere på i en periode av

skoleåret. Vi har forstått at vi faktisk kan påvirke motivasjonen til elevene med blant annet å bruke elevmedvirkning aktivt i undervisningen.

Det er viktig å kunne belyse hvilke forutsetninger som bør ligge til grunn for vellykket elevmedvirkning. Kommunikasjonen og dialogen mellom lærer og elev er en viktig del av undervisningen og muligheten som eleven har for å tilegne seg ny kunnskap. Først i denne oppgaven vil vi beskrive litt om hva som har skjedd i skolepolitikken de siste årene og vi tar spesielt for oss elevmedvirkning siden det er vårt hovedfokus. Skolens styringsdokumenter legger føringer for elevmedvirkning. Det har i løpet av de siste årene skjedd endringsprosesser i skolene. Det er innført både nasjonale prøver og elev- og lærerundersøkelser. Disse undersøkelsene har resultert i mye kritikk, og det har medført fokus på hvilke tiltak som må iverksettes for å endre utviklingen. Ett av disse tiltakene er elevmedvirkning, som også er et sentralt punkt i Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Vi mener at definisjonen av begrepet elevmedvirkning som Utdanningsdirektoratet (Udir) beskriver, også er dekkende for vår oppfatning. Det er denne definisjonen vi har som utgangspunkt og bakteppe i oppgaven.

Elevmedvirkning betyr ikke at elevene skal bestemme alt selv, eller at læreren fraskriver seg ansvaret for elevenes læring. Hensikten er blant annet å motivere elever på alle trinn og til å bidra til at elevene blir mer bevisst på og engasjerte i læringsprosessen og sitt eget læringsmiljø (Udir, 2012c).

Utdanningsforbundet (2011) uttaler i en artikkel at de er kritiske til en målstyrt skole, og er redd for at kvaliteten på opplæringen kan bli dårligere. Videre i artikkelen beskrives og kommenteres Magnus Engen Marsdals bok "Kunnskapsbløffen". Tidligere leder i Utdanningsforbundet, Mimi Bjerkestrand, uttaler at lærerne føler stort press i forkant av nasjonale prøver, og konsekvensen av dette kan føre til et smalere kunnskapssyn. Lærerne må blant annet endre undervisningsmetodene slik at de ikke lengre blir tilpasset elevene. Dermed får ikke elevene opplæringen som de har krav på. Utdanningsforbundet beklager denne utviklingen selv om de tidligere støttet opp om å innføre kvalitetstiltak i skolen. Målet for innføringen av disse undersøkelsene var jo å skape og kvalitetssikre en bedre skole, ikke at politikerne i de forskjellige partiene skulle konkurrere om resultatene (Hulthin, 2011).

Barneombudet har sett på temaet elevmedvirkning, og mener at det finnes flere lærere som er usikre på hvordan de aktivt kan bruke elevmedvirkning i undervisningen sin. Ombudet vil

jobbe for å øke bevisstheten til lærerne slik at de ser potensialet i å bruke elevmedvirkning aktivt. Barneombudet sier videre at elevmedvirkning skal styrke læringsutbyttet både til læreren og elevene og ikke redusere lærerens rolle. Gjennom elevmedvirkning skal elevene bli bevisste på hvordan de kan lære bedre (Barneombudet, 2013).

Barneombudet leverte en høringsuttalelse til Utdanningsdirektoratet 22.03.2010. Der vises det til høringsbrev datert 24. februar 2010 med forslag om endring i forskrift til opplæringsloven kapittel 20 og nytt kapittel 4 i forskrift til privatskoleloven. I høringsuttalelsen heter det at Barneombudet synes det er viktig at skolene forstår hvor avgjørende det er å fokusere på elevmedvirkning. Barneombudet har erfart at det varierer veldig på de forskjellige skolene hvor mye bruker- og elevmedvirkning blir vektlagt. Barneombudet er av den oppfatning at hvis fokuset rettes mot dette, vil skolene bli bedre og frafallet vil bli mindre. Barneombudet er positiv til forslaget om nytt kapittel 4 i forskrift til privatskoleloven og å endre forskriften til opplæringsloven kapittel 20 (Barneombudet, 2010). Vi sendte epost til Barneombudet for å høre om forslaget hadde fått gjennomslag. I svaret (epost, 03.mars 2014), skriver Barneombudet at forskriftsendringene etter det de kan se gjennomført. Dette kan innebære at enda flere blir oppmerksomme på hvor viktig elevmedvirkning er (vedlegg 1).

Elevmedvirkning betyr blant annet at elevene skal ha innvirkning på det som skjer i læringsmiljøet sitt. Det innebærer for eksempel at elevene får bygge sosiale relasjoner til andre elever, og å utvikle motivasjon for å lære gjennom hele skoleløpet. Når elevene får være med på å bestemme innholdet i fagene i forhold til målene og hvilke arbeidsmåter de kan bruke, kan de bli i stand til å utvikle strategier for sin egen opplæring. De blir bevisstgjort hvordan de lærer best, og kan bruke dette i sin videre skolegang (Udir, 2006a). Det sekundære målet for oppgaven vår er derfor å forske på sammenhengen mellom elevmedvirkning, relasjonen mellom lærer og elev og motivasjon.

For å nå målet med oppgaven vår har vi kartlagt hvordan lærere opplever sine relasjoner til de elevene de har mest med å gjøre, hva de legger i betydningen av elevmedvirkning, om de lar disse elevene få være delaktige i planlegging, gjennomføring og undervisning og hvorvidt de mener elevmedvirkning er viktig for elevenes læring i skolen. I opplæringsloven skiller de mellom den formelle og den uformelle elevmedvirkningen. Den formelle medvirkningen omfatter de overordnede rammene som er fastlagt fra et politisk ståsted. I skolen vil dette være gjennom elevråd, skoleråd og allmøter. Den uformelle elevmedvirkningen vil i hovedsak dreie seg om den daglige praktiseringen i skolen, som for eksempel der hvor undervisningen

skjer. I opplæringsloven definerer de uformell elevmedvirkning som planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæring (Opplæringsloven, 1998).

Vi ønsket også å se om lærerens syn på relasjoner og elevmedvirkning har betydning for hvorvidt de vurderer elevenes motivasjon for skole og skolearbeid. Vi har tatt for oss lærere som jobber i grunnskolen, primært ungdomsskolen. I teksten som følger vil vi beskrive relevant teori med utgangspunkt i de stortingsmeldinger, lover og forskning som er aktuelle og satt i sammenheng med problemstillingen. I metodekapittelet beskriver vi de to forskningsmetodene vi har brukt og sammenligner våre resultater med Elevundersøkelsen fra 2011 (Udir, 2008a). Deretter blir funnene i studien presentert. Til slutt analyserer vi våre funn og drøfter dem i forhold til relevant forskning. Avslutningsvis oppsummerer vi studien og deler våre tanker om videre forskning.

1.1 Bakgrunn og formål

Formålet med denne masteroppgaven er primært å forske på hvordan ungdomsskolelærere opplever elevmedvirkning i sin undervisningspraksis. Bakgrunnen for denne vinklingen er at vi vil få bedre innsikt i hvordan læreren kan ha betydning for elevenes læring. Vi ser på læreren som en motivasjonsdriver, og vi ønsker å belyse dette nærmere i oppgaven. Ved å bevisst ha elevmedvirkning som bakteppe for undervisningen, kan læreren drive frem både den ytre og den indre motivasjonen hos elevene. Tidligere har vi selv vært klar over at vi som lærere kunne drive frem den ytre motivasjonen i form av premiering, for eksempel i form av karakterer og forskjellige goder. Etter hvert som oppgaven har blitt til har også fokuset endret seg, og vi har sett at vi som lærere bærer på en slags nøkkel også for den indre motivasjonen hos elevene. Hvis læreren vet hvilke strategier og metoder han kan bruke i undervisningen sin for å utvikle motivasjonen, kan dette faktisk utgjøre en stor forskjell hos eleven. Dette kan igjen for eksempel forebygge frafall, det kan gjøre eleven bevisst på egne læringsstrategier, og eleven kan dermed opparbeide seg erfaring som han kan bruke i sin videre læring.

1.2 Problemstilling

Tema for denne oppgaven er elevmedvirkning i grunnskoleopplæringen. Den overordnede problemstillingen er derfor formulert som:

Hvordan opplever ungdomsskolelærerne elevmedvirkning i sin undervisningspraksis?

For å svare på denne problemstillingen, har vi formulert to forskningsspørsmål:

- Hvordan opplever lærerne sammenhengen mellom elevmedvirkning og lærer-elev relasjonen?
- Hvordan opplever lærerne sammenhengen mellom elevmedvirkning og motivasjon?

1.3 Oppgavens oppbygging

Målet for denne oppgaven er å forsøke å belyse hvordan våre informanter (som er lærerne) opplever elevmedvirkning i skolehverdagen, og forklare hvordan dette henger sammen.

Oppgaven bygger på ulike teorier som skal vise oss en bedre forståelse og vise til kompleksiteten i begrepet elevmedvirkning. Vi vil nå gi en beskrivelse av hvordan oppgaven er bygget opp.

I kapittel 2 har vi beskrevet hva som står i lovverket, læreplanen og stortingsmeldinger om elevmedvirkning. Vi har valgt beskrivelser som passer for vår problemstilling. Vi vil begrunne og vise med styringsdokumenter og ulike teorier hvor viktig elevmedvirkning er og hvordan det kan hjelpe med å operasjonalisere for økt læringsutbytte.

Kapittel 3 tar for seg teorikapittelet vårt. Innledningsvis har vi sett på Selvbestemmelsesteorien, en interessant teori som vi har knyttet opp mot elevens motivasjon. Videre har vi forklart de forskjellige typene motivasjon. Teorien skiller mellom indre og ytre motivasjon i tillegg til amotivasjon som indikerer en mangel på motivasjon. Deretter kommer en kort presentasjon av grunnleggende psykologiske behov innenfor Selvbestemmelsesteorien som vi mener er relevante for oppgaven vår. Helt til slutt i dette kapittelet har vi tatt for oss Deweys syn på relasjoner, samt beskrevet Ogden og Nordahls syn på lærerens relasjonelle kompetanse. Samtidig har vi sett nærmere på hvor viktig det er at læreren setter fokus på elevenes relasjoner til skolen og hvor viktig elevmedvirkning kan være for motivasjon og

læring. Det anses som essensielt at skolen som organisasjon legger til rette slik at det skal være mulig å skape gode relasjoner og utvikle en god kultur. Vi har også valgt å belyse hva god klasseledelse har å si for et godt læringsmiljø.

I kapittel 4 tar vi for oss tidligere forskning som har betydning for problemstillingen vår. Vi har valgt å sammenligne våre resultater med Elevundersøkelsen fra 2011. Dessuten har vi brukt rapporten ”Intet menneske er en øy” fra 2007 og har valgt å fokusere på nærværsfaktorene og fraværsfaktorene som beskrives der. Til slutt i kapitlet har vi brukt resultatene fra Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning rapport fra 2008 om betydningen av lærerkompetanse.

Kapittel 5 tar for seg de ulike metodene som vi har brukt. Først har vi beskrevet det forskningsmetodiske ståstedet vårt. Vi har valgt en kvantitativ spørreundersøkelse som vår første metode. Deretter har vi tatt utgangspunkt i resultatene fra denne for å lage et kvalitativt intervju. Til sammen mener vi at dette datamaterialet vil gi oss svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene våre. Til slutt orienterer vi om hva vi har gjort for å sikre studiens reliabilitet og validitet.

I kapittel 6 beskriver vi resultatene våre og presenterer studiets funn. De ulike kategoriene har vi brukt til fremstilling av de kvalitative og kvantitative dataene. Vi vil gå nærmere inn i statistikken for vårt utvalg og vi vil vise med en korrelasjonsmatrise de ulike bakgrunnsvariablene. Vi har delt de forskjellige emnene inn i kategorier som beskrives nærmere. Til slutt viser vi til en analyse av intervjuene i de ulike kategoriene- elevmedvirkning, relasjoner, elevmedvirkning-motivasjon, relasjoner-motivasjon, relasjoner-elevmedvirkning.

I kapittel 7 diskuterer vi resultatene våre i lys av på relevant teori, forskning- og styringsdokumenter som har vært brukt i oppgaven. Vi har også sett på resultatene fra relevante spørsmål i Elevundersøkelsen for å sammenligne svarene vi fikk i vår forskning. Resultatene er delt inn i kategorier basert på resultatene fra kapittel 6. I tillegg har vi dratt inn nye momenter der det har vært naturlig.

I kapittel 8 konkluderer vi og ser kritisk på eget arbeid, og kommer med forslag til videre forskning. Avslutningsvis gjør vi oss noen refleksjoner over temaet for oppgaven.

2 Politiske føringer

Ulike styringsdokument sier mye om hvordan elevmedvirkning skal gjennomføres i den norske skolen. De gir retningslinjer for skolens virksomhet og hvordan ledelsen kan legge til rette for en god læring. Dette kan for eksempel være stortingsmeldinger og læreplaner. Slik vi tolker disse stortingsmeldingene og politiske føringene er elevmedvirkning et viktig satsningsområde for å gjøre elevene mer bevisst på egen læring og holdning. Forskrifter har blitt endret som følge av et mer nyansert syn på hvordan elevene og lærerne skal medvirke og vurdere sin egen innsats. Ifølge Udir (2012c) skal elever i norsk skole delta i beslutninger som gjelder deres egen læring. Elevene skal også delta aktivt i vurdering av eget arbeid, egen kompetanse og i sin egen faglige og sosiale utvikling.

2.1 Elevmedvirkning i læreplanverket for Kunnskapsløftet

Rammene for arbeidet med demokrati og elevmedvirkning er gitt gjennom opplæringsloven og læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006a). I opplæringsloven kap.1, §1-1 står det følgende;

Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte. Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng (Opplæringsloven, 1998)

Udir forventer at lærere på ungdomsskolene legger til rette for elevmedvirkning. Dette medfører at læreren må følge så langt det er mulig læreplanens intensjoner om elevmedvirkning og læring. Læreren har derfor anledning til å vurdere ut fra egen praktisk erfaring hva som kan være best for eleven. Skolens viktigste funksjon er læring. Forutsetningen for at læring skal være mulig å overføre til elevene, krever at elevene er aktive med i timene og i de ulike fagene. Det er lovfestet i opplæringsloven at elevene skal medvirke i egen læring i form av vurdering av arbeidet, men også ulike arbeidsmåter som blir benyttet. Det forutsetter at elevene får delta i arbeidet med å forbedre vilkårene for læring. Det er gjennom denne medvirkningen at elevene må ta ansvar for egen læring, trivselen og ikke minst miljøet de er omgitt seg i på skolen (Sølvberg, Kjelsaas, & Eriksen, 2007).

Læreplanverket for Kunnskapsløftet i grunnskolen og i videregående opplæring danner

fundamentet for opplæringen i skole og bedrift. Kunnskapsløftet består av læreplaner for fag, generell del av læreplanen, prinsipper for opplæringen, fag- og timefordeling og tilbudsstruktur (Udir, 2006a). Læreplanene for grunnskolen L97 og videregående opplæring R94 hadde annen struktur enn LK06. De hadde et annet innhold om ferdigheter i fag og krav om kunnskaper i tillegg til metodebruk og organisering av fagstoff. Kunnskapsløftet har ført til en rekke endringer i skolens innhold, struktur og organisering fra første trinn i grunnskolen til siste trinn i videregående opplæring. Reformen startet i august 2006 (Udir, 2006a).

Opplæringsloven (1998) og Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Udir, 2006a) gir rammer og føringer for elevmedvirkning som gjelder for all opplæring i alle fag. I prinsipper for opplæringen (Udir, 2006b) er det skrevet et eget kapittel om elevmedvirkning. Der står det nevnt at opplæringen skal sørge for at elevene skal gjøres kjent med demokratiske prinsipper og lære om organisasjoner. Elevene skal få mulighet til å for eksempel delta i elevrådsarbeid og ha basisgruppetimer sammen med klassen. I Læreplanverket for Kunnskapsløftet står det at elevene skal utvikle kunnskaper om demokratiske prinsipper og ulike institusjoner. Videre står det at skolen og lærebedriften skal legge til rette for at elevene får erfaring med ulike former for deltakelse og medvirkning i demokratiske prosesser både i det daglige arbeidet og ved deltakelse i representative organer (Udir, 2006a).

I Stortingsmelding nr.30 (2003-2004) 3.3.1 Kultur for læring står det: *“Lærere som er kompetente, engasjerte og ambisiøse på elevenes vegne, er skolens viktigste ressurs”* (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Dette kan tolkes slik at det stilles store krav til læreren i opplæringsløpet og at det er mer enn bare den faglige kompetansen som er gjeldende. I læreplanens generelle del, kan vi lese at det er ønskelig at både læringer og elever får øvet seg i å bidra til det fellesskapet de er en del av. Dette kan de gjøre hvis de blir prøvd i å si meningen sin foran andre og planlegge slik at de kan fremføre det som de har tenkt ut. Derfor er det viktig at eleven får tilpassede plikter og ansvar så tidlig som mulig i skoleløpet. De andre elevene i fellesskapet må også få ta del i dette slik at det blir positivt for alle parter (Udir, 2011).

I prinsipper for opplæringen (Udir, 2006b) står det er det skrevet et eget kapittel om elevmedvirkning. Der står det nevnt at opplæringen skal sørge for at elevene skal gjøres kjent med demokratiske prinsipper og lære om organisasjoner. Elevene skal få mulighet til å for

eksempel delta i elevrådsarbeid og ha basisgruppetimer sammen med klassen.

Elevmedvirkning betyr også at elevene skal ha innvirkning på det som skjer i læringsmiljøet sitt. Det innebærer at elevene får bygge sosiale relasjoner til andre elever, men også utvikle motivasjon for å lære gjennom hele skoleløpet. Når elevene får være med på å bestemme innholdet i fagene i forhold til målene i tillegg til arbeidsmåter, blir de i stand til å utvikle strategier for sin egen opplæring. De blir bevisstgjort hvordan de lærer best, og kan bruke dette i sin videre skolegang (Opplæringsloven, 1998).

2.2 Elevmedvirkning i ulike stortingsmeldinger

Flere stortingsmeldinger har omtalt elevmedvirkning som et viktig og sentralt pedagogisk prinsipp. Vi vil her se nærmere på ulike stortingsmeldinger som vi har brukt i vår oppgave. De er lagt inn i kronologisk rekkefølge etter årstall for å nøste opp endringene som har blitt gjort i løpet av de siste ti årene.

Stortingsmelding nr. 30, Kultur for læring (Kunnskapsdepartementet, 2004). I denne stortingsmeldingen fokuseres det på at Norge har gode forutsetninger for å skape en god skole. Det er svært få land som bruker så store økonomiske ressurser i skolen som det vi gjør her i landet. Elevmedvirkning i grunnskolen er fastsatt i opplæringsloven (1998).

Opplæringsloven viser til at kjennskap og forståelse for demokratiske ideer er et av opplæringens formål. Norge har som eneste land i verden egne læreplaner for klasseråds- og elevrådsarbeid, i følge L 97. Norske skoler har enda en lang veg å gå for å få elevene med i en demokratisk praksis i medvirkning i form av arbeidsmåter, planlegging og vurdering. Dette skjer selv om forskning viser at elevmedvirkning virker positivt inn. Stortingsmeldingen fremhever at lærerens kompetanse og evne til differensiering og aktiv deltagelse i opplæringen, er helt sentralt. Elevene må læres opp til medvirkning og medbestemmelse der læreren er leder for prosessen. Stortingsmeldingen mener at å utvikle elevenes evne til medansvar kan bidra til større læringsevne.

Stortingsmelding nr. 31, Kvalitet i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Hva fremmer elevenes læring? I denne stortingsmeldingen fremheves det gode sosiale miljøet som en viktig del av elevens læring, trivsel og personlig utvikling. Lærere som klarer å skape gode relasjoner til eleven ved å vise respekt for deres prestasjoner og kompetanse har større mulighet for å oppnå gode resultater. Dominante og autoritære lærere som ikke er åpne for samarbeid med eleven, vil ikke kunne oppnå de samme resultatene. I denne situasjonen vil eleven heller utvikle lavere motivasjon og svakere selvtillit.

Stortingsmelding nr. 22, Motivasjon-Mestring-Muligheter (Kunnskapsdepartementet, 2011). Tidligere kunnskapsminister Kristin Halvorsen la i 2012 frem denne stortingsmeldingen direkte knyttet til ungdomstrinnet. Ønsket var å skape et ungdomstrinn som kunne øke elevenes motivasjon og mestring og samtidig gjøre skolen mer praktisk. Målet for meldingen var å nå ut til hver og en kommune her i landet i løpet av en femårsperiode. Stortingsmeldingen signaliserer her en utvikling i retning av en fellesskole, der elevenes motivasjon og læring gjennom opplæring i et praktisk og variert ungdomstrinn er ønskelig.

Denne stortingsmeldingen beskriver spesielt ungdomstrinnets utfordringer og ulike sider. Målet med denne meldingen er å gi ungdommen økt motivasjon for læring som skal gi bedre læringsresultat. Et eget kapittel tar for seg motivasjonens betydning for læring, noe vi har utdypet mer i denne oppgaven. Et sentralt punkt vi har sett nærmere på er læring og læringsmiljø gjennom klasseledelse. I meldingen leser vi at det er en forutsetning at læreren har evne til å lede klassen slik at elevene får en undervisning som speiler flere undervisningsmetoder. Slik kan elevene bli inspirerte og mer lærevillige, i tillegg til at læringsmiljøet har et potensiale til å bli optimalt. Hvis disse faktorene mangler kan resultatet bli motsatt, og vi kan få frustrerte elever uten ønske/vilje om å lære (Kunnskapsdepartementet, 2011).

I samme stortingsmelding påpekes det at dokumentasjon viser at læringsmiljøet og elevenes faglige prestasjoner har en sammenheng. Både det pedagogiske arbeidet, skolekulturen og relasjonene mellom eleven-læreren og mellom elevene påvirkes gjensidig. Departementet inviterer også til at blant annet elevorganisasjoner skal kunne utvikle en tiltakspakke for elevmedvirkning i ungdomskolen. Departementet har også gjennomgått dagens bestemmelse om elevmedvirkning og vurdert om det skal settes inn tiltak i forhold til de svakhetene elevene har gitt uttrykk for gjennom Elevundersøkelsen (Kunnskapsdepartementet, 2011). Noen av funnene i Elevundersøkelsen er utgangspunkt for den videre forskningen vår.

Stortingsmelding nr. 20, På rett vei (Kunnskapdepartementet, 2013). Denne Stortingsmeldingen omhandler hvordan barn og unge skal få et godt utgangspunkt for livslang læring. Skolen skal bidra og stimulere til medbestemmelse og aktive og deltagende elever. Det hevdes det at gode relasjoner vil fremme ulike opplevelser som blant annet tilhørighet, motivasjon, trivsel, samarbeid, arbeidsinnsats og opplevelsen av at skolearbeidet er meningsfylt (Kunnskapsdepartementet, 2013). Forskere ved NTNU analyserte i en kvalitativ kasusstudie resultatene fra Elevundersøkelsen våren 2011 (Wendelborg, Røe, & Skaalvik,

2011). De så nærmere på funnene fra sammenhengen mellom læringsutbyttet og læringsmiljøet. I analysen fant de ut at den indre motivasjonen til elevene har en sterk virkning på innsatsen de gjør, dette har samtidig en sterk effekt på karakterene. I tillegg viser analysen at dersom relasjonen mellom læreren og eleven er god, vil dette ha innvirkning på elevenes indre motivasjon. Dette bekreftes i kaususstudiene. Dermed kan vi ta høyde for at et viktig fundament for læring er ensbetydende med at det foreligger en god lærer-elevrelasjon. Læringsmiljøet er sammensatt av flere faktorer som for eksempel betydningen av mål og visjoner i tillegg til relasjonen mellom lærer og elev. I sin analyse fant forskerne ved NTNU ut at elevenes innsats, karakterer og motivasjon har betydning hvis skolen og lærerne forstår hvor viktig det er å dra elevene aktivt med inn i undervisningen. Når læreren klarer å involvere elevene og samtidig oppretter en god relasjon til eleven, er dette gull verdt (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Hvis vi skal prøve å konkludere med noe etter å lest gjennom disse stortingsmeldingene, vil vi oppsummere de slik: Læreren har ansvaret for å gjennomføre elevmedvirkning i sin undervisning, det er også avgjørende at han har en god relasjon til eleven og at læringsmiljøet i klassen er godt. Læreren må utøve klar klasseledelse og dra elevene aktivt med inn i undervisningen. Ved å gi elevene ansvar i form av medbestemmelse kan eleven utvikle motivasjon for skolearbeidet, og da særlig den indre motivasjonen. Vår erfaring med begrepet motivasjon i vår egen utdanning som lærere, har vært mest fokusert på den ytre motivasjonen. Alle lærere kan belønne elevene med premiering, men vi er ikke så sikre på om alle lærere er bevisste på hvordan de kan utvikle den indre motivasjonen hos elevene. Dette er igjen en grunn til at vi vil se nærmere på de nevnte faktorene i vår oppgave, og vi har funnet dekning for dette i disse stortingsmeldingene.

3 Teori

Vårt hovedfokus er elevmedvirkning, derfor vil vi i dette kapittelet sette fokus på faktorer som vi forbinder med temaet. Samtidig mener vi at elevmedvirkning er sentralt for elevenes motivasjon og læring, og at lærer-elevrelasjonen er viktig for elevenes opplevelse av å medvirke.

Vi vil begrunne med ulike teorier hvor viktig elevmedvirkning er og hvordan det kan hjelpe med å operasjonalisere for økt læringsutbytte. Teoriene vi har valgt gjenspeiler ikke nødvendigvis virkeligheten, men hjelper oss til å forstå hvilke læringssyn som ligger bak lærerens adferd. Vi har i vår undersøkelse fanget opp lærernes ulike meninger og oppfatninger om elevmedvirkning. Elevmedvirkning kan knyttes til opplevelse av valg og medvirkning i skolehverdagen, noe som står helt sentralt i selvbestemmelsesteorien (SDT) utviklet av Edward Deci og Richard Ryan (Deci & Ryan, 2008). På bakgrunn av dette har vi derfor valgt å bruke denne teorien som et sentralt teoretisk perspektiv i oppgaven vår. Videre har vi valgt å fokusere på betydningen av relasjonen mellom lærer og elev. Vi har også valgt å se på lærerkompetansen i forhold til den elevmedvirkningen som skjer i praksis. Deweys syn på grunnleggende opplæring er en god pekepinn på hvordan en tenker seg at læring oppstår. Vi har personlig Deweys lærings – og motivasjonsteori som pedagogisk bakteppe (Dewey 1938). Han fokuserer på erfaring og praktisk handling, eller som i det kjente uttrykket: ”Learning by doing”. Elevene vil i hele sin skolegang være i vekst og utvikling og må tilpasse seg omgivelsene. Pragmatikeren Dewey kaller dette for erfaringsbasert læring.

3.1 Selvbestemmelsesteori

Selvbestemmelsesteorien (SDT) er en interessant teori som vi har knyttet opp mot elevens motivasjon og aktiviteter. Forskning som har beskrevet denne teorien har foreslått ulike faktorer som kan fremme og hemme elevens motivasjon, og brukt denne teorien som grunnlag i sin videre forskning (Hardre & Reeve, 2003). Denne forskningen har på den teoretiske siden gitt kunnskap om menneskelige sider og i praktiske sammenhenger vist hvordan læringsmiljøer skapes som støtter elevenes prestasjoner (Deci & Ryan, 2000).

Vi mennesker utfører ulike handlinger av forskjellige årsaker. Dette gir oss blandede erfaringer som får varierende konsekvenser for oss. Årsaken er at våre handlinger er styrt av indre interesser og verdier og ytre påvirkningsfaktorer, som igjen er avgjørende både for vår

egen og andres forståelse (Deci & Ryan, 2000). Selvbestemmelsesteorien (SDT) er en av mange motivasjonsteorier som tar utgangspunkt i den indre motivasjonen vår (Deci & Ryan, 2002). Behovet for tilhørighet er et av våre mest grunnleggende psykologiske behov. Når dette behovet tilfredsstilles bidrar det til at den indre motivasjonen trer i kraft.

Dette betyr at å være selvbestemmende gir oss muligheten til å ta egne valg, samtidig som handlingene først og fremst er forankret i våre egne interesser. Selvbevisstheten betyr i denne sammenhengen at det er dette som er kjernen i personligheten vår (Lillemyr, 2007).

3.1.1 Ulike typer motivasjon

Innenfor SDT betraktes motivasjon som et multidimensjonalt begrep som varierer i kvalitet. Det skilles mellom autonome og kontrollerte former for motivasjon. De autonome typene inneholder indre motivasjon og identifisering, og er av høy kvalitet. Når det snakkes om indre motivasjon handler det om at man gjør noe fordi man finner det interessant og spennende. Ved identifisering ser man at aktiviteten har en nytteverdi som er av betydning (Deci & Ryan, 2000, 2008). I praksis betyr dette at hvis en elev får være med på å bestemme innholdet i et prosjekt, vil han føle stort ansvar for å nå målet med oppgaven. Dermed kan også den indre motivasjonen i eleven tre fram, og arbeidsmåtene som blir brukt er ikke så vesentlige så lenge målet blir nådd.

De kontrollerte typene inneholder ekstern regulering og introjeksjon, og har ifølge Deci og Ryan lavere kvalitet enn den autonome motivasjonen. Introjeksjon betyr at eleven gjør noe fordi han eller hun bli presset enten av andre eller seg selv. Ved ekstern regulering ser man en fremtidig gevinst av sine handlinger. Her refereres det også til den ytre motivasjonen (Deci & Ryan, 2000, 2008). Det vil si at hvis en elev får en oppgave bestemt av læreren, og føler seg presset til å gjøre den, vil han ikke nødvendigvis oppleve dette som positiv læring. Han vil kanskje trenge ytre påvirkning i form av premiering for å nå målet.

Amotivasjon innebærer en mangel på motivasjon eller intensjoner, dette kommer i tillegg til de overnevnte formene. Dette betyr at eleven kan miste lysten på å gjøre en oppgave hvis den er for vanskelig og lite tilpasset han. Med andre ord, hvis ikke har læreren dialog med eleven og ser hans behov, kan dette føre til amotivasjon og dermed lite læring (Deci & Ryan, 2000).

Motivasjon er en del av forutsetningen for å lære. Skal en lærer lykkes i sin undervisning er det mange faktorer som spiller inn, og her er motivasjon en viktig del. Innenfor tidligere

forskning er det bevist at ved autonom motivasjon gir det positive utslag for eleven i form av at utholdenheten i læringssituasjonen blir høyere, eleven lærer mer i dybden, og det psykiske velværet økes fordi man føler mestring i læringssituasjonen. Altså fører dette til mange atferdsmessige utfall i tillegg til kognitive og affektive utslag. (Deci & Ryan, 2000; Guay, Ratelle, & Chanal, 2008; Reeve, 2002).

3.1.2 Grunnleggende psykologiske behov

Når man skal forsøke å forstå hva som fremmer eller hemmer de ulike typene av motivasjon, må fokuset i følge SDT rettes mot tre grunnleggende, medfødte psykologiske behov som er iboende hos alle mennesker. Disse tre er å være selvbestemt og dermed autonom, å føle tilhørighet og ha en god relasjon til andre mennesker, og til slutt behovet for å være kompetent. Hvis disse behovene tilfredsstilles, vil menneskene ha en naturlig og sunn utvikling og være i stand til å nyttiggjøre seg tidligere erfaringer i den nye læringen (Deci & Ryan, 2000). Hvis de overnevnte behovene ikke tilfredsstilles, kan elevene utvikle mangel på motivasjon.

Lillemyr sier at (2007) funksjonell autonomi er beskrevet som en oppfatning av seg selv og sin identitet. Dette vil da danne grunnlaget for utviklingen av ens personlighet og få stor betydning for en selvstendig tenking og handling. Videre skriver Lillemyr (gjengitt etter Allport, s.106) om ulike klassiske motivasjonsteorier der han drar frem Allport som også har beskrevet begrepet funksjonell autonomi. Han var uenig med Freud, en annen stor teoretiker, i forhold til hvilken betydning barndommen har for barnet. Han mente at motivet for å utrette noe knyttes mer til selvet i personligheten som dermed gjør at man blir selvstendig (Allport, gjengitt etter Lillemyr, 2007, s. 38). Allport mener at interesser er viktig og essensielt i forhold til hva som har betydning for læring og motivasjon. Han sier at *"Interesse betyr deltakelse med den dypeste form for motivasjon"* (Allport, s. 106, gjengitt etter Lillemyr, 2007 s. 193)

Lillemyr (2007) mener at konsekvensene kan bli slik:

1. Barna kan få troen på at de klarer å ta ansvar hvis man stimulerer dem tidlig og gir dem ansvar.
2. Prøv å dyrk frem de indre attribusjonene mer enn de ytre, og la barna forstå hva de oppnår av sin egen innsats når de skal gjøre noe.

3. La elevene få bidra til å vurdere sin egen innsats.

Lillemyr skriver også om sosial motivasjon i sin bok. Han spør seg om betydningen av de sosiale målene i skolen, og vektleggingen av disse. Hvor mye fokuseres det fra skolen sin side på at eleven får ha innvirkning på arbeidsmåter i de enkelte fagene i forhold til hvilke løsninger som blir valgt? Lillemyr hevder at vi i arbeidslivet kan se at når man får medvirke og blir gitt ansvar, vil dette gi trivsel og økt personlig engasjement i arbeidsoppgavene. Slik vi tolker dette blir forutsetningene for økt motivasjon og trivsel dermed også det samme for barn og unge i barnehage og skole. Ifølge Lillemyr (gjengitt etter Deci & Ryan, 1985, s. 38) vil eleven ha en økt følelse av tilhørighet i klassen/gruppen når samarbeidsklimaet er godt. Vi tolker dette som at elevene vil føle seg som en del av et fellesskap, og ”vi”-følelsen vil komme frem.

Det å føle seg kompetent til en oppgave er viktig i forhold til å utvikle motivasjon. Forskning har vist at når man føler seg kompetent, vil det også gi en sterk indre tilfredsstillelse idet man klarer en oppgave eller i ettertid. Det å mestre noe vil også gi en følelse av å ha kompetanse. Mestring er viktig i livet vårt, vi vil gjerne ha kontroll over det som vi skal gjennomføre både på jobb, privat og i skolen. Det er likevel ikke alle som ønsker eller klarer å mestre alle krav, og derfor kan begrepet for dem bli negativt ladet. Det å være kompetent er på den andre siden relatert til noe positivt, og gir en indre tilfredsstillelse. Dette er fordi det er nedfelt i en sterk positiv oppfatning av seg selv og vil gi indre motivasjon og gi grunnlag for å bygge videre på en positiv selvutvikling (Lillemyr, 2007).

3.2 Relasjoner

John Deweys (1859-1952) grunnleggende motiv bygger på at mennesket dannes gjennom å kommunisere og delta i livets forskjellige relasjoner (Dewey, 1938). Individet var i hans verden meningsfullt som del av et samfunn, og motsatt ble samfunnet meningsfullt når det innser at det er avhengig av de forskjellige medlemmene. Deweys teori beskriver lærings- og motivasjonsteorien i et pragmatisk perspektiv, der det blir vektlagt praktisk handling og erfaring. Han var en av de mest sentrale progressive pedagogene. Den pragmatiske teorien blir beskrevet som opphavet til det progressive grunnsyn. Deweys pedagogiske ideer var en arbeidende og aktiv skole med elevaktivitet i høysetet. Han mente at erfaringslæring var en todelt prosess der kunnskap og handling var det helt sentrale. Skal det bli god undervisning

mener Dewey at elevenes interesse for lærestoffet forutsetter en aktiv interaksjon mellom det eleven skal lære og eleven selv (Lyngsnes & Rismark, 2007). Dewey er opptatt av læreren og hans betydning i undervisningen. Han sier at: ”Den læreren som unnlater å bedømme og rettlede erfaringens utvikling, svikter kontinuitetsprinsippet i elevens utvikling av sin kompetanse” (Dewey, 1938, s. 33) Nordahl hevder i boken ”Eleven som aktør” det samme synet på læring som Dewey. Beskrivelsen av det grunnleggende læringssynet er at læring er en subjektiv prosess som eleven står for selv, og deltar aktivt i (Nordahl, 2002). Samtidig må læreren også være aktiv og delta i læringsprosessen.

3.2.1 Læreren relasjonelle kompetanse

Ogden (2012) fremhever læreren relasjonelle kvaliteter som viktige for elever. I begrepet relasjonelle ferdigheter nevner han ulike faktorer som utvikles gradvis gjennom bevisstgjøring, veiledning og læring. Gode relasjoner mellom lærer og elev er en viktig forutsetning for at undervisning og kommunikasjon skal fungere. Opplevs det som positivt at læreren kan skape gode relasjoner mellom seg og elevene, legges det et godt grunnlag for videre samhandling. Læreren kommunikasjon med elevene kan her virke mer betydningsfulle enn selve undervisningen (Ogden, 2012). Nordahl støtter opp under dette synet på relasjoner som her beskrives. Han peker på at kjernen i en god relasjon bygger på menneskelighet, kommunikasjon og samhandlingen med andre. Oppfatningen og innstillingen du har til andre og hvordan andre oppfatter deg, vil danne grunnlaget for relasjonen (Nordahl, 2002). Også forskning på dette området viser at elevenes læring blir påvirket av hvilke relasjon han har til læreren. Ikke bare blir relasjonen god, men motivasjonen for skolearbeid og økt læringsutbytte blir resultatet for lærere som gir elevene anerkjennelse og respekt (Nordahl, 2012). Dansk Clearinghouse for uddannelseforskning, har i en rapport undersøkt hva som skal til for å lykkes i lærerrollen. De har forsket på foreliggende resultater i 70 undersøkelser fra perioden 1998-2007 som handler om elevenes læring og ideologisk lærerkompetanse. Læreren kompetanse på tre områder er spesielt avgjørende for elevenes læring. De nevner den faglige og didaktiske kompetansen som en faktor, videre mener de at læreren kompetanse til å drive god klasseledelse har betydning og dette som vi nå beskriver, læreren relasjonelle kompetanse (Nordenbo, Larsen, Tiftikçi, Wendt, & Østergaard, 2008).

Å møte elevene på ulike arenaer har vi erfaring med fra vår egen praksis. I arbeidet med praktiske oppgaver utenfor klasserommet åpner vi opp for muligheter til å bli kjent med

elevene på en annen måte. Elever som vanligvis er stille og ikke sier så mye i teoritimene, kan da få muligheten til å vise seg frem i en ny setting. Ved at elevene åpner opp for nye sider ved seg selv, gjør at vi kan bygge nye relasjoner og møte eleven på en adekvat måte.

Den didaktiske og faglige kompetansen innebærer at læreren har gode faglige kunnskaper. Alle aktiviteter utenfor klasserommet i praktiske fag kjennetegnes av stor kompleksitet og krever god klasseledelse. Dette skjer fordi læreren ikke har oversikt over alle elevene til enhver tid. For å kunne utøve god klasseledelse i praktiske aktiviteter, opplever vi i vår undervisning at elevene må vite nøyaktig hva som kreves av dem og hva som skal gjøres.

Hvis elevene skal realisere læringspotensialet sitt, er det avgjørende at læreren har tydelige forventninger til elevene og kan motivere dem til arbeidsinnsats. Det er viktig at læreren tydeliggjør hensikten med aktivitetene for elevenes læringsutbytte (Udir, 2012b, s.5).

En dyktig lærer er opptatt av å opprettholde gode relasjoner til elevene. Dette kan gjøres ved å vise interesse, bry seg om hver enkelt og utvikle et godt læringsmiljø. Lærere som forstår sin lederposisjon er bevisst på å kunne handle proaktivt ut fra det som skjer i klasserommet. Det forutsetter at læreren kan analysere og forstå læringsfelleskapet i et klasserom (Udir, 2012b).

3.2.2 Klasseledelse

Ogden (2012) har i sin bok "Klasseledelse" flere definisjoner på hva klasseledelse er. De fleste definisjonene legger vekt på at klasseledelse skal inneholde læringsfremmende moment. Han definerer klasseledelse blant annet på følgende måte:

Klasseledelse er læreres kompetanse i å holde orden og skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktivitet i samarbeid med elevene (Ogden, 2012, s. 17).

Begrepet klasseledelse vil vi i denne oppgaven bruke for å understreke at det er mange faktorer som henger sammen for å oppnå en god lærings situasjon. Nærmere beskrivelse av begrepet klasseledelse støttes og fremheves av flere forfattere, deriblant Ogden (2012) og Nordahl (2002). En av de viktigste faktorene som blir fremhevet er at miljøet i klassen skal være læringsfremmende, både skolemessig og sosialt (Ogden, 2012). Udir definerer klasseledelse som en integrert kompetanse som består av mer enn bare enkeltfaktorer. Den er sammensatt og dynamisk og krever en årvåken lærer. Integrert kompetanse kommer best frem gjennom å være en autoritativ lærer, der du som lærer har den strukturen i undervisningen

som er nødvendig, samtidig som relasjonen til elevene er støttende og tilfredsstillende (Udir, 2012b).

Lærernes klasseledelse og hvordan ansatte, elever og foreldre samhandler om skolens oppgaver og mål er viktige forhold i et læringsmiljø. Dette er også forhold som skolen kan påvirke og forbedre. Et godt læringsmiljø består av mange faktorer. De følgende fem grunnleggende forholdene er hentet fra Udir (2012a). Vi har i denne oppgaven sett nærmere på noen av forholdene som er nevnt der.

- Lærerens evne til å lede klasser og undervisningsforløp
 - Lærerens evne til å utvikle positive relasjoner med hver enkelt elev
 - Positive relasjoner og kultur for læring blant elevene
 - Godt samarbeid mellom skole og hjem
 - God ledelse, organisasjon og kultur for læring på skole
- (Udir, 2012a, s. 1-5)

I Stortingsmelding nr. 22 Motivasjon –Mestring – Muligheter (Kunnskapsdepartementet, 2011) legges det vekt på at det er et viktig mål at elevene opplever et godt læringsmiljø. Denne meldingen er spesielt utformet for ungdomstrinnet. Der blir det igjen nevnt at det er flere faktorer som påvirker hverandre gjensidig. Vi kommer ikke unna skolekulturen, relasjonen mellom lærer-elev og elev-elev som viktige dokumenterte sammenhenger. Ogden (2012) sier at lærere formidler sine kunnskaper ulikt og alle har varierte tilnæringsmåter til det faglige innholdet i undervisningen. Forskjellige verdier, holdninger og forventninger gjennom skiftende klasseledelse er derfor tilstede, men hensikten er den samme. Lærerne må skape og etablere et godt læringsmiljø der forholdene er lagt til rette for god læring. Mål og hensikt med klasseledelse er da at elevenes personlige og sosiale behov blir ivaretatt på best mulig måte, selv om tilnærmingen i undervisningen er ulik fra lærer til lærer. En klasseleder har ansvaret for å skape trivsel og samhold i klassen, stimulere elevenes motivasjon, prestasjon og skolefaglige innsats. Den skal også engasjere og skape læringsaktiviteter og fremme sosial kompetanse (Ogden, 2012).

Utøving av klasseledelse kan deles inn i langsiktige og kortsiktige mål. De langsiktige målene går mot å kvalifisere eleven inn i fremtidens samfunnsliv, mens de kortsiktige målene handler om å bevisstgjøre og aktivisere elevene med meningsfulle læringsoppgaver i skolehverdagen. Klasseledelse er en balansekunst som kan være krevende siden det er forbundet med

uforutsigbarhet, der klassen krever ulike behov på grunn av ulike forutsetninger og interesser. Dyktige klasseledere skal kunne være fleksible, autoritative og strukturerte. Klasser er forskjellige og trenger ulike behov til enhver tid. Derfor er det viktig at en klasseleder tilpasser seg etter klassen som skal ledes (Ogden, 2012). Klasseledelse er også et sentralt tema i en nasjonal satsning fra Utdanningsdirektoratet som kalles *Bedre læringsmiljø*. Der nevnes den dyktige lærer som en som har et bevisst forhold til strategisk og situasjonsbestemt klasseledelse. En slik pedagog vil også sørge for at elevene har medbestemmelse i opplæringssituasjonen (Nordahl et al., 2012). Relasjoner mellom elevens læring og lærere, inkludert noen av lærerens andre egenskaper skaper læringsmiljø og er en vesentlig del av hele læringsmiljøet. Lærere som utøver god klasseledelse og som bidrar til læringsmiljøer som inneholder beskyttelsesfaktorer for elevenes utvikling, ivaretar og etablerer gode betingelser for læring (Ogden, 2012). I følge Nordahl er klasseledelse at læreren skal være en tydelig voksenperson, som skal ha et godt forhold til elevene sine. Han viser til at klasseledelse er også et demokratisk virkemiddel som skal fremme og opprettholde arbeidsro fremfor tradisjonell disiplinering. En klasseleder skal fremme demokratiske prosesser og skal ikke bare være autoritær, men ta hensyn til elevenes ønsker og behov (Nordahl et al., 2012).

Skolebasert kompetanseutvikling er en utviklingsprosess som foregår på egen arbeidsplass. Motivet er å utvikle til ny læring, ny undervisning og et godt samarbeid mellom ledelse og ansatte slik at de er bedre rustet i arbeidet med elevenes læring og som en lærende organisasjon (Udir, 2013). Slik er definisjonen som Utdanningsdirektoratet legger til grunn:

Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid. (Udir, 2013, side 6).

Dette forutsetter et forpliktende samarbeid mellom skoleeiere, ledelse og personale. Det forutsetter også at kompetanseutviklingen er godt forankret i planer og målsettinger for skoleutvikling. Det er også nevnt at elever, lærere og eksterne kompetansemiljøer støtter opp og utvikler god klasseledelse og de grunnleggende faktorene er her sentrale (Udir, 2013).

4 Tidligere forskning

I dette kapittelet har vi sett på den forskningen som vi synes er mest relevant for oppgaven vår. Vi har valgt å belyse bakgrunnen og hensikten med Elevundersøkelsen (Wendelborg et al., 2011). Denne har vi brukt for å sammenligne noen av resultatene fra vår egen forskning. Videre har vi fokusert på nærvær- og fraværsfaktorene i rapporten ”Intet menneske er en øy” (Havn, Buland, Finbak, & Dahl, 2007). Til slutt i dette kapittelet har vi funnet stor relevans i det som kommer frem i rapporten fra Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (Nordenbo et al., 2008).

4.1 Elevundersøkelsen - et redskap for skoleutvikling?

Elevundersøkelsen er et Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NKVS for grunnopplæring 2003) som ble etablert i 2004 og består av kvalitetsportalen, skoleportalen, nasjonale prøver og elev- og lærlingeundersøkelser (Sirnes, 2014). Denne undersøkelsen er en obligatorisk nettbasert undersøkelse der elevene kan si sin mening om læring og trivsel på skolen. (Udir, 2008). Det er skoleeierne som har hovedansvaret for at de enkelte skoler gjennomfører opplegget, men elevene kan frivillig velge å svare på undersøkelsen. Lovgrunlaget for Elevundersøkelsen finnes i forskrift til opplæringsloven § 2-3 og forskrift til privatskoleloven § 2-3 (Udir, 2008a). Det er flere viktige momenter i undersøkelsen, men det temaet vi skal se nærmere på i denne oppgaven er elevdemokrati. Vi anser dette temaet som aktuelt siden nasjonale myndigheter de siste årene har økt fokuset på hvordan skolen skal legge til rette for elevmedvirkning og forventningene til økt læringsutbytte. Elevundersøkelsen blir gjennomført hvert år. Den legger stor vekt på elevmedvirkning som et virkemiddel for kvalitet for opplæringen og er ment som et viktig verktøy i kvalitetsarbeidet på hver skole. De samme undersøkelsene finner vi også tilrettelagt for lærere og foresatte. Elevundersøkelsen setter fokus på elevenes oppfatning. Informasjonen som denne undersøkelsen gir vil kunne rette oppmerksomheten til områder på skolen som trenger utvikling og forbedring ut i fra elevenes oppfatning. Det er opp til ledelsen ved skolene å analysere hva undersøkelsen forteller i de ulike kategoriene. Ledelsen utarbeider satsningsområder som det skal settes inn tiltak på. Dette vil på sikt kunne skape et bedre læringsmiljø for elevene på skolene.

Formålet med Utdanningsdirektoratets brukerundersøkelser er at elever, lærere og foresatte skal få si sin mening anonymt om læring og trivsel på skolen. I svarene fra denne

undersøkelsen får skolen viktig informasjon som skal bidra til å skape et bedre læringsmiljø for elevene. Utdanningsdirektoratet har også gitt ut et skriv som omhandler “Praktiske råd til forberedelse, gjennomføring og etterarbeid.” Her får skoleleder råd om hvordan skolen kan jobbe videre med å utvikle læringsmiljøet etter å ha fått resultatene fra undersøkelsen. (Udir, 2008b).

I Stortingsmelding 30, Kultur for læring understrekes det at rektor har det overordnede ansvaret for opplæringen ved egen skole og for arbeidet med å utvikle og forbedre skolens læringsmiljø og elevenes læringsutbytte. Forskningen peker på at elevmedvirkning kan virke positivt inn på læringsresultat og læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2004). Det er blitt gjort ulike undersøkelser om elevdemokrati gjennom de siste 15 år. Resultatene av undersøkelsene tyder på at norske elever skårer over middels når det gjelder kunnskaper om og holdninger til demokrati. Resultatene kan tyde på at skolene ikke er flinke nok til å tilrettelegge for at elevene skal få en stemme i valg av arbeidsmetoder, planlegging og vurdering. I en evalueringsrapport fra Differensieringsprosjektet samt brukerundersøkelsen Elevinspektørene, støttes dette funnet. Differensieringsprosjektet var et prosjekt oppnevnt fra regjeringen. Erfaringene fra prosjektet skal brukes i den videre kvalitetsutviklingen av videregående opplæring som ble avsluttet i 2003. Prosjektets mål har vært å finne fram til de arbeidsformer- og metoder i den videregående skolen som gir best resultater, der et av målene var aktiv elevmedvirkning. Selv om dette var en rapport fra videregående opplæring fant vi det interessant å bruke i denne sammenheng. Forskningen viser at en ikke må misforstå begrepet elevmedvirkning. Den understreker at det må være lærerstyrt og at elevene ikke skal bestemme alt, men må delta aktivt (Kunnskapsdepartementet, 2004).

Kvalitetsutvalget var et utvalg som skulle vurdere innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæringen, nedsatt av Bondeviksregjeringen i 2001 (Kvalitetsutvalget, 2002). Kvalitetsutvalget peker på en sammenheng mellom motivasjon og lærelyst hos elevene samt kjennskap til mål for opplæringen. Utvalget skriver videre i sin rapport at det var en klar sammenheng mellom læringsaktive elever og variasjon i undervisningsformen. Elevenes aktive rolle samt lærerens evne til differensiering anses som en nøkkel til suksess (Kunnskapsdepartementet, 2004). I følge departementet fungerer demokratiet godt i skolen, og vil derfor videreføre elevs medvirkning videre i læreplanene som et viktig element.

4.2 Fravær- og nærværsfaktorer

I rapporten "Intet menneske er en øy" (Havn et al., 2007) skrives det om nærværs- og fraværsfaktorer. Vi har valgt å dra inn denne rapporten i oppgaven vår og vil begrunne hvorfor. Begrepene blir i rapporten definert slik:

Fraværsfaktorene er de umiddelbare grunnene en person har for å være borte fra jobben, mens nærværsfaktorer er de umiddelbare grunnene en person har for å gå på jobben. (Havn et al., 2007, s. 66)

Når begrepene blir brukt om skolen kan man si at fraværsfaktorene er de umiddelbare grunnene elever har til å velge bort skolen. Fraværsfaktorene kan finnes både i skolehverdagen, men også der eleven oppholder seg når han ikke er på skolen. På skolen kan en fraværsfaktor være feil valg av fag, både fordi eleven trodde han skulle like faget, men også fordi han ikke fikk sitt første valg oppfylt. Likedan kan miljøet for læring i klassen være dårlig, både sosialt og "kulturen" i klassen. Her har læreren et stort ansvar for å skape gode relasjoner og utøve god klasseledelse. Eleven kan også være oppgitt over at ikke karakterene er gode nok fordi han har problemer faglig. Han kan derfor miste motivasjonen om ikke læreren ser han, gir relevante tilbakemeldinger og variert undervisning. Hvis ikke tilpassingen gis for hver enkelt elev, eller hvis vinklingen på lærestoffet ikke er god nok tror vi mange vil gi opp skolegangen. Vi tror at elevmedvirkning kan være nøkkelen her. Er læreren bevisst på å bruke medbestemmelse som metode, tror vi at han kan nå ut til flere elever. (Havn et al., 2007)

De fraværsfaktorene som kan finnes utenfor skolen er mange. Hvordan elevene har det hjemme eller på trivsel på hybelen, lang skolevei, hvordan har de det sosialt er viktige årsaker til mulig bortvalg av skolen. Også økonomi, rus, alkohol, narkotika, psykiatri, sykdom og interesser ellers er faktorer som kan bli "viktigere" enn det å gå på skolen.

Vi vil også nevne noen nærværsfaktorer som vi mener kan påvirke i mange positive retninger om de blir brukt på rette måten både fra lærerens og elevens side (Havn et al., 2007).

Nærværsfaktorene er de umiddelbare grunnene elevene har til å velge å forbli i skolen, eller til å velge å vende tilbake til et opplæringsløp. Det er opp til skoleledelsen å ivareta læreplanens intensjoner slik at samarbeid utvikles og gjennomføres. Det som kalles nærværsfaktorer kan også kalles årsakene til at eleven kommer på skolen. Hvordan læreren vil møte eleven, tilpasse undervisningen til hver enkelt elev, motivere eleven til å gjøre sitt beste, hvordan

skape et godt sosialt klima i klassen med vennskap og respekt for hverandre, oppfølging av hver enkelt elev, det å bli sett av læreren, bli trygg på det man skal gjøre både hjemme og på skolen, få fremovermeldinger med fokus på hva som skal til for å få bedre resultat, få være med på å bestemme det som skal skje i undervisningen og til slutt hvilke regler som gjelder for klassen i forhold til mobilbruk og fravær/anmerking.

Alle disse faktorene vil gi god kontroll over egen skolesituasjon og kan enkelt overføres til hverdagslivet ellers. Det er spesielt disse nærværsfaktorene vi jobbet med i forskningen rundt problemstillingen vår. Elevmedvirkning anser vi som viktig i denne oppgaven fordi det vil kunne gjøre elevene mer aktive i sin egen læringsprosess, men også gjøre dem bevisste i forhold til motivasjonen de har for læring og relasjonen de har til læreren. Dette kan igjen innebære at elevmedvirkning gir den enkelte elev mulighet å sette egne mål, lage planer og vurdere sin egen innsats innen bestemte rammer. Dette vil igjen få elevene til å tenke og reflektere over og lære av medvirkningen (Havn et al., 2007).

4.3 Betydningen av lærerkompetanse

Kunnskapsdepartementet fikk i 2008 utarbeidet en rapport fra Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (Nordenbo et al., 2008). I denne rapporten blir det beskrevet hvordan lærerkompetansen kan ha en sammenheng i forhold til å utvikle best mulig læring hos elevene. Der ble disse kompetansene hos læreren understreket som betydningsfulle.

- Relasjonskompetanse
- Regelledelseskompetanse
- Didaktikkkompetanse

(Nordenbo et al., 2008, s. 73)

Rapporten fra Clearinghouse understreker at lærerens kompetanse til å etablere relasjoner til hver enkelt elev og lærerens kompetanse til å lede klassen, spiller en avgjørende rolle når det gjelder å fremme elevens motivasjon og autonomi og dermed øke elevenes læringsutbytte. Det fremgår av rapporten at disse faktorene har et betydelig forbedringspotensiale i den norske skolen. Relasjoner og regelledelse er her to viktige perspektiver som er viktige for at eleven skal kunne lære og oppfatte det faglige som blir presentert av læreren. Det er mange viktige faktorer som ligger til grunn for at læreren skal kunne utvikle et godt sosialt samspill

og god klasseledelse. Særlig gjelder det å foredle elevenes ferdigheter og kunnskaper innenfor det sosiale og det faglige (Nordenbo et al., 2008).

5 Metode

I dette metodekapittelet starter vi med å presentere studiens metodologi. Deretter vil vi beskrive utvalget for studien og prosedyrene for datasamling. Videre gjør vi rede for verktøyene vi brukte under datainnsamlingen før vi beskriver våre valg av analyseteknikker. Til sist i dette kapittelet vil belyse begrepene reliabilitet, validitet og statistisk generalisering og knytte disse til studien vår før vi avslutningsvis kommer med noen etiske betraktninger.

5.1 Metodologi

Formålet med undersøkelsene våre var å kartlegge hvordan lærerne opplever elevmedvirkning i praksis. For å nå dette målet valgte vi både en kvantitativ og en kvalitativ metode, fordi det ga oss et mer komplementært bilde på det vi setter fokus og forsker på. Dette er betegnet som flermetodedesign, også kalt metodetriangulering. (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). Under vårt forskningsarbeid valgte vi å bruke både en surveyundersøkelse og et semistrukturert intervju. Vi ser helt klart fordelene med å bruke begge disse metodene, fordi validiteten og reliabiliteten av forskningsresultatene ofte står sterkere i forhold til å bruke bare den ene metoden. Vi vil da kunne sette datamateriale og analyser opp mot hverandre og sammenligne med de funnene vi har gjort. Ifølge Grønmo (gjengitt etter Johannessen et al., 2010, s. 367) mener han at metodetriangulering styrker tilliten til forskningsresultatene hvis metodene ligner på hverandre i resultater. Vi brukte intervju som oppfølgingsmetode for å følge opp resultatene vi fikk på spørreundersøkelsen. Dette gjorde vi fordi vi ville belyse noen av funnene derfra nærmere. Kvantitative metoder beskriver *mye av noe* mens kvalitative metoder beskriver *hva for noe* (Kvale & Brinkmann, 2009). Vi vil først beskrive den kvantitative metoden, deretter tar vi for oss den kvalitative.

Vi valgte å bruke tverrsnittdesign som den kvantitative metoden. Disse tar ofte utgangspunkt i spørreundersøkelser som begrenser seg over et gitt tidsrom. Denne metoden er også velegnet til å beskrive det som skjer i nåtid. I en spørreundersøkelse har man mulighet til å innhente data fra mange personer, og dermed få et godt innblikk i det en utvalgt gruppe mener.

Utspørringen skjer etter et bestemt mønster og kan ha både et eller flere tema. Det er stor avstand mellom den som spør og den som svarer, det vil si at man kjenner nødvendigvis ikke til hverandre og får ikke et personlig forhold. Dette kalles å ha høy grad av standardisering, og gjelder i spørreundersøkelser. I vårt tilfelle brukte vi spørreskjema via it's learning på internett. Informantene hadde en frist på to uker på å svare før vi stengte muligheten. Målet med en slik standardisering er å unngå eventuelle feil i målingen av svar, men også at svarene

skal være troverdige. Spørreundersøkelser er den kvantitative metoden som er mest brukt innenfor samfunnsvitenskapene (Ringdal, 2013).

Kvalitativ metode er velegnet å bruke når vi skal undersøke fenomener som det har vært lite forsket på før, likeså når vi ønsker en forståelse som er grundig. Metoden passer også godt når vi vil ha meningen til personer (Johannessen et al., 2010). Intervjuets formål er å forske på hvordan læreren opplever elevmedvirkning i praksis, derfor ville vi snakke med lærere som hadde erfaring med dette. Vi håpte på å få personlige og subjektive svar og meninger fra de vi intervjuet. Postholm (2010) skriver at intervju er den datainnsamlingsstrategien som er mest vanlig å bruke innenfor fenomenologiske studier. I vår studie ble hver enkelt forskningsdeltaker intervjuet en gang. Tradisjonjonelt sett har fenomenologiske undersøkelser studert opp til flere informanter som har opplevd og erfart det samme (Postholm, 2010). I følge Kvale og Brinkmann (2009) vil et fenomenologisk perspektiv ta utgangspunkt i hver enkelt persons egen opplevelse. Postholm (2010) beskriver kvalitativ forskning som virkeligheten sett fra informantens sin side. Intervjuundersøkelser er godt egnet til å gi oss forskere den informasjonen vi trenger slik at våre informanter opplever og forstår sine erfaringer. Et fellestrekk for alle kvalitative tilnærminger er analyse materialet, som består av tekster. Disse tekstene er det vi som skal videreformidle på en slik måte at det er ikke vår mening som skal frem, men informantens sin hele og fulle forståelse (Postholm 2010). I vår forskning var det viktig å få frem informantenes egne opplevde erfaringer og opplevelser. Vi valgte derfor semistrukturert intervju der informantene fikk de samme spørsmålene. Som forskere har vi en egen rolle i intervjusituasjonen, det er vår jobb å legge til rette for at intervjuet skal bli så vellykket som mulig. I følge Ringdal (2007) vil en slik vitenskapelig metode som dette besvare de vitenskapelige problemstillingene vi måtte ha. Informanten skal føle seg vel og ikke bli stilt spørsmål som kan være ledende i forhold til problemstillingen. Som forskere må vi være godt forberedt til intervjuene og ha kunnskap om temaene som blir stilt. Dette støttes også av Kvale (1997) som er av samme oppfatning. Det er viktig for forskeren å lese seg opp i forkant og holde fokus på spørsmålene i intervjuguiden. I fenomenologiske studier er dette en selvfølge og forskeren må sette seg inn i forskningsfeltets særegenheter på forhånd (Postholm 2010).

Kvalitative metoder benytter seg av ulike strategier for innsamling av data, men bygger i hovedsak på teorier om menneskelig erfaring (fenomenologi) og fortolkning (hermeneutikk). Hermeneutikk betyr å fortolke, noe vi gjør både i deler og i helhet. Dette har med vår

forforståelse å gjøre. Helheten fortolkes avhengig av hvordan delene blir fortolket og omvendt (Johannessen et al., 2010). Våre oppfatninger av menneskers handlinger og forståelse innenfor hermeneutikken har ulike perspektiver. To hovedtradisjoner finnes, den tradisjonelle hermeneutikken og den filosofiske hermeneutikken. Den filosofiske er fokusert på de ontologiske betingelser for fortolkning og forståelse. Den filosofiske hermeneutikken som Heidegger og Gadamer har utviklet er den vi føler oss mest bekvem med. Denne hermeneutikken er fokusert på korrekt forståelse og metodiske problemer (Ödman, 2007).

For å fortolke og analysere resultatene våre, bruker vi den hermeneutiske metoden til å forstå menneskelige handlinger. Hermeneutikken er samtidig ikke en ensartet metode eller en vitenskapelig fremgangsmåte, men vi bruker den som en tolkningsprosess når vi leser en tekst. Ödman mener at en sirkel gir et statisk bilde, men at sirkelbevegelsen fungerer godt med tanke på at fortolkningen skjer i en viss forståelseshorisont, kalt den hermeneutiske spiral. Ved å se for oss denne spiralen når vi analyserer, viser hva vi har tenkt og gir dermed leseren mulighet til å ta stilling til våre tolkninger (Ödman, 2007). Gudmundsdottir (2001) hevder at den hermeneutiske sirkelen, også omtalt som en spiral, vil utgjøre en meningsskapende og utviklende prosess. En systematisk bruk av den hermeneutiske fortolkningen, vil gi forskerne deltakernes meninger som i en sosial interaksjon. Dette kan også omtales som tekst- eller dataanalyse (gjengitt etter Postholm, 2010).

5.2 Datainnsamling og utvalg

Dette er en presentasjon av hvordan data ble samlet inn i vår studie. Vi sendte inn søknad til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD) med detaljert beskrivelse av prosjektet vårt. Denne fikk vi godkjent (vedlegg 2).

Rektorene ved skolene vi forespurte fikk brev med en formell henvendelse om prosjektet vårt (vedlegg 3). Denne informasjonen ga rektorene videre til lærerne på mail. Der ble link til spørreundersøkelsen og opplysninger til intervjuene vedlagt. Lærerne svarte på spørreundersøkelsen via it's learning, derfor ble vårt prosjekt innmeldingspliktig til NSD.

5.2.1 Utvalg og innsamling av kvantitative data

Den kvantitative studien bygger på en anonym spørreskjemaundersøkelse blant lærere ved 2 ungdomsskoler og 1 kombinert barne/ungdomsskole. Undersøkelsen er gjennomført på it's-

learning og sendt som link på mail til skolene. Totalt var det mulig å få inn 130 svar, vi fikk 54. Svarprosenten var dermed 41,5. Med denne undersøkelsen ville vi kartlegge lærernes relasjoner til eleven, hva de legger i betydningen av elevmedvirkning og hvordan de opplever elevenes motivasjon. Undersøkelsen ble prøvd ut av 4 kolleger før den ble sendt ut til skolene. Spørsmålene fungerte godt etter våre forventninger, og besvarelsen tok ca. 8 minutter.

5.2.2 Utvalg og innsamling av kvalitative data

Den kvalitative undersøkelsen ble utført på 2 av de 3 ungdomsskolene som deltok på spørreundersøkelsen. Derfor visste informantene litt om emnet på forhånd, og det var enkelt å få frivillige intervjuobjekter. Vi valgte ut 2 mannlige og 2 kvinnelige lærere fra hver skole henholdsvis fra 8. og 10. trinn, totalt 8 stykker. Vi valgte å intervju lærere fra vår egen arbeidsplass, årsaken til dette var at vi begge var relativt ferske på disse plassene og kjente få kolleger. Hadde vi kjent informantene fra før, kunne utvelgelsen blitt farget av det. Vi sendte ut mail til aktuelle kandidater på de nevnte trinnene med henvisning til den tidligere spørreundersøkelsen.

Vi gjennomførte et pilotintervju på en kollega og fant ut at intervjuet tok ca. 30 minutter. Dette stemte stort sett med de fleste informantene, men noen brukte 20 minutter. Vi brukte båndopptakere, penn og papir til utfylling av svarene. Penn og papir ble valgt som back up i tilfelle tekniske problemer med båndopptakeren.

Intervjuene ble foretatt og gjennomført i løpet av en to-ukers periode på skolene hvor både informantene og vi arbeider. Det var praktisk å gjøre det slik, og de kunne også velge tidspunktene selv. Da kunne de velge tider som passet i forhold til fritimer, midt i en arbeidsdag eller rett etter en arbeidsdag. I et forskningsintervju er det vanlig at det deltar minst to personer, forskeren og forskningsdeltakeren. Det er viktig at den dataen som samles inn beskriver temaet slik det er. Relasjonen mellom forskeren og forskerdeltakeren skapes og etableres av forskningssituasjonen. Det er av stor relevans at forskningen har som mål å fange opp tolkningen som er forskningsdeltakeren sin konkrete mening og ikke forskerens tolkning (Postholm, 2010).

Forskeren må tenke gjennom hvilke faktorer som kan forstyrre under gjennomføringen av intervjuene og dessuten hvilke rom som kan benyttes. Han bør sørge for å være rolig og skape en trygg atmosfære i rommet (Postholm, 2010). Vi var heldige og fikk bruke kontor og grupperom der vi kunne sitte uforstyrret gjennom hele intervjuprosessen. Før intervjuet startet

klargjorde vi hva som kom til å skje, og hvor lang tid vi trodde det ville ta. Deretter startet selve intervjuprosessen med båndopptakeren på. Noen var usikre på hva vi mente med spørsmålene, og dermed måtte vi forklare bedre og komme med stikkord. Noen av informantene var svært engasjerte i temaene og kunne derfor snakke seg ”bort” fra det som vi konkret var ute etter. Da måtte vi stoppe opp og begrense beskrivelsene slik at vi kom i mål med det vi ville ha svar på. Flere av informantene satt også igjen etter endt intervju for å diskutere temaene, og det så vi på som svært positivt. Transkriberingen gjorde vi umiddelbart etter intervjuene. Å transkribere betyr å oversette fra talespråk til skriftspråk. I denne prosessen mister man også nyanser som bruk av stemmeleie, åndedrett, intonasjon, ironi, kroppsspråk og fakter (Johannessen et al., 2010). Ved å strukturere intervjuene over i tekst, er vi samtidig i begynnelsen av analysefasen. Det blir enklere å få en oversikt over det som er blitt sagt i samtalene. Kvaliteten på opptakene var meget god, og i tillegg hadde vi som nevnt notater å støtte oss til. Informantene fikk tilsendt de ferdige intervjuene for godkjenning etter transkripsjonen, med mulighet for korrigerings.

5.3 Verktøy for å samle data

Vi beskriver først hvordan spørreundersøkelsen er satt sammen av forskjellige tema, deretter beskriver vi tilsvarende for den kvalitative.

5.3.1 Spørreskjema

Spørreundersøkelsen består av 34 spørsmål i tillegg til et kommentarfelt (vedlegg 4). I datainnsamlingen brukte vi et strukturert spørreskjema, der spørsmål og svaralternativer allerede var bestemt på forhånd. Slike spørreskjemaer kalles prestrukturerte eller prekodede, og består av spørsmål med fastsatte svaralternativer (Johannessen et al., 2010).

I følge Ringdal (Ringdal, 2007) er noen egenskaper direkte målbare, mens andre kan måles bare indirekte. De seks første spørsmålene er bakgrunnsvariabler og direkte målbare, mens de neste 29 er spørsmål knyttet til begrepene motivasjon, relasjoner og elevmedvirkning og måles indirekte. Vi vil nå gi en beskrivelse av spørsmålene og forklare hvordan vi har kodet dem. Kjønn er en direkte målbar egenskap og derfor lett å måle. Det har to svaralternativ, mann eller kvinner. Kvinner er kodet 1 og mann er kodet 2. Vi har videre spurt om hvilke fag lærerne underviser i. På dette spørsmålet var svaralternativet åpent.

Vi slo sammen fagene norsk/engelsk/fransk/spansk/tysk og benevnte disse som språkfag, religion og livssyn og samfunnsfag ble slått sammen og kalt humanistiske fag, naturfag og

matematikk ble slått sammen til realfag. Til sist ble kroppsøving, mat og helse, kunst og håndverk, musikk, utdanningsvalg og spesialpedagogikk er slått sammen til praktiske fag.

Vi spurte også om lærerne var kontaktlærer dette skoleåret eller ikke. Svaret ja ble kodet 2 og svaret nei ble kodet 1. Videre spurte vi om hvor mange timer i uka de tilbrakte sammen med elevene. Dette spørsmålet hadde fire svaralternativer. Disse er kodet fra 1-4 i stigende rekkefølge hvor verdien 1 er 1-5 timer, verdien 2 er 6-9 timer, verdien 3 er 10-15 timer og verdien 4 er 16 timer eller mer. Det neste spørsmålet handlet om hvilket trinn de underviser mest i/er kontaktlærer for. På dette spørsmålet var det 4 svaralternativer. Verdien 1 representerte 8. trinn, verdien 2 representerte 9. trinn og verdien 3 representerte 10. trinn. I tillegg laget vi et fjerde svaralternativ for de lærerne som ikke var tilknyttet et konkret trinn. Det siste spørsmålet handlet om hvor mange skoleår lærerne har fulgt elevene. Her var svaret åpent.

Spørsmålene om *motivasjon* er målt med 4 spørsmål hentet fra Lærerundersøkelsen. Lærerne ble spurt om de opplever at elevene er motiverte for å lære, om elevene er interessert i å lære på skolen, om elevene viser god arbeidsinnsats og om elevene liker skolearbeidet. Hvert spørsmål har 5 svaralternativ som strekker seg fra «alle eller de aller fleste» til «svært få». I spørreundersøkelsen var disse spørsmålene stilt slik at det mest positive svaret kom først. I etterkant har vi kodet alle spørsmålene for de indirekte målbare begrepene i stigende rekkefølge fra 1-5 slik at de mest positive svarene fikk høyest tallverdi. Dette ble gjort fordi det skulle bli lettere for oss og leseren å tolke korrelasjonsmatrisen.

De neste 10 spørsmålene i spørreskjemaet handler om *elevmedvirkning*. Noen av disse spørsmålene er hentet fra Elevundersøkelsen (Udir, 2008b). Vi har valgt å bruke syv av disse spørsmålene i oppgaven vår. Fire spørsmål handler om hvorvidt lærerne mener elevene får være delaktige i undervisningen. Vi spør om læreren har snakket med elevene om hvordan de kan være med å bestemme over arbeidet med faget, i hvilken grad elevene medvirker i planleggingen av opplæringen/undervisningen, om elevene har innflytelse på utforming av arbeidsplaner i de ulike fagene og om elevene er med på å påvirke hvordan skolearbeidet skal vurderes. Disse fire spørsmålene blir i våre analyser slått sammen til en faktor vi kaller *elevenes delaktighet*. Tre spørsmål har fokus på hvordan læreren ser på viktigheten av elevmedvirkning. Vi spurte lærerne om hvor viktig de mener elevmedvirkning er for det faglige miljøet i klassen, for elevenes læring og til slutt for det sosiale miljøet i klassen. Disse

tre spørsmålene blir i våre analyser slått sammen til en faktor vi kaller *viktigheten av elevmedvirkning*. Alle spørsmålene om elevmedvirkning har 5 svaralternativ som strekker seg fra «svært viktig» til «ikke viktig i det hele tatt».

I siste del av spørreskjemaet stiller vi spørsmål om hvordan lærere opplever sin *relasjon* til elevene de er kontaktlærer for dette skoleåret. Her har vi brukt en skala som er utarbeidet av Gøril Haugan (2012). Skalaen var opprinnelig utarbeidet for å måle «pleier-pasient relasjon», men ble i forbindelse med vår masteroppgave konvertert til å måle «lærer-elev relasjon». Denne skalaen består opprinnelig av 14 spørsmål som hver har syv svaralternativ. Disse strekker seg fra «ikke i det hele tatt» til «fullt og helt». Av disse 14 spørsmålene bruker vi fem spørsmål i oppgaven vår. Dette var spørsmål som handlet om hvorvidt lærerne tror elevene har tillit til dem, hvorvidt de tror elevene opplever at de tar dem på alvor og behandler dem med respekt. Videre var det spørsmål om de tror at kontakten med dem skaper gode følelser blant elevene og hvorvidt elevene opplever at lærerne forstår hvordan de har det.

Det siste spørsmålet i spørreundersøkelsen var åpent. Der hadde lærerne mulighet for å komme med kommentarer til undersøkelsen. Årsaken til at vi valgte å ta med et slikt alternativ, var muligheten til å få informasjon om det vi eventuelt ikke hadde tenkt på når vi utformet spørsmålene. Åpent spørsmål kan være gunstig å bruke siden temaet elevmedvirkning var ukjent for oss og vi ville ha mest mulig informasjon (Johannessen et al., 2010).

5.3.2 Semistrukturert intervju

Intervjuguiden ble utarbeidet med utgangspunkt i svarene fra spørreundersøkelsen. Årsaken til at vi valgte å foreta intervjuer var å få et bedre innblikk og et dypdykk i det daglige arbeidet til lærerne og få frem meningene deres (Kvale & Brinkmann, 2009). Vi valgte å bruke et semistrukturert intervju der vi hadde faste spørsmål fra intervjuguiden, og i tillegg også mulighet for informanten til å komme med ekstra opplysninger om ønskelig. Et semistrukturert intervju ligner en dagligdags samtale. Det er verken et stramt spørreskjema med faste spørsmål, ei heller en åpen samtale. Det er styrt mot et formål og har en hensikt, og det er forskeren som bestemmer innholdet. Forskeren må være aktiv og samtidig fange opp hvilket samspill som foregår mellom henne og informanten. Dette endrer seg etter hvilke

informanter man intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009).

Det er viktig å være godt forberedt før man utfører et intervju. Kvale og Brinkmann (2009) anbefaler å lage seg en strukturert oversikt med spørsmål som skal besvares av informanten. Siden vi valgte et semistrukturert intervju, hadde vi utarbeidet en liste med 15 spørsmål. Av disse valgte vi ut de mest relevante til analysen og lagde en meningsfortetting brukt i analysekapittelet vårt. Spørsmålene ble ikke nødvendigvis stilt i samme rekkefølge, men tilpasset informantene underveis. De kunne også komme med tilleggskommentarer hvis de hadde. Det er temaene som tar utgangspunkt i vår problemstilling og forskningsspørsmål som er i fokus i intervjuet (Johannessen et al., 2010). Spørsmålene handlet derfor om elevmedvirkning, relasjoner og motivasjon. Vi skal nå kort nevne de spørsmålene som vi valgte fra intervjuguiden (vedlegg 5). Det var disse vi fant mest relevante, og brukte dem videre i meningsfortettingen.

Elevmedvirkning.

Hva legger du i begrepet elevmedvirkning? Er elevmedvirkning noe som blir diskutert og satt fokus på i kollegiet/teamet? Er det noe som ikke er blitt gjort som kunne få elevene til å medvirke i planleggingen? Hvilket årstrinn er dette gjennomførbart i? I vår undersøkelse har vi funnet ut at lærere på 10 trinn som har hatt dem lenge mener elevmedvirkning er mindre viktig enn de på åttende trinn. Hvorfor er det slik?

Relasjoner.

Tror du det er forskjell på hvilke lærere som ønsker å knytte relasjoner, hvorfor/hvorfor ikke?

Elevmedvirkning-motivasjon.

Tror du at elevmedvirkning påvirker motivasjonen til elevene? I så tilfelle hvordan?

Relasjoner-motivasjon.

Hvordan tror du relasjoner påvirker elevenes motivasjon?

Relasjoner-elevmedvirkning.

Hvordan ser du på forholdet mellom relasjonen du har til elevene og elevmedvirkning?

5.4 Analyser

Vi vil først analysere den kvantitative spørreundersøkelsen, deretter tar vi for oss den kvalitative.

5.4.1 Analyse av den kvantitative undersøkelsen

Alle de kvantitative analysene, basert på data fra spørreundersøkelsen, er gjennomført i SPSS. Både nybegynnere og viderekomne kan forstå programmeringsspråket fordi det er tilpasset den enkelte brukeren. Dette programmet kan utføre statistiske analyser gjennom forskjellige menyer i de fleste program, og det har dessuten et enkelt Windows-grensesnitt. Både nybegynnere og viderekomne kan forstå programmeringsspråket fordi det er tilpasset den enkelte brukeren (Ringdal, 2013).

Vi startet med beskrivende statistikk (eller deskriptiv statistikk) som gir informasjon om hvordan variabelen fordeler seg på de ulike svaralternativ. Vi bruker gjennomsnitt og standardavvik for å måle sentraltendens og spredning for de kvantitative dataene. I utarbeidelse av de ulike faktorene har vi bruket eksplorerende faktoranalyse (Ulleberg & Nordvik, 2001). Vi valgte faktorer som mål på elevmedvirkning, motivasjon og relasjoner fordi faktorer gir mer robuste mål enn å måle kun enkeltspørsmål. Siden vi ikke hadde noen antagelser om faktorantallet på forhånd, foretok vi en såkalt eksplorerende faktoranalyse. Vi valgte oblimin rotasjon fordi oblimin rotasjon er en rotasjon hvor faktorene tillates å korrelere med hverandre. Samtidig behøver ikke roteringen av aksene å være vinkelrett overfor hverandre. Vi valgte faktorer som hadde Eigenvalue større enn 1. Eigenvalue er et mål på mengde av varians som den enkelte faktor forklarer (Ulleberg & Nordvik, 2001).

I vår undersøkelse har faktoren *viktigheten av elevmedvirkning* eigenvalue på 2,88 og *elevenes delaktighet* eigenvalue på 1,21. Til sammen forklarer de 58,5% av variansen i disse 7 spørsmålene. Faktoren *motivasjon* har en eigenvalue på 2,95 og en forklart varians 73,7%. Faktoren *relasjoner mellom lærer-elev* har en eigenvalue på 2,60 og en forklart varians på 52,03%. Alle faktorene i vår undersøkelse har dermed eigenvalue større enn 1.

Da vi hadde utarbeidet faktorer, testet vi deres reliabilitet ved hjelp Cronbach`s alpha. Cronbach`s alpha er en reliabilitetstest av intern konsistens (Ringdal, 2001). Den måles ved at alle delene i den samme faktoren korreleres med hverandre. Når vi skal måle flere indikatorer som er sammenslått til en, vil den interne konsistensen ha en verdi på mellom 0 og 1. En sammensatt indikator må ha en alpha på over 0,70 for å ha en tilfredsstillende reliabilitet.

Cronbachs alpha-verdien er en funksjon av både antall indikatorer og styrken (korrelasjonene) mellom disse indikatorene. Jo sterkere og flere sammenhenger mellom indikatorene er, dess bedre blir reliabiliteten (Ringdal, 2001).

I vår undersøkelse har faktoren *viktigheten av elevmedvirkning* en Cronbachs alphaverdi på 0,76, faktoren *elevenes delaktighet* har en verdi på 0,70, faktoren *motivasjon* har en verdi på 0,88 og til sist har faktoren *relasjoner mellom lærer-elev* en verdi på 0,75. Alle faktorene i vår undersøkelse overstiger eller er lik anbefalt grenseverdi som er 0,70. Dermed har våre faktorer tilfredsstillende reliabilitet.

For å teste sammenhenger i denne studien har vi brukt Pearsons produktmomentkorrelasjon eller korrelasjonkoeffisient (Pearsons r). Pearsons r tester den lineære sammenhengen mellom to variabler i en såkalt bivariat analyse (Johannessen et al., 2010). Koeffisientene som blir målt varierer mellom -1 til +1, hvis det ikke har noen sammenheng blir målet 0 (Ringdal, 2001). Ulike teorier har ulike verdier for hva som er en sterk korrelasjon. Ringdal (2013) skriver at en korrelasjon på 0,5 er en sterk korrelasjon.

Signifikansnivået i denne studien er satt til en p-verdi på .05 eller 5%. Dette er ofte vanlig i en slik type forskning (Ringdal, 2001). I tabeller vil p-verdien være angitt ved stjerner slik at * = signifikant på .05 nivå og ** = signifikant på .01 nivå.

5.4.2 Analyse av den kvalitative undersøkelsen

Kvale og Brinkmann (2009) viser til at det er flere valgmuligheter for hvordan man skal presentere en kvalitativ studie, men altså ingen standardmal. Etter mange tanker rundt dette, valgte vi å bruke intervjuisiter/meningsfortetting. Dette gir leserne et overblikk over det informantene fortalte oss, samtidig som de kan følge kommunikasjonen mellom forsker og informant. Ved å bruke meningsfortetting som metode er det viktig å håndtere datamaterialet riktig for å kunne få et valid resultat. Vi har tatt utgangspunkt i intervjuguiden, og fjernet informasjon fra spørsmål som ikke ble naturlig å ta med videre i studien vår. Vi har kategorisert dataene i temaer for å strukturere materialet på en oversiktlig og ryddig måte. I en meningsfortetting endres lengden på setningene, men på en slik måte at betydningen likevel kommer frem selv om det blir brukt mindre ord på å si det samme. Analysemetoden fører altså til at informasjonen som kommer til uttrykk blir mer presis, og fokuserer på det vesentlige i meningene til informantene (Kvale & Brinkmann, 2009).

I følge Giorgio (1975) består denne empiriske og fenomenologiske analysen av fem trinn. I det første trinnet må intervjuet leses gjennom og forstås av forskeren. Dermed danner og bestemmer også forskeren meningen i intervjuene i det andre trinnet. I trinn tre lages meningsenheter som er naturlige, der forskeren må være så nøytral og objektiv som mulig. Samtidig må forskeren se uttalelsene fra informantens synsvinkel og tematisere dem deretter. I trinn fire kobles meningsenhetene opp mot problemstillingens mål. I det femte trinnet komprimeres de viktigste funnene i utsagn som er beskrivende. Hovedformålet med å meningsfortette intervjuer er å vise hvordan man kan systematisere data skrevet på et vanlig språk. Disse dataene kan så brukes videre i analyser, uten å gå veien om kvantitative metoder (gjengitt i Kvale & Brinkmann, 2009, s. 212).

5.5 Validitet og reliabilitet

Vi har valgt å benytte begge disse tradisjonelle begrepene gjennom vår forskningsprosess fordi dette uttrykker undersøkelsens pålitelighet og gyldighet. Kvalitetskriterier for god forskning er vitenskapelige undersøkelser. Begrepet validitet handler om forskningens troverdighet (Repstad, 2007). Ved nærmere forklaring på validitet skriver Kvale og Brinkmann (2009) at det her dreier seg om å måle det vi ønsker å måle. Ringdal (2001) sier mye av det samme og legger til at når man snakker om validitet må den teoretiske sammenhengen som begrepet brukes i, refereres til. Reliabilitet dreier seg i stor grad om påliteligheten i resultatene, og i hvor godt vi kan stole på resultatene som fremkommer. Reliabilitet har med forskningsresultatenes innhold og troverdighet å gjøre (Kvale & Brinkmann, 2009). I vår undersøkelse mener vi at vi har ivaretatt innholdet i begge disse begrepene på en god måte.

I den kvantitative forskningen er det brukt andre faktorer og mål på reliabilitet. Cronbachs alfa er det mest kjente målet på intern konsistens som varierer fra 0-1. Et sammensatt mål har en tilfredsstillende reliabilitet hvis alfa har en høy verdi, helst over 0,70. Alfaverdien er en funksjon dels av styrken i sammenhengen (korrelasjonene) mellom indikatorene og dels av antall indikatorer. Jo sterkere sammenheng mellom indikatorene og dess flere de er, jo bedre blir reliabiliteten. Et annet kvalitetskriterie, er om et mål faktisk måler det teoretiske begrepet vi ønsker å måle. Mens reliabilitet går på egenskaper ved de empiriske indikatorene, går validitet på relasjonen mellom indikator og teoretisk begrep (Ringdal, 2001). Korrelasjonen

mellom indikatorene våre var sterke og over 0,70. Derfor har vi samtidig dekning for å si at reliabiliteten også er god.

Når det gjelder påliteligheten eller reliabiliteten til forskningen, er dette ikke hensiktsmessige krav innenfor kvalitativ forskning. Det er flere årsaker til det, blant annet bruker man seg selv som instrument og ingen har den samme erfaringsmessige bakgrunnen som deg selv (Johannessen et al., 2010). Det innebærer at om andre skulle gjøre det samme intervjuet som oss, vil de mest sannsynlig få andre resultater enn oss fordi vi alle er forskjellige og har våre egne subjektive erfaringer og tolkninger. Vivi Nilssen (Nilssen, 2012) påpeker at forskerens erfaringer og forforståelse vil prege den kvalitative forskningen. En forsker må jobbe med sin subjektivitet gjennom å reflektere over forskningsarbeidet sitt og ved å holde distanse både til informantene, dataene og intervjusituasjonene. En forskers utfordring er å være objektiv i sitt arbeid. Kvale og Brinkmann (2009) konkluderer med at det er vanskelig å utarbeide gode nok kvalitetskriterier. Å utføre og tolke et intervju handler om mange faktorer som kunnskap om temaet, spørreteknikker, lese ansiktsuttrykk, hvilken forbindelse man har til informanten, etiske og erkjennelsesteoretiske faktorer av intervjuet. Vi valgte å gjengi intervjuene først ordrett og senere omskrevet og godkjent av informantene. Deretter måtte vi to forskerne sette oss sammen og tolke svarene for å komme frem til samme konklusjon og betydning. Vi mener at dette styrker reliabiliteten til undersøkelsen vår.

Når det gjelder overførbarheten til resultatene våre, vil de kunne brukes i andre sammenhenger. Johannessen et al., (2010) mener at overførbarheten til en studie har betydning for i hvilken grad fortolkninger, begreper, beskrivelser og forklaringer kan etableres i andre fora enn det som har blitt forsket på. Vi mener at resultatene på forskningen vår kan brukes i all skolesammenheng mellom pedagog/assistent og elev. De kan også brukes mellom leder og ansatt i veilednings- og ledelsessammenheng. Til og med i forholdet mellom barn og foreldre. Dermed kan vi ta med oss erfaringene vi har gjort videre til både jobb og i private sammenhenger.

Troverdigheten og bekreftbarheten til resultatene våre ble styrket fordi vi fikk noen av de samme svarene i vår forskning som de foreligger i Elevundersøkelsen 2011. Når andre personer har fått de samme resultatene på det samme datamaterialet, styrker det vår tolkning (Johannessen, 2010).

5.6 Etiske refleksjoner

Før vi startet innhenting av personopplysninger gjorde vi oss opp noen etiske refleksjoner. Som forskere må vi være bevisste på hvilke etiske retningslinjer som gjelder og følge dem. Det er viktig å tenke gjennom hvilke hensyn vi må ta fra oppgaven starter til prosjektet er ferdige (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er tre etiske orienteringer som er viktig å ta i betraktning. Disse omhandler krav til informasjon, krav til konfidensialitet før intervjuene og informert samtykke (Dalen, 2004). Krav om informasjon handler om det som intervjudeltakeren har krav på å få vite og som er nødvendig for å delta i forskningsstudien. I dette studiet skrev vi et brev til ledelsen ved skolene som vi forespurte. I henvendelsen forklarte vi om prosjektet vårt (vedlegg 3). Denne informasjonen ga rektorene videre til lærerne på mail. Foran hvert intervju opplyste vi om at samtalen ble tatt opp på bånd for så å bli transkribert og slettet ved oppgavens slutt. Gjennom krav til samtykke kunne informantene våre når som helst trekke seg fra prosjektet. Etter transkriberingen av alle intervjuene ble de sendt tilbake til informantene for gjennomlesing og godkjenning. Dette gjorde vi for å ivareta de involverte på en best mulig måte og for unngå feilkilder. Det styrket også troverdigheten til forskningen vår. Vi informerte intervjudeltagerne våre samtidig om at alt innsamlet og transkribert data ville anonymiseres. Dette ble gjort fordi materialet ikke skulle bli identifiserbart i ettertid. Den tredje etiske retningslinjen er krav om konfidensialitet. Vi som forskere må sørge for at all informasjonen som kommer frem under intervjuene blir behandlet konfidensielt. Forskningsmaterialet som blir brukt skal anonymiseres på en slik måte at det ikke er mulig å identifisere dette senere (Dalen, 2004).

Personopplysningsloven ble innført med tanke på at det skulle bli meldeplikt for prosjekter som omhandler personopplysninger med elektronisk sporing. Derfor sendte vi inn meldeskjema til NSD. Vi har også lagt vekt på å ivareta de forskningsetiske retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komite for humaniora og samfunnsfag (NESH) til de som deltok i prosjektet, og alt lyd- og skriftmateriale blir slettet når masteroppgaven er levert (Fossheim, 2013).

6 Resultat

I vårt resultatkapittel presenterer vi studiens funn. Funnene er delt inn i forskjellige kategorier. Kategoriene brukes til fremstilling av våre data som omfatter kvantitative data med utgangspunkt i spørreundersøkelser, og for våre kvalitative som omfatter intervju med lærere. Først vil vi presentere resultatene fra spørreundersøkelsen. Deretter vil vi presentere resultatene fra de semistrukturerte intervjuene. I gjengivelsen av resultatene har vi kun brukt hankjønn som pronomen når vi har henvist fra svarene til lærerne/informantene. Sammenligning mellom kjønn er kun dratt inn der det er relevant i resultatsammenhengen.

6.1 Beskrivende statistikk for utvalget

Vi brukte følgende kategorier i spørreundersøkelsen: *motivasjon, elevenes delaktighet, viktigheten av elevmedvirkning og relasjoner*. I tillegg brukte vi disse bakgrunnsvariablene: *kjønn, om de var kontaktlærere, hvor mange timer i uken de underviste og hvilket trinn de underviste på*. I denne undersøkelsen var 57% kvinner og 43% menn. 67% hadde kontaktlærerfunksjon og 33% var timelærere. Lærerne skulle gjøre rede for hvor mange timer i uka de tilbragte sammen med de elevene som de brukte mest tid på i løpet av en uke. 44,4% svarte at de hadde elevene 16 timer eller mer. 24% svarte at de hadde elevene mellom 11-15 timer, 13% svarte at de hadde elevene 6-10 timer i uken og 18,5% svarte 1-5 timer. På spørsmål om hvilke fag de underviser i, svarte 37,6% at de kommer fra språkfag, 9,4% kommer fra humanistiske fag, 35,8% kommer fra realfag og 17% kommer fra praktiske fag. Et svar manglet. Ut i fra bakgrunnsvariablene kan vi lese at det er flere kvinner enn menn som har svart. De fleste er kontaktlærere og underviser elevene i mer enn 16 timer i uka. Det er god spredning i hvilke fag de underviser i.

6.2 Korrelasjoner

Korrelasjoner mellom bakgrunnsvariablene viser at flere menn er kontaktlærere, har elevene de var kontaktlærer for flere timer per uke og jobber i større grad på høyere klassetrinn enn kvinner. Videre viser analysene våre at kvinner både mener elevmedvirkning er viktig (-,47**) og lar elevene få medvirke (-,31*) i større grad enn menn. Når det gjelder lærernes opplevelse av relasjoner og opplevelse av elevenes motivasjon, finner vi ingen kjønnsforskjeller. Videre finner vi en positiv signifikant sammenheng mellom lærerens

opplevelse av lærer-elev relasjonen og elevenes motivasjon (,35**), og mellom lærer-elev relasjonen og hvorvidt de lar elevene få medvirke i undervisningen (,35**). Det er også en sterk sammenheng mellom hvorvidt lærerne mener elevmedvirkning er viktig og om de lar elevene få medvirke i undervisningen (,48**). Korrelasjonsmatrisen presenteres i Tabell 1.

Tabell 1. Korrelasjonsmatrisen

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6a | 6b | 7 |
|------------------------------------|--------|------|-------|------|-------|-------|------|------|
| 1. Kjønn | 1 | | | | | | | |
| 2. Kontaktlærer | ,29* | 1 | | | | | | |
| 3. Timer per uke | ,37** | ,24 | 1 | | | | | |
| 4. Trinn | ,29* | ,02 | ,07 | 1 | | | | |
| 5. Motivasjon | ,04 | -,08 | -,11 | -,11 | 1 | | | |
| 6a. Elevenes delaktighet | -,31* | -,07 | -,03 | -,14 | ,12 | 1 | | |
| 6b. Viktigheten av elevmedvirkning | -,47** | -,23 | -,27* | -,26 | ,15 | ,48** | 1 | |
| 7. Relasjoner | ,07 | -,04 | ,11 | -,24 | ,35** | ,33* | ,18 | 1 |
| Gjennomsnitt | 1,43 | 1,67 | 2,94 | 2,06 | 4,12 | 2,53 | 3,36 | 5,48 |
| Std avvik | ,50 | ,48 | 1,2 | ,78 | ,62 | ,51 | ,60 | ,61 |
| N | 54 | 54 | 54 | 52 | 54 | 54 | 54 | 54 |

6.3 Analyse av intervjuene

Videre i denne oppgaven vil vi presentere svarene fra den kvalitative undersøkelsen av åtte lærere på åttende og tiende trinn, like mange kvinnelige som mannlige lærere. Vi valgte å intervju like mange kvinnelige som mannlige lærere for å se om det var forskjell på svarene fra de forskjellige kjønnene. Dette er kun referert til hvis kjønn er relevant for analysen eller resultatene. Svarene fra intervjuguiden er meningsfortettet og delt inn i disse kategoriene: *elevmedvirkning, relasjoner, elevmedvirkning-motivasjon, relasjoner-motivasjon, relasjoner-elevmedvirkning*.

Elevmedvirkning

På spørsmålet om hva lærerne legger i begrepet elevmedvirkning svarte alle ganske likt, nemlig at elevene får ha innflytelse og får påvirke læringsprosessen. De får være med på å forme sin egen skolehverdag og bestemme litt av sin egen læring. De får også bestemme

mengde lekser og vanskegraden på det de skal gjøre hjemme og på skolen. Noen lærere svarte derimot at de tenkte på trivsel og det sosiale. Når elevene får være med på å bestemme, vil de bli mer positive til undervisningen og trives bedre. En lærer sier at han tenker at trivsel og læringsutbytte gir assosiasjoner til elevmedvirkning. Han mener også at hvis man ikke trives på skolen, så vil man få et dårligere læringsutbytte. En annen lærer sier at han tenker mest på trivsel og det sosiale i en klasse på tidlige klassetrinn fordi det handler ikke så mye om faglige ting så tidlig. Elevmedvirkning har derimot blitt brukt når det gjelder tema og temafag. På spørsmål om det blir satt fokus på elevmedvirkning blant kollegiet er gjennomgangssvaret at det jobbes for lite med temaet, kun en sier at det har vært fokus, men mer tidligere. Han sier: *”Jeg vil påstå å si at det var mer før. Fordi før var elevrådet mer sentralt. Dette har falt litt vekk også. Jeg synes det var mer av disse tingene før. Trinnlederne er de som tar seg av dette nå.”*

En annen informant sier at det er et vanskelig spørsmål å svare på i forhold til hvordan de skal få lov til å medvirke med lekser, friminutt og aktivitet i timene. Det blir også nevnt blant flere at tiden er knapp og det er lite fokus på dette i teamet/kollegaene. Han sier det blir diskutert lite på grunn av dårlig tid. Lærerne kjører ofte over elevene og veileder dem dit de selv vil ha dem. Dette mener læreren er stikk i strid med det som fungerer. Årsaken til dette tror han kan ha med den pedagogiske strukturen i skolen å gjøre, som ofte er teambasert. Læreren sier til slutt at team fungerer veldig bra i forhold til utrolig mye, men når det gjelder diskusjoner på tvers av kollegiet så er det vanskelig. Slik ser i hvert fall han på saken. En annen lærer svarer stikk i strid med de andre at på skolen han jobber har hatt det vært en del snakk om elevmedvirkning, og spesielt i ungdomskolen. Utdanningsdepartementet har også lagt en del føringer om temaet.

Lærerne hadde mange kommentarer til hva som kunne få elevene til å medvirke i planleggingen. Her nevnes tidspress, og en lærer sier de ikke har så god tid i forhold til det pensumet som de skal gå gjennom. Læreren mener at det er ganske pensumavhengig selv om læreren kan bestemme hvor mye fokus han vil ha på de forskjellige delene. Noe av pensumet kan ligge. Læreren mener videre at dette et er også organisatorisk spørsmål, det må finnes klasserom å benytte seg av. Selv om det finnes nok klasserom på skolen han jobber, er det vanskelig å få gjort gruppearbeid. Skal man dele opp 70 elever i små grupper, så finnes det ikke nok rom til dekke behovet. Dette synet deles av en annen lærer som sier at han synes at både rammene for læring og strukturen på skolen er begrensende. Det er vanskelig å gjøre noe

med klasseromssituasjonen. Læreren sier til slutt at noen av hans elever har godt læringsutbytte av dramatisering, for eksempel det å skrive skuespill. Da behøves flere klasserom, og det er det selvsagt veldig vanskelig å få til. En annen lærer snakker om at fleksibiliteten kunne vært bedre. Han sier at lærerne kan bli flinkere til å tenke fleksibilitet i elevgruppa, dele inn etter interesse/nivå/arbeidsmåter, bryte opp timeplanen generelt, og åpne opp for at elevene kan ha flere valg. Det tror han kunne vært gjort mer av i dagens skole. Han mener av det blir gjort for lite av dette fordi timeplanen blir fulgt alt for slavisk og slik som den foreligger i utgangspunktet. Det blir ikke tenkt ”utenfor boksen” med åpning for fleksibilitet. Mye av det samme mener også en annen lærer. Han sier at de kan få være med på å bestemme mer selv om periodeplanene går over 6 uker. Læreren sier videre at i praksis fungerer det slik at lærerne presenterer en ferdig periodeplan for elevene, og det er veldig liten endring de kan gjøre på den da.

En annen lærer forteller at byråkratiseringen gjør at elevmedvirkningen ikke blir reell og en blir opptatt av andre ting enn elevmedvirkning. Han mener at han ikke har tid nok eller er flink nok til å ta med elevene i utformingen av det de skal jobbe med i de neste 14 dagene, eller hvor lenge frem i tid det måtte være. En annen lærer uttaler at det selvfølgelig er et forbedringspotensiale, og det er lett å kjøre på med det man alltid har gjort og ikke tenke nytt. Han sier videre at han tror elevene blir mer motivert når de har en følelse av å bli hørt og tatt på alvor. Til slutt ytrer en lærer at det kanskje går an å jobbe litt mer med organiseringen av elevene, slik at de skal kunne få bestemme litt mer selv. For eksempel kan elevene få bestemme hvem de vil jobbe med, slik at det ikke er læreren som styrer hele tiden.

På spørsmål om hvilket årstrinn dette er gjennomførbart i har vi funnet ut at lærere på tiende trinn og som dermed har hatt elevene lenge, mener at elevmedvirkning er mindre viktig enn de på åttende trinn. Hvorfor er det slik? De kvinnelige lærerne mener at det å bygge relasjoner og skape trivsel er viktigst på åttende trinn. Der legges også grunnlaget for å bruke elevmedvirkning bevisst i undervisningen for alle uansett hvilket trinn lærerne jobber på. De kvinnelige lærerne legger vekt på at elevene modner og blir mer ansvarlig for læringen i tiende klasse. De mannlige lærerne mener at eksamenspress i tiende ødelegger for elevmedvirkningen. Da er det best å bruke metoder som de vet virker, uten at elevene får bestemme selv. Det har de ikke tid til, og vil helst styre elevene dit de ønsker selv.

Elevmedvirkning-motivasjon

Dette var det eneste temaet vi fant der alle vi intervjuet var enige med hverandre. De fleste svarte at det ville påvirke motivasjonen positivt fordi elevene klarer å bli bevisst sin egen læring gjennom for eksempel refleksjon. Dette kan påvirke læringen i positiv virkning. En lærer sier at han tror absolutt det er viktig at elevene blir sett og hørt og at de kan få komme med forslag om ulike måter de kan lære best av.

En annen lærer svarer at: *”Det er psykologi inne i bildet. Jeg drar paralleller til teammøtene til lærerne, der interessen for å delta er større hvis også lærerne får være med i hele prosessen i for eksempel utforming av nye valgfag versus å få det tredd nedover hodet av rektor/Udir.”* Til slutt mener læreren at når elever og lærere føler at de har funnet på ting selv, vil motivasjonen øke.

Relasjoner-elevmedvirkning

De fleste lærerne ser sammenhengen mellom en god relasjon og elevmedvirkning. En av dem sier at det er en stor sammenheng mellom relasjoner og elevmedvirkning. Noen elever er vanskeligere enn andre å få en god relasjon til, det er forskjeller mellom elevene. Noen elever styrer med sitt, mens andre lager mer styr enn andre. Det er ikke alltid det er de ”vanskelige” elevene man har en dårlig relasjon til, kanskje det er de som er anonyme og usynlige. De som bare er der.

En annen lærer sier at relasjoner er viktig og et sentralt begrep her. Jo bedre forhold til eleven, dess tryggere blir elevene på læreren, relasjonen er grunnmuren i elevmedvirkning og i all læring. Det blir også enklere å differensiere undervisningen når du kjenner eleven. Hvis eleven kan speile seg i deg som en god rollemodell, så kan du oppnå det du vil av elevene, egentlig. Dette er Mead sine speilingsteorier i praksis. Læreren tror det er vanskelig å være elev med en autoritær lærer. Han mener det sier seg selv fordi den trygge, gode læreren er viktig.

En lærer sier derimot at han ikke har tenkt på dette før. Men hans elever får frihet under ansvar, det er 100% sikkert. Elevene skal gjøre mange forskjellige ting hver dag, noe de har en viss tid på. De får selv velge hvilket nivå de vil legge seg på (enkelt, middels, vanskelig). Han sier at: *”Jeg står ikke over elevene og sier ”du skal gjøre ditt og datt”, det får de velge selv.*

Relasjoner-motivasjon

Resultatene viser at alle informantene tror at relasjoner påvirker elevenes motivasjon. En av lærerne sier at han tror elevene lærer mer når læreren har en god relasjon til dem. Når læreren kjenner elevene kan han lese situasjoner lettere og snu undervisningen når han ser at de er trøtte og lei. Når læreren klarer å vurdere og lese dette vil elevene bli oppmerksomme på det og sette pris på det. En annen lærer mener at: *”Jeg tror at gode relasjoner mellom lærer og elev kan virke positivt for motivasjonen til elevene. Jo bedre relasjoner, desto bedre muligheter for å skape positiv begeistring. Det vil også gi begeistring for faget som skal til for å få lærdom.”* Til slutt svarer en lærer at han er av den oppfattelsen at hvis ikke elevene liker den læreren de har vil de lære mindre. Han tror at det er utrolig viktig med en god relasjon mellom lærer og elev, men elevene må også ha respekt og tillit til læreren.

Relasjoner

Alle lærerne er enige i at det er viktig å bygge relasjoner mellom lærer og elev. En sier at: *”Relasjoner er forutsetninger for god elevmedvirkning. Dette er grunnmuren eller grunnpilaren i all læring, og gir også lyst til å lære. Har man en god relasjon til læreren sin kan alle fag bli gøy. Har man en god relasjon til læreren kan det kjedeligste fag bli kjekt.”* Han mener videre at en god lærer kjenner svakhetene og styrkene til elevene når de er såret og lei seg. Eleven trenger ikke å si så mye, fordi han vet at læreren kjenner han. Læreren mener at siden eleven bruker mer tid på skolen enn hjemme, så er det enda viktigere at relasjonene er til stede. Uansett hva som skjer i livet så er det den relasjonen som er viktig, og om eleven har en dårlig dag så kan en god pedagog bygge opp denne eleven på en fin måte. En annen lærer har funnet ut at om man ikke har gode relasjoner til elevene sine blir kampen for tilværelsen tøff og man blir mentalt utslitt, rett og slett.

Tre av de spurte tror at kvinnelige lærere er mer opptatt av å knytte relasjoner enn menn. De andre informantene nevner ikke noe spesifikt om kjønn. Tre stykker tror det kan ha med personlige egenskaper å gjøre. To stykker tror også i tillegg at det kan ha med forskjell på yngre og eldre lærere. Ut i fra besvarelsene er dette noe som alle ønsker, men de ser at det ikke alltid lykkes å få det til slik som de ønsker. En av lærerne uttrykker seg slik: *”Har ikke inntrykk av at lærere ikke ønsker det. Tror ikke alle har like gode relasjoner i samme grad, og tror ikke det er nødvendig å ha like sterke relasjoner. Lærerne har ulik stil, ikke alle har samme holdning.”* Han tror ikke det finnes fasit på hva som er riktig og nært nok. Han tror

ikke at det er slik. Han tror heller ikke at noen synes det er uviktig å knytte relasjoner. Han mener at andre lærere kan ha andre sterke sider som klasseledere og som miljøskapere, men ikke så gode på elevsamtaler. Enkelte ting kan veie opp for andre. Han sier til slutt at han tror ikke at gode relasjoner er ensbetydende med å være reservemamma, nødvendigvis.

7 Diskusjon

Videre i denne oppgaven vil vi drøfte resultatene fra den kvantitative og den kvalitative undersøkelsen. Vi har brukt meningsfortetting som analysemetode, og brukt de samme kategoriene som i resultatkapitlet. Videre vil vi dra inn funn i studien og drøfte disse opp mot problemstillingen. Vi bruker teori, tidligere forskning og styringsdokumenter som støtte for argumentasjonen. Sammenligning mellom kjønn er kun dratt inn der det er relevant i diskusjonen.

Elevmedvirkning

Her ville vi blant annet vite om lærerne var bevisst begrepet elevmedvirkning, og hva de la i betydningen av dette. De fleste svarte ganske likt, nemlig at elevene får ha innflytelse og får påvirke læringsprosessen. De får være med på å forme sin egen skolehverdag og bestemme litt av sin egen læring. De får også bestemme mengde lekser og vanskegraden på det de skal gjøre hjemme og på skolen. Noen lærere svarte derimot at de tenkte på trivsel og det sosiale.

Analysen av spørreundersøkelsen vår viste at kvinnene i større grad enn menn er opptatt av at elevmedvirkning er viktig, og lar elevene få medvirke i undervisningen. Vi syntes at dette var såpass interessant at vi ville dra med oss spørsmålet videre til det kvalitative intervjuet. Vi har mange forslag til hvorfor svarene ble slik, for eksempel at kvinner (statistisk resultat) er mer omsorgsfulle enn menn. Kanskje er menn mer autoritære enn kvinner og godtar ikke diskusjoner om hvordan undervisningen skal gjøres, der er kanskje kvinnene mer åpen for innspill for å få med seg flere elever. Kanskje synes de mannlige lærerne at de har mye papirarbeid hengende over seg, og vil heller bruke tid på dette fremfor elevene. Noen lærere har også brukt samme undervisningsoppleggene/metodene og mener de vet hva som fungerer, de vil ikke bruke tid på prosjekter som kanskje ikke er vellykkede. Dette kan igjen ha sammenheng med at rektorene forventer gode resultater på de nasjonale prøvene.

Det ble ikke et klart skille mellom kjønnene i intervjuene, dermed fikk vi ikke samsvar på spørsmålet. Årsaken kan være at det var flere kvinner enn menn som svarte på spørreundersøkelsen. Kanskje var vi ikke tydelige nok i våre intervju når det gjaldt det som handler om kjønnseffekten. Vi finner derimot samsvar fra spørsmålene i spørreundersøkelsen om at lærerne mener at elevmedvirkning er viktig, og at de lar elevene få medvirke i undervisningen. Dette hadde en sterk, positiv signifikant sammenheng.

Vi vil trekke frem dette svaret som ganske dekkende for hvordan Udir definerer elevmedvirkning. Udir (2012c) beskriver elevmedvirkning som at læreren ikke skal fraskrive seg alt ansvar for læringen. Elevene skal heller ikke bestemme alt selv, men bli motivert av lærerne til å bli bevisste og engasjerte på læringsmiljøet og i læringsprosessen sin. Dette samsvarer godt med utsagnet fra en lærer som kommenterer hvordan han organiserer sin undervisning. Han sier at elevene er med på å påvirke undervisninga og det som skal læres. Elevene må involveres fra første dag på skolen. Læreren forklarer videre at han bruker å gå gjennom læringsprosessen og kompetansemålene slik at elevene involveres i opplæringen. Elevene får aktivt være med på å lage prøver og bestemme hvilke spørsmål som kan være nyttige å bruke. Kompetansemålene er jo fastsatt allerede. Han mener at på denne måten blir læringsprosessen påvirket positivt slik at det blir enklere og kjekkere for elevene å lære. Læreren har i praksis prøvd ut hvordan det er å styre elevene bevisst. På et tema overkjørte han dem og bestemte alt. På et annet lot han dem bestemme hva de skulle lære. Han opplevde at elevene ble mer aktive når de fikk bestemme selv enn når de ble styrt av han. Læreren mener det er viktig å ta med elevene i læringsprosessen fordi han synes at resultatet blir bedre, og elevene blir gladere og mer positive. Prosessen blir kjekkere for alle parter. Han mener til slutt at det ikke kreves mer tid på å gjennomføre slike opplegg. For øvrig er dette et tema han kunne snakket mye mer om.

I Stortingsmelding nr. 30 er temaet elevmedvirkning i den norske skolen (Kunnskapsdepartementet, 2004). Stortingsmeldingen fremhever at lærerens kompetanse og evne til differensiering og aktiv deltagelse i opplæringen er helt sentralt. Den hevder videre at elevene må læres opp til medvirkning og medbestemmelse i lærerens ånd. Den fremhever også at å utvikle elevenes evne til medansvar vil gi bedre læringsevne for elevene. Dermed kan denne stortingsmeldingen støtte oss på at lærerne har et ansvar for å oppdatere seg slik at de har kompetanse innenfor dette feltet. Den tidligere nevnte læreren har absolutt en slik kompetanse som stortingsmeldingen etterspør, og vi mener han har funnet nøkkelen for å nå inn til elevene.

En annen lærer tenker på trivsel og læringsutbytte når elevmedvirkning blir nevnt. Han mener at hvis elevene ikke trives på skolen, tror han at de vil ha et dårligere læringsutbytte. Dette synes også en annen lærer. Vi tenker at noen lærere kanskje blander begrepene her. Slik vi tolker dette mener de at dersom elevene trives så er det elevmedvirkning, men det kan også være at de tenker at elevmedvirkning fører til trivselen. Da betyr jo det at ikke alle lærere

forstår hva elevmedvirkning innebærer, det blir for uklart. Slik vi tolker svarene, er de fleste lærerne klar over at elevene skal kunne bestemme selv, men likevel ikke hva, hvordan og hvorfor. Det er et for ullent begrep for mange, det er lett å tolke feil. Her vil vi vise til Barneombudet (2013) som påpeker nettopp hvor viktig det er å styrke bevisstheten til lærerne rundt bruken av elevmedvirkning. Ombudet mener at kan det fokuseres mer på temaet i fremtiden. Vi tenker at både begrepet og bruken av elevmedvirkning kan virke vanskelig å forstå for lærerne, og vi er enige med uttalelsen fra ombudet. Vi synes at vi finner dekning for våre antagelser i det neste svaret fra lærerne. De fleste mener nemlig at det fokuseres for lite på temaet elevmedvirkning, kun en sier at det har vært fokus, men mer tidligere. Læreren mener at det er mer opp til trinnlederne om det blir bevisst bruk av elevmedvirkning. Vi synes kanskje at dette kan virke som ansvarsfraskrivning. Det må jo være mulig for lærerne å komme med innspill og gjøre egne undervisningsopplegg individuelt. Læreren har stor autonomi og bestemmer dermed undervisningsmetodene selv, selv om noe også blir bestemt i trinnet.

En annen lærer sier at det er et vanskelig spørsmål å svare på hvordan elevene skal få lov til å medvirke med lekser, friminutt og aktivitet i timene. Det blir også nevnt blant flere at tiden er knapp og det er lite fokus på dette i teamet og mellom kollegaene. I en hektisk skolehverdag forstår vi at det kan være lett for lærerne å bli fastkjørt i sine allerede gjennomprøvde undervisningsopplegg. Man vet hva som fungerer, og det kan være vanskelig å prøve noe nytt. Det tar nødvendigvis litt ekstra tid med nye rutiner og opplegg, men man kan jo tilpasse og bruke disse oppleggene flere ganger senere. Om ikke ledelsen tar grep og inspirerer til nytenkning, blir det for tilfeldig hva som blir gjort. Noen skoler er så heldige at de har ildsjeler ansatt i lærerkollegiet, og disse står ofte på for å anvende ny forskning og nye undervisningsmetoder. Faren er at disse kan bli utbrente og gå lei hvis de ikke får støtte og tilpasninger i arbeidsplanen. Lysten til å gjøre det lille ekstra kan forsvinne, og utbrenthet kan bli resultatet. Samtidig har lærerne et ansvar for å holde seg oppdaterte, blant annet ved å delta på kurs, videreutdanning, lese ny litteratur og forskning. Vi forstår at balansegangen mellom det å holde fokus på arbeidstid, følge opp elever, delta i pålagt møtetid, forberede og evaluere undervisningen pluss faglig oppdatering er så hårfin at noe av det nevnte må lide.

Lærerne refererer også til strukturen på skolene. På de skolene som er teambaserte, kan dette føles som hemmende for enkelte lærere. De blir avhengig av felles planlegging, og det blir lite rom for den individuelle. Det blir mer komplisert når det handler om å diskutere på tvers av kollegene. Enkelte lærere liker å arbeide mer individuelt enn det som er mulig.

En lærer svarer stikk i strid med de andre at *”Ja, vi har hatt en del om det her på skolen og spesielt da i ungdomskolen.”* Det er ikke lagt opp til å jobbe i teamgrupper på denne skolen, her diskuteres de med kollegaer på samme trinn. Siden dette var en lærer med tredve års erfaring, kan vi anta at denne læreren har fått implementert elevmedvirkning siden det kom inn i skolen som et begrep i reform 94. En annen lærer ved denne skolen mener det var mer fokus på dette temaet før. Læringsplakaten (Udir, 2006b, s. 2) understreker blant annet at skolen skal legge til rette for elevmedvirkning og for at elevene og lærlingene/lærekandidatene kan foreta bevisste verdivalg og valg av utdanning og fremtidig arbeid. Dette står i opplæringsloven kapittel 1, § 1-1 (1998), og læreplanverkets generelle del (Udir, 2011).

Vi spurte lærerne om de hadde tips til hva som kunne blitt gjort for å få elevene til å medvirke i planleggingen, og fikk mange meninger og forslag til hva som kunne gjøres. Her nevnes tidspress, en lærer sier at de ikke har så god tid i forhold til det pensumet som skal gjennomgås. Han sier videre at læreren kan bestemme hvor mye fokus de vil ha på de forskjellige temaene. Noe av pensumet kan ligge. I dagens skole er undervisningen målstyrt og ikke pensumstyrt. Dette ble endret etter at Kunnskapsløftet kom i 2006 (Udir, 2006a)

Flere lærere svarer at strukturen på skolen og mangel på rom kan virke begrensende med tanke på bruk av elevmedvirkning. Vi undres over om det ikke er mulig å planlegge og organisere undervisningen slik at elevmedvirkning kan dras inn som metode likevel. Kanskje bør det ikke fokuseres på ytre rammer som det ikke er mulig å endre på, men heller på det positive eller det som kan gjøres istedenfor. En annen lærer deler dette synet, og sier at lærerne kan bli flinkere til å tenke fleksibilitet i elevgruppen. De kan bli delt inn etter interesse/nivå/arbeidsmåter, timeplanen kan brytes opp og det kan åpnes for at elevene kan velge flere muligheter. Han synes at det er altfor lett å bli fastlåst i timeplanen slik som den ligger der i utgangspunktet. Dette tenker vi er positive og dynamiske refleksjoner, og vitner om evne til nytenking av læreren.

Samtidig forteller en annen lærer at han ikke er flink nok til å ta med seg elevene på utforming av oppgaver eller hva de skal jobbe med i de neste ukene. Han synes at byråkratiseringen har gått for langt, og at han blir opptatt av andre ting enn å fokusere på elevmedvirkning. Vi forstår at mye tid går med til alt annet enn fokus på planlegging og undervisning. Vi tror samtidig at det ikke er mye som skal til for å innarbeide seg andre

rutiner. Ledelsen må stå for føringen om ikke læreren finner tid. Å lage seg fokusområder som det skal satses på i en periode, er viktig. Vi vet at på to av disse skolene er det vurdering for læring som har vært tema på pedagogiske møter i de siste årene. Derfor er også dette området blitt godt innarbeidet og under huden på lærerne. Kanskje må det satses på samme måte for å innarbeide elevmedvirkning.

Vi fikk et svar fra en lærer som hadde andre synspunkter. Han sier at det er selvsagt at det er forbedringspotensiale. Han mener at det er lett å kjøre på med det en alltid har gjort og ikke tenke nytt. Brukes elevmedvirkning tror han at elevene har en følelse av å bli hørt og tatt på alvor. Vi fikk tilbakemeldinger fra denne læreren om at han hadde reflektert over spørsmålene vi stilte han i undersøkelsen vår, og dermed ville han tenke annerledes når han planla undervisningen sin senere.

Slik vi tolker svarene generelt, så aner vi at lærerne tenker på årsakene til hva som ikke blir gjort. Noen lærere er flinke til å reflektere der og da over hva som kan endres, at de for eksempel kjører over elevene med det de vet som fungerer, mens noen kjenner på ytre årsaker som byråkratisering og tidspress. Vi tror at mange lærere ikke vet hvor enkelt elevmedvirkning kan foregå i klasserommet, selv om disse årsakene er til stede. Endring av planlegging kan hjelpe lærerne i sin undervisning. Den didaktiske relasjonsmodellen er en helhetlig planleggingsmodell som vi vil trekke inn her. Denne modellen mener vi bør ligge til grunn for all undervisningsplanlegging. Når vi planlegger og gjennomfører undervisning vil vi ta en rekke valg. Vi velger arbeidsmåter, innhold, mål organisering og progresjon for å nevne noen. Vi må hele tiden spørre oss selv om valgene vi tar er det beste for undervisningen og elevene. Valgene må helst være basert på en helhetlig forståelse av den læresituasjonen vi er i. Et viktig redskap og hjelpemiddel er den didaktiske relasjonsmodellen, som kan brukes som både planleggingsmodell og vurdering- og evalueringsmodell. Didaktikk betyr undervisningslære og relasjon betyr sammenheng mellom person eller hendelse. Den didaktiske relasjonsmodellen kan da være en god hjelp å bruke for å se sammenhengen i læresituasjonen (Halland, 2005). I vår oppgave vil rammefaktorene i denne modellen kunne hjelpe oss å se hvordan våre informanter tenker i forhold til forutsetningene for å utøve elevmedvirkning. Noen dro frem tidspress som et eksempel på hvorfor det var lite elevmedvirkning. En annen refererte til for lite undervisningsrom. Dette er rammefaktorer som er viktig å tenke på for mulighetene til god undervisning og ikke være begrensende. Vi velger å tro at med hjelp av den didaktiske relasjonsmodellen kan planleggingen bli mer

strukturert og gjennomførbar. Rammefaktorer som tid, rom og utstyr er viktige faktorer, men den viktigste rammefaktoren er læreren selv, hevder Lyngsnes og Rismark i sin bok (2007). Der nevner de at det ikke nødvendigvis er rammefaktorene som hindrer eller fremmer arbeidet, men at det kan være læreren selv og sin oppfatning og tolkning. Dermed styrer læreren i stor grad utfallet av denne faktoren.

På spørsmålet om hvilket årstrinn elevmedvirkning er gjennomførbart i, har vi samsvar med Elevundersøkelsen fra 2011 (Udir, 2008a). I vår undersøkelse har vi funnet ut at lærere på tiende trinn som dermed har hatt elevene lenge, mener at elevmedvirkning er mindre viktig enn de på åttende trinn. I følge Elevundersøkelsen fra 2011 viser funn om medbestemmelse at denne synker fra 8. til 10. trinn. Dette samsvarer godt med svarene vi fikk i intervjuene vi gjorde med lærerne i vår undersøkelse. Slik vi tolker dette, kan vi dra inn koblingen til trivsel. Kanskje også omsorg. Dette forklarer vi med at det var de kvinnelige lærerne som syntes det var viktig å bygge relasjoner og skape trivsel i åttende klasse. Da har de bedre tid, og både lærere og elever kan prøve seg frem i undervisningen. Etter hvert som elevene nærmer seg skoleavslutningen i tiende klasse, vil også alvoret komme mer inn i læringen. Da er det spesielt de mannlige lærerne som vil styre elevene, og det er viktig å få belyst alle kompetansemålene. Vi tror at hvis lærerne uavhengig av kjønn legger et godt grunnlag for implementering av elevmedvirkning i åttende klasse, vil denne metoden bli naturlig å bruke videre i de neste to årene også. Elevene får og vil ta ansvar når læreren gir dem det.

Elevmedvirkning-motivasjon

Dette var det eneste spørsmålet vi fant der alle vi intervjuet var enige med hverandre. De fleste svarte at det ville påvirke motivasjonen positivt fordi elevene klarer å bli bevisst sin egen læring gjennom for eksempel refleksjon. Dette kan påvirke læringen i positiv virkning. En lærer sier *”Det er viktig for elevene å bli sett og hørt samtidig som de kan få komme med forslag om ulike måter de lærer best på, så det tror jeg absolutt.”* I prinsipper for opplæringen (Udir, 2006b) står det at elevmedvirkning betyr at elevene skal ha innvirkning på det som skjer i læringsmiljøet sitt. Det vil da si at elevene må få utvikle og bygge relasjoner til sine medelever samtidig som de holder motivasjonen for å lære oppe under hele skoleløpet.

En annen lærer uttaler at det er psykologi inne i bildet. Han drar paralleller til teammøtene til lærerne. Han mener at interessen for å delta er større hvis lærerne får være med i hele prosessen, for eksempel i utforming av nye valgfag versus å få det tredd nedover hodet av

rektor. Han mener at når elever og lærere føler at de har funnet på ting selv, vil motivasjonen øke. Vi er som lærere pålagt å tilrettelegge for motiverende opplæring samtidig som vi kan stille krav til elevene om deltagelse i klasserommet. Det er alltid en hårfin balansegang mellom motiverende læring og demotiverende læring, men vi som lærere må inneha den kunnskapen som må til for å holde læringsaktiviteten oppe i klasserommet til enhver tid. I Stortingsmelding nr.22 er motivasjon og læring et helt sentralt punkt. Elevene skal være forberedt til fremtiden og alle de ulike kravene som blir stilt dem. Denne Stortingsmeldingen er forholdsvis ny (Kunnskapsdepartementet, 2011) og tanken bak var å gjøre opplæringen mer praktisk og variert, så det ble mer motiverende og relevant for elevene. Målet var/er å gi elevene læringsglede og en god start på ungdomstiden etter grunnskolen. Vi tenker at her har muligens ledelsen en jobb å gjøre for å veilede og motivere sine lærere til å ta i bruk mer elevmedvirkning i praksis. Kanskje ved hjelp av gode eksempler fra faggrupper internt eller eksternt. Deling av undervisningsopplegg kan være til motivasjon for mange lærere, tror vi.

Stortingsmelding nr. 30 (Kunnskapsdepartementet, 2004) legger føringer som kan oppfattes som at den går i retning av en mere utpreget prestasjonsorientert målstruktur. Dette vil kanskje føre til at læringsmiljøet for enkelte elever vil ha direkte negative innvirkninger på selvoppfatningen og motivasjonen. Videre i denne stortingsmeldingen legges det vekt på læringsstrategier. De ulike læringsstrategiene er ikke bare spørsmål om kunnskap og teknikk, men også forventninger, motivasjon, attribusjon og det sosiale miljøet for å nevne noen. Stortingsmeldingen åpner også opp for mulighet til å tilpasse undervisningen etter elevenes interesse, og med dette er da selvbestemmelsen til elevene bedre ivaretatt. Etablering av et autonomistøttende miljø er også viktig for på den måten å styrke elevens motivasjon for skolearbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Relasjoner-elevmedvirkning

Som vi har nevnt tidligere er en positiv relasjon mellom lærer og elev en svært viktig faktor i klasseledelse. Udir (Udir, 2012b) viser til tidligere forskning der lærer-elev relasjonen har betydning for både atferden og læringsresultatet til elevene. Den viser til at den positive relasjonen bygger på lærerens evne til å se hver enkelt elev og være støttende og utviklingsorientert. Dette kan være viktig for de elevene som av ulike grunner sliter og strever på skolen. Derfor er det så positivt at lærerne ser denne koblingen. Vi synes at lærerne er bevisste på hvor viktig bruk av elevmedvirkning i undervisningen betyr for gode relasjoner til elevene. Dette samsvarer med svarene fra spørreskjemaene som viser en positiv signifikant

sammenheng mellom lærer-elevrelasjonen og hvorvidt de lar elevene få medvirke i undervisningen. Dette kan borge for bedre kvalitet på opplæringen i fremtiden, bare de blir bevisst på dette både fra lærerutdanningen og ledelsen på skolene.

Den ene læreren drar inn Meads speilingsteori i sine betraktninger. Slik vi tolker dette utsagnet, reflekterer læreren altså på hvordan han samhandler med elever ved hjelp av symboler og koder. Dette var Mead opptatt av i sine teorier, og han tenkte også på hvordan vi utvikler oss gjennom samhandling med andre gjennom kommunikasjon. Vi kan på denne måten få et bilde av hvordan vi selv er når vi speiler oss i andre mennesker (Mead, 2005). Vi viser til de fem grunnleggende forholdene som beskriver positive relasjoner mellom elev og lærer (Udir, 2012a). Disse gjør seg gjeldende når elevene blir sett av læreren, da opplever de tillit og trygghet. Det samme vil læreren oppleve fra elevene. Læreren kan skape engasjement og motivasjon gjennom elevmedvirkning. Har læreren en trygghet i det han gjør, kan også den gode selvfølelsen skapes hos eleven. Når eleven og læreren får samme oppfatning av hva som bør være i et grunnleggende læringsmiljø, kan læreren vise eleven hvilken sosial kompetanse han bør tilegne seg for å bli respektert. Eleven speiler seg da i oppførselen til læreren og handler deretter (Udir, 2012a).

Relasjoner-motivasjon

På dette spørsmålet svarer alle informantene at de tror elevmedvirkning har en positiv innvirkning på elevenes motivasjon. Dette samsvarer med svarene i vår spørreundersøkelse som sier at det er en positiv signifikant sammenheng mellom lærerens opplevelse av lærer-elevrelasjonen og elevenes motivasjon. Slik vi forstår disse resultatene, er elevmedvirkning en god metode for å oppnå dette. Når motivasjonen blir kontrollert vil ikke effekten bli tilsvarende positiv, men den settes i sammenheng med både svakere læring og mindre velvære. Slik vi forstår dette vil det si at når eleven blir fratatt medbestemmelse, kan negativ læring oppstå. Utvikling av amotivasjon kan bli en av flere konsekvenser (Deci & Ryan, 2000). Eleven får med andre ord ikke vist seg fra sine beste sider og opplever en negativ opplærings situasjon. Slik vi tolker dette kan det komme av at tilpassingen av opplæringen ikke er tilrettelagt eleven. Dette kan føre til at eleven gir opp, og i verste fall slutter på skolen.

Vi vil også vise til nærvær- og fraværsfaktorene som har stor betydning for frafall (Havn et al., 2007). Læreren kan skape en god relasjon til elevene gjennom å følge disse rådene bevisst

i skolehverdagen. Eleven vil utvikle motivasjon til å yte mer gjennom å ha en god relasjon til læreren. Hvem vil lære fra en som du ikke liker eller som ikke liker deg? En lærer som ikke har tillit og respekt til elevene vil heller ikke få det tilbake. Dette er alle informantene klar på i sine svar til oss. Hvis læreren ikke bryr seg om eleven og ikke vet hvilke faktorer som kan spille negativt inn, vil eleven mest trolig heller ikke oppnå den sterkeste motivasjonen til skolen eller enkelte fag. Samtidig er det jo ingen regel uten unntak, mange elever er i utgangspunktet motiverte for den skolen/linjen de har valgt. Vi tenker derimot på de elevene som kanskje er skoletrøtte og trenger et ekstra løft fra læreren. Vi påstår at de kunne hatt nytte av en lærer som jobbet for å skape gode bånd mellom seg og elevene sine.

Vi kan være enige i uttalelsen fra den ene læreren som sier at når han kjenner elevene godt, kan han lese situasjoner og endre undervisningsmetodene sine når elevene er trøtte og lei. Elevene vil da sette pris på at læreren ser dem og at de blir tatt på alvor. Derfor tror vi også på en annen lærer som kobler gode relasjoner til positiv begeistring slik at elevene lærer mer.

Den sosialkognitive teorien SDT tar utgangspunkt i den indre motivasjonen vår (Deci & Ryan, 2002). Et av våre grunnleggende behov, er behovet for tilhørighet. Hvis elevene føler at de har tilhørighet i klasserommet og tillit fra læreren, kan dette føre til økt motivasjon. I tillegg til dette kommer kompetanse og selvbestemmelse. Deci og Ryan mener at disse tre medfødte psykologiske behovene, er den fundamentale plattformen for den indre motivasjonsteorien. Forskningsstudiene deres bygger på at når disse psykologiske behovene er dekket, oppstår den indre motivasjonen (Lillemyr, 2007). Vi mener også at motivasjonen kan bli påvirket av hva slags lærertype det er snakk om. En autonomistøttende lærer dekker de psykologiske behovene, mens en autoritær lærer vil bruke ris og ros som belønning. Dette vil i større grad dekke kun de ytre faktorene og kan i verste fall drepe den indre motivasjonen (Lillemyr, 2007). Teoriene om den indre motivasjonen bidrar i denne oppgaven til å forstå bedre begrepet selvoppfatning i aktivitet og handling i klassesituasjoner. Vi forstår da bedre hvordan den indre kilden til motivasjon forklares og knyttes sammen med selvoppfatningen.

Relasjoner

Når det gjelder spørsmålet om relasjoner tror halvparten av de spurte at det kan ha med kjønn å gjøre, og da at kvinnelige lærere er mer opptatt av å knytte relasjoner enn menn. I vår spørreundersøkelse fikk vi til svar at det finnes ingen kjønnsforskjeller på dette spørsmålet. Dermed fikk vi ingen støtte på at dette stemte i intervjuene våre. Det var en mannlig og tre

kvinnelige lærere som mente dette. Tre stykker tror det kan ha med personlige egenskaper å gjøre. To stykker tror også at det kan ha med forskjell på yngre og eldre lærere. Ut i fra besvarelsene er dette noe som alle ønsker, men de ser at det ikke alltid lykkes å få det til slik som de ønsker. I følge teoriene vi har anvendt er dette helt i tråd med det som Ogden beskriver og som vi har anvendt tidligere i oppgaven. Han forteller at gode relasjoner mellom lærer-elev og klassen er en forutsetning for at god kommunikasjon og undervisning i klasserommet skal fungere. Han skriver videre at fundamentet i denne gode kontakten mellom elev og lærer, fortolkes i lys av relasjonen elevene opplever at de har med læreren sin (Ogden, 2012). I Stortingsmelding nr. 31 står det at lærere som klarer å skape gode relasjoner til eleven ved å vise respekt for deres prestasjoner og kompetanse, har større mulighet for å oppnå gode resultater (Kunnskapsdepartementet, 2008). Vi har også stor tro på at læreren vil få gode resultater hvis han bestreber seg på å komme dit som Ogden vil. For noen lærere vil det være naturlig med en slik tilnærming, men ikke for alle. Vi er alle mennesker med sterke og svake sider. Vi utnytter disse sidene ved oss selv på ulike måter som både kan være positive, men dessverre også til tider negative. Vi er kritiske til mye som blir sagt og gjort av skoleledelsen og våre kollegaer og elever. Å ta i mot kritikk kan være utfordrende både for oss som er lærere, men også for elevene. Vi må derfor være påpasselige med hvordan vi best mulig skaper gode relasjoner til alle.

Hvor viktig er så denne lærer - elev relasjonen? Det foreligger flere metaanalyser som har sett nærmere på dette spørsmålet. En metaanalyse fungerer slik at man kombinerer og analyserer funn fra flere studier innen et bestemt område. Vi tror at mange lærere ikke er klar over hvor viktig det er å ha en god relasjon til elevene sine. Metaanalysene vi har studert konkluderer og summerer det slik at positive lærer – elev relasjoner kan fremme den kreative tenkningen hos elevene, motivasjon for læring og den gode selvfølelsen. Det kan også medføre reduksjon i den negative atferden, samt redusere fravær og drop-out. (Udir, 2012d). Vi viser igjen til fravær- og nærværsfaktorene og den relevansen disse har til dette.

En lærer uttrykte at han ikke hadde inntrykk av at lærerne ønsket å ha gode relasjoner i like stor grad. Han tror heller ikke at alle lærere har like gode relasjoner til elevene sine. Han synes videre at det ikke finnes noen fasit for hva som er rett og galt, og at lærerne har ulik stil og holdning. Han mener til slutt at å ha en god relasjon til eleven ikke er ensbetydende med å være reservemamma. Slik vi forstår disse svarene så er det delte meninger om årsakene. Kanskje er det gamle holdninger ute og går når noen sier at kvinner er mer omsorgsfulle enn

menn, og viser mer følelser og omsorg? Slik er også vår oppfattelse fra vår egen skolegang på 70-80tallet. Kanskje er det derfor også forskjell på lærere som er unge versus eldre lærere i forhold til når de ble utdannet? Noen har et mer nyansert syn og tilskriver personlige egenskaper som årsak, og i dagens skole som arbeidsplass for lærere er det jo ikke forskjell på menn og kvinner verken i forhold til lønn eller posisjon. Den norske skolen er vel en av de få arenaene i Norge som praktiserer likestilling og likelønn i forhold til de private foretakene. Derfor heller vi mer over til at denne refleksjonen er mest relevant.

Vi vil også dra inn det som står i rapporten fra Clearinghouse (Nordenbo et al., 2008). Der understrekes det at lærerens kompetanse til å skape gode relasjoner til elevene er av stor betydning når motivasjonen og autonomien hos eleven skal etableres. Elevene lærer altså mye bedre når læreren blant annet innehar kompetanse til å skape relasjoner til elevene sine. Derfor er vi ikke enige i lærerens utsagn som hevder at det er opp til læreren å bestemme hva han ønsker eller ikke. Vi har forstått at relasjoner er dynamiske, sammensatte og kan påvirkes av mange ulike faktorer. Gjennom vår studie har vi sett mange ulike måter å tilnærme seg elevene på for å legge til rette for gode relasjoner i skolehverdagen.

I opplæringslova kapittel 1, §1-3 heter det at den enkelte elevens eller lærlingens opplæring skal tilpasses forutsetningene og evnene hans (Opplæringsloven, 1998). Det heter videre at opplæringen innebærer at alle elever skal få realistiske læringsmål tilpasset hver enkelt. Derfor er det viktig at læreren er kjent med hvilken kompetanse elevene har, og kan kartlegge kunnskapen til hver enkelt elev hvis nødvendig. Det er på bakgrunn av dette grunn til å hevde at skolen, i tråd med Deweys teori, må stille realistiske mål og forventninger til elevene i samspill med deres evner og forutsetninger. Dale & Wærness nevner i sin bok at læreren har ansvar for å opprettholde et felleskap der det er rom for alle (Dale & Wærness, 2003). Dette viser igjen viktigheten av at relasjonen må være tilstede mellom lærer og elev og at det igjen vil bidra til at medvirkning kan bli vellykket. Vi viser til det som Dewey mener om en aktiv og deltakende lærer. Vår tolking av dette er at læreren hele tiden må være bevisst på at eleven er i en læringsprosess og kan trenge tid til å nå dit han vil. Eleven er i bevegelse hele tiden, og trenger en lærer som kan rettlede han fremover med konstruktive tilbakemeldinger slik at eleven befinner seg i en kontinuerlig progresjon. Læreren må delta og være aktiv i elevenes utvikling, dette er av stor betydning for læringen (Dewey 1938). På samme tid må samspillet mellom lærer og elev være slik at elevene klarer å utvikle selvregulering gjennom elevmedvirkning.

8 Konklusjon

Å forske på temaet elevmedvirkning har vært både spennende, utfordrende, lærerikt og veldig motiverende for oss. Gjennom arbeidet med spørreundersøkelsene og intervjuene har vi utviklet vår yrkesdidaktiske og yrkespedagogiske kompetanse. Dette har gitt oss større forståelse for hvordan elevmedvirkning oppleves av ungdomsskolelærere. Samtidig har vi fått en bredere og dypere forståelse av begrepet elevmedvirkning og ringvirkningene dette kan gi. Vi vil i dette avsluttende kapittelet og oppsummere våre funn og vise hvordan vi har svart på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Først gjør vi rede for konklusjonen av problemstillingen, deretter hvert av forskningsspørsmålene.

Problemstillingen vår:

Hvordan opplever ungdomsskolelærerne elevmedvirkning i sin undervisningspraksis?

Vi konkluderer med at lærerne på tiende trinn som har fulgt elevene fra de begynte på ungdomsskolen, mener at elevmedvirkning er mindre viktig enn de som underviser på åttende trinn. Det er mange oppfatninger av betydningen av begrepet. Noen lærere forbinder elevmedvirkning med trivsel og det sosiale. Andre lærere bruker derimot elevmedvirkning aktivt og bevisst i undervisningen sin. Vi opplever at noen lærere tenker at det er komplekst og vanskelig å få til elevmedvirkning i den daglige undervisningen. Vi synes at både begrepet og bruken av elevmedvirkning er for uklart for lærerne. De trenger bedre rammevilkår som flere rom og utstyr for å kunne bruke elevmedvirkning aktivt. I tillegg føler mange at de har for dårlig tid til å planlegge. Mye ansvar for å benytte seg eller ikke av metoden blir også lagt på trinnlederen og teamet de jobber i. På spørsmål om det blir satt fokus på elevmedvirkning blant kollegiet er gjennomgangssvaret at det jobbes for lite med temaet, kun en sier at det har vært fokus, men mer tidligere.

Vi vil trekke frem en tilbakemelding fra en lærer som har kommet med et utdypende svar i sitt kommentarfelt i spørreundersøkelsen. Læreren skriver at han føler at i det faget han underviser i, og med den gruppen elever som undervises er ikke elevmedvirkning så sentralt som i videregående opplæring. Det er selvfølgelig viktig at elevene både blir sett og hørt, men i de fleste tilfeller vet ikke elevene hva de skal velge. Ved å la dem ta for mange avgjørelser på egenhånd opplever han at elevene ofte blir usikker. Ved å styre undervisningen samtidig

som en er smidig og hører på hva alle elevene sier, føler han at han best legger opp til en trygg undervisning der han ser hver enkelt elev. I lærerens fag (som er praktisk) er det lett å få den lille ekstra tiden med hver enkelt elev, slik at de føler seg sett og verdsatt. Til dette vil vi konkludere med at det er nettopp denne formen for elevmedvirkning vi er ute etter, og som noen lærere kanskje ikke tenker over at de utfører. Elevene må få ta valg som er tilpasset dem, og jobbe kontinuerlig videre med styrking av egne valg og muligheter for arbeidsmåter. Vi tror at denne læreren er representativ for mange pedagogers synspunkt, nemlig at elevmedvirkning ofte foregår uten at noen tenker over det. Kanskje blir det mer synlig når metoden blir bevisst brukt i for eksempel et prosjekt over en viss periode. Da er det fokus når prosjektet er i gang, men så stopper det opp når perioden er over.

Vi konkluderer også med at bruk av elevmedvirkning går ned fra åttende til tiende trinn, noe som er i samsvar med Elevundersøkelsen (Wendelborg et al., 2011). Dette funnet er viktig og belyser det tidspresset som særlig de mannlige lærerne mener at de har i tiende trinn. Da skal elevene forberedes på viktige prøver og eksamener, og det blir ofte bruk av metoder som de vet fungerer.

To forskningsspørsmål:

Hvordan opplever lærerne sammenhengen mellom elevmedvirkning og lærer-elev relasjonen?

Relasjoner er viktig i forholdet mellom lærer og elev, og dette er lærerne bevisste på. Lærerne ser at når elevene får medvirke i undervisningen, vil de samtidig få et nærere og mer personlig forhold til dem. Lærerne drar også konklusjoner til at gode relasjoner gir god motivasjon for faget. Samtidig fikk vi et svar som vi stusset litt over i kommentarfeltet i spørreundersøkelsen. En lærer sier at noen av spørsmålene beveger seg i grenseland for lærerprofesjonen, fordi vi arbeider i en utdanningsinstitusjon og ikke i et omsorgsyrke. Til det vil vi si at skillet mellom lærere og omsorgsarbeidere er hårfin. Vi har hatt en samfunnsendring i de siste tiårene som har forårsaket at noe av den sosiale danningen og oppdragerrollen blir gjort i skolen. Boligen til elevene er en plass de kun oppholder seg mellom aktivitetene de er med på. Noen bor også i to boliger fordi foreldrene ikke lever sammen, en med mor og en med far. En lærer har et stort ansvar for å ivareta eleven på alle måter, og melde fra om han ikke har det bra. Mange lærere føler seg i mange sammenhenger mer som sosialarbeidere enn lærere fordi det er så mange elever som har problemer i hverdagen sin. Det kan være mobbing, psykiske vansker, sosiale problemer, familiære problemer og lignende. Dette er utfordringer som kan skape

vansker for læring hos eleven. Hvis ikke læreren ser dette, kan eleven få et annerledes utgangspunkt i livet sitt. Læreren har et stort ansvar for å se hver enkelt elev og tilpasse opplæringen sin etter han. Samtidig tror vi at noen lærere velger å ikke involvere seg mer enn nødvendig i elevene sine. Det kan være mange årsaker til det, og vi ønsker ikke å gå inn på det i denne oppgaven.

Hvordan opplever lærerne sammenhengen mellom elevmedvirkning og motivasjon?

Alle vi intervjuet var enige i at når elevene får være med på å bestemme, vil det medføre økt motivasjon for læring. En annen viktig konklusjon er at alle informantene mener at elevmedvirkning er positivt og gir ringvirkninger. Det vil si at hvis læreren klarer å utvikle positive relasjoner til elevene sine gjennom elevmedvirkning, vil også motivasjonen for læring bli god.

8.1 Kritiske blikk på metode og datainnsamling

På spørsmålet om elevmedvirkning fikk vi ikke samsvar mellom svarene på spørreundersøkelsen og intervjuene. Det var flere kvinner enn menn som svarte på undersøkelsen vår, derfor ga kanskje dette et sterkere utslag på resultatene våre. I intervjuene deltok like mange kvinner som menn, og det ble derfor enklere å gjennomskue en eventuell kjønnseffekt. I et intervju kan vi få frem de dype meningene til menneskene vi snakker med (Postholm, 2010). I et spørreskjema vil det ofte bli mer overfladiske svar uten dybde. I tillegg kan vi heller ikke spørre om alt vi vil, men det kan følges opp i et senere intervju (Johannessen et al., 2010).

I spørreundersøkelsen vår kunne vi ha fått inn 130 svar totalt, men kun 54 svarte. I den kvantitative sammenhengen kan dette virke som et lite utvalg og gjøre generaliseringen mere kompleks. Vi ser oss derimot fornøyde med spredningen av kjønn og kontaktlærerfunksjonen.

Når det gjelder forskningen vår, har vi reflektert på hvordan utfallet ville blitt om vi kun brukte intervju og observasjon. Vi kunne muligens fått andre svar og refleksjoner hvis vi observert lærerne i aksjon i klasserommet. Da kunne vi i ettertid sammenligne det som læreren faktisk gjorde mot svarene han ga i intervjuet. Vi måtte ha observert et stort antall lærere for å få et godt nok datamateriale. Dette ville krevd mye tid og ressurser. Vi kan derfor

være kritiske til vår egen forskning på dette området. Samtidig tror vi at bruk av denne metoden likevel ville gitt snevrere svar og et smalere syn på oppgaven vår. Siden vi hadde liten bakgrunn fra hvordan elevmedvirkning foregår i skolen, trengte vi svar fra flere lærere enn de vi kunne få fra observasjon. Derfor valgte vi spørreundersøkelse som den ene metoden i forskningen vår.

Et annet kritisk punkt i oppgaven, er at vi ikke informerte om innholdet i intervjuguiden til våre informanter i forkant av møtet med dem. Vi opplyste at spørsmålene handlet om det samme temaet som i spørreundersøkelsen. Vi ser i ettertid at vi ikke kunne vite om de som svarte på spørreundersøkelsen også var de samme som ble intervjuet. Vi satt ikke kriterium for å svare på spørreundersøkelsen som forutsetning for utvelgelsen av informantene. Kanskje hadde vi fått flere forberedte og gjennomtenkte svar hvis informantene hadde svart på undersøkelsen først, siden noen svar var ufullstendige og vanskelige å tolke i ettertid. Samtidig vet vi ikke om de vi intervjuet ikke hadde gjennomført spørreundersøkelsen først. Vi ser at noen av spørsmålene hadde vært mulig å forberede seg på gjennom å for eksempel lete i bøker og på nettet. Da kunne vi få svar som ikke nødvendigvis ble reelle. De andre spørsmålene gikk mer på subjektive meninger som informantene visste av egen erfaring.

8.2 Veien videre

Å forske på temaet elevmedvirkning har gjort oss som lærere mer bevisste på hvilke didaktiske metoder som inkluderer dette i vår undervisning. Vi vil at det må jobbes mer med og settes større fokus på elevmedvirkning i den norske skolen. Selv om denne masteroppgaven er avsluttet, vil vi fortsette å være bevisste på disse utfordringene i vår lærergjerning videre i livet. Vi vil fokusere mer på hvordan vi kan implementere elevmedvirkning både i vår egen undervisning og i samarbeid med andre. Vi kan be ledelsen ved skolene vi jobber på å om å fokusere på temaet på studiedager. Det kan foregå ved at lærerne samarbeider i grupper og gir eksempel på hvordan elevmedvirkning kan foregå i praksis. Dette kan så sammenfattes til gode råd som alle pedagoger ved skolen kan bruke. På trinnet vi underviser på kan vi foreslå å samarbeide om felles prosjekt der elevene får medbestemmelsesrett.

Til slutt vil vi trekke slutningen om at elevmedvirkning gir positive ringvirkninger, noe som vi også har forklart i oppgaven vår. Det vil si at medbestemmelse gir gode relasjoner mellom

elev og lærer samtidig som at motivasjonen for læring blir styrket. For at dette skal bli en realitet, må gjensidig tillit og samarbeid mellom elev og lærer foreligge. Det er viktig å presisere at læreren har ansvaret for dette. Vi ønsker at lærerne skal diskutere og reflektere over arbeidet de gjør. For oss er de didaktiske spørsmålene hva, hvordan og hvorfor en forutsetning for arbeidet vi gjør i vår undervisning både i dag og i fremtiden. Tenk kritisk over egen praksis, da kommer man langt som pedagog.

Kilder

- Dale, Erling Lars, & Wærness, Jarl Inge. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen: Rom for alle-blikk for den enkelte*: Cappelen akademisk forlag.
- Dalen, Monica. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Deci, Edward L., & Ryan, Richard M. (2000). The " what" and " why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, Edward L., & Ryan, Richard M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182.
- Deci, Edward L., & Ryan, Richard M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, Edward L., & Ryan, Richard M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, N.Y.: University of Rochester Press.
- Dewey, John. (1938). *Education and experience*: New York: Macmillan.
- Guay, Frédéric, Ratelle, Catherine F., & Chanal, Julien. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 233.
- Halland, Geir O.. (2005). *Læreren som leder: perspektiver og praksis for kontaktlærer og faglærer*: Fagbokforlaget.
- Hardre, Patricia L, & Reeve, Johnmarshall. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of educational psychology*, 95(2), 347.
- Haugan, Gøril., Rannestad, Toril., Hanssen, Brith., & Espnes, Geir A. (2012). Self-transcendence and nurse-patient interaction i cognitively intact nursing home patients. *Journal of Clinical Nursing*, 21, 3429-3441.
- Havn, V, Buland, T, Finbak, L, & Dahl, T. (2007). *Intet menneske er en øy: rapport fra evalueringen av tiltak i Satsing mot frafall*: Trondheim: SINTEF, Teknologi og samfunn.
- Johannessen, Asbjørn, Tufte, Per Arne, & Christoffersen, Line. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Kunnskapsdepartementet. (2004). Stortingsmelding nr 30. (2003-2004) *Kultur for læring*. Oslo

- Kvale, Steinar. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Kvale, Steinar, & Brinkmann, Svend. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lillemyr, Ole Frederik. (2007). *Motivasjon og selvforståelse*: Universitetsforlaget.
- Lyngsnes, Kitt Margaret, & Rismark, Marit. (2007). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal.
- Mead, George Herbert. (2005). *Sindet, selvet og samfundet: fra et socialbehavioristisk standpunkt*. København: Akademisk Forlag.
- Nilssen, Vivi Lisbeth. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, Thomas. (2002). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Nordahl, Thomas. (2012). *Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nordenbo, S.E., Søgaard Larsen, M., Tiftikci, N., Wendt, R.E., & Susan Østergaard. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole - Et systematisk review utført for Kunnskaps- departementet*, Oslo. I: Evidensbasen. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet.
- Ogden, Terje. (2012). *Klasseledelse: praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Postholm, May Britt. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Reeve, Johnmarshall. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. *Handbook of self-determination research*, 2, 183-204.
- Repstad, Pål. (2007). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, Kristen. (2001). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ringdal, Kristen. (2007). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ringdal, Kristen. (2013). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaalvik, Einar M., & Skaalvik, Sidsel. (2005). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Sølvberg, Erik, Kjelsaas, Hans Arne, & Eriksen, Thomas Hylland. (2007). *Fokus: menneske og samfunn : sosiologi og sosialantropologi*. [Oslo]: Aschehoug.
- Ulleberg, Pål, & Nordvik, Hilmar. (2001). *Faktoranalyse*. Trondheim: Tapir.
- Vallerand, Robert J, Fortier, Michelle S, & Guay, Frédéric. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social psychology*, 72(5), 1161.
- Wendelborg, Christian, Røe, Melina, & Skaalvik, Einar M. (2011). *Elevundersøkelsen 2011: analyse av Elevundersøkelsen 2011*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning, Mangfold og inkludering.
- Ödman, Per-Johan. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.

Internettkilder

- Barneombudet. (2010) Høring: Foreldresamarbeid i grunnskolen og videregående opplæring. Lastet ned 12.01.2014 fra <http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2013/12/horing-om-foreldresamarbeid-i-grunnskolen-og-videregaende-opplaring.pdf>
- Barneombudet. (2013) Elevmedvirkning. Lastet ned 07.04.2013 fra <http://www.barneombudet.no/elevmedvirkning/arkiv/hvorfor-el/>
- Fossheim, Hallvard J. *Den nasjonale forskningsetiske komite for humaniora og samfunnsfag*. (2013). De nasjonale forskningsetiske komiteene. Lastet ned 18.05.2014 fra <http://www.etikkom.no/FBIB/Praktisk/Forskningsetiske-enheter/Nasjonal-forskningsetisk-komite-for-humaniora-og-samfunnsfag/>.
- Hulthin, Nina. (2011). Kritisk til bruk av nasjonale prøver. Lastet ned 11.04.2014 fra <http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Grunnskole/Fag-og-utdanning/Andre-artikler/Kritisk-til-bruk-av-nasjonale-prover/>
- Utdanningsdirektoratet. (2011). Den generelle delen av læreplanen (bokmål). Lastet ned 16.02.2014 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>
- Kunnskapsdepartementet. (1998). Lov om grunnskolen og videregående opplæringa (opplæringsloven). Lastet ned 6.12.2013 fra <http://www.lovdatabasen.no/all/hl-19980717-061.html>.

- Kunnskapsdepartementet. (2006b). Stortingsmelding nr.30.(2003-2004)Lastet ned 16.02.14 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-/3/3/1.html?id=404449>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). Stortingsmelding nr.31. (2008) *Kvalitet i skolen*. Lastet ned 13.04.14 fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html?regj_oss=1&id=516853
- Kunnskapsdepartementet.(2011). Stortingsmelding nr 22. (2010-2011) *Motivasjon-Mestring-Muligheter*. Lastet ned 13.02.13 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011.html?id=641251>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). Stortingsmelding nr.20. (2012-2013) *På rett vei*. Lastet ned 16.04.14 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-20-20122013.html?id=717308>
- Kvalitetsutvalget, grunnopplæringen. (2002). *Regjeringen Bondevik II*. Utdannings- og forskningsdepartementet. Lastet ned 16.02.14 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/Regjeringen-Bondevik-II/ufd/personer-og-enheter/styrer-rad-og-utvalg/2001/kvalitetsutvalget-grunnopplaringen.html?id=47581>.
- Solberg, Erna. (17.08.2011). Drømmelæreren. [Blogginlegg]. Lastet ned 18.05.2014. fra <https://ernasolberg.wordpress.com/2011/08/17/drommelaereren/>
- Sirnes, Svein Magne. (2014). NKVS. I Store norske leksikon. Lastet ned 14.05. 2014 fra <http://snl.no/NKVS>.
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). Læreplaner for Kunnskapsløftet. Lastet ned 16.02.14 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Lastet ned 16.02.14 fra http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2008a). *Informasjon til elever, lærere, foreldre og foresatte*. Lastet ned 16.02.14 fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Elevundersokelsen/Om-brukerundersokelsene1/Generell-informasjon/Informasjon-til-elever-larere-foreldre-og-foresatte/>

- Utdanningsdirektoratet. (2008b). *Praktiske råd om forberedelse, gjennomføring og etterarbeid*. Lastet ned 16.02.14 fra http://www.udir.no/Upload/Brukerundersokelser/V11/5/Brukerundersokelsene_forberedelse_gjennomforing_og_etterarbeid.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2012a). *Fem grunnleggende forhold*. Lastet ned 16.02.14 fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Fem-grunnleggende-forhold/?read=1>
- Utdanningsdirektoratet. (2012b). *Klasseledelse*. Lastet ned 16.02.14 fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Klasseledelse/Sider/Klasseledelse/Relasjonell-klasseledelse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2012c). *Elevmedvirkning*. Lastet ned 16.02.14 fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Elevmedvirkning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2012 d). *Relasjoner*. Lastet ned 16.02.14 fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Relasjoner-i-skolehverdagen/?depth=0&read=1>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Plan for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017. Lastet ned 12.04.14 fra http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Rammeverk_skolebasert_kompetanseutvikling_ungdomstrinnet_2012_2017.pdf?epslanguage=no

Vedlegg

Vedlegg 1 Brev til Barneombud

Vedlegg 2 Brev til NSD

Vedlegg 3 Informasjonsskriv til skoler

Vedlegg 4 Spørreundersøkelsen

Vedlegg 5 Intervjuguiden

Vedlegg 1. Brev til Barneombudet



BARNEOMBUDET

Sissel T. P. Brennholm

E-post: sissel.brennholm@gmail.com

| | | | |
|------------|------------------------|----------------------------------|-----------------------|
| Deres ref: | Vår ref: 14/00249-2 | Saksbehandler: Anders Cameron | Dato: 3. mars 2014 |
|------------|------------------------|----------------------------------|-----------------------|

Opplæringsloven

Takk for at du skriver til Barneombudet. Du og din medstudent lurer på hvordan en av våre høringsuttalelser avgitt til Utdanningsdirektoratet i 2010 er fulgt opp. Uttalelsen gjelder foreslåtte endringer i forskrift til opplæringslova og forskrift til privatskolelova.

Da forslaget som ble sendt på dreide seg om endringer i forskrifter, har ikke vår høringsuttalelse ført til lovendringer.

De foreslåtte forskriftsendringene er etter det vi kan se gjennomført. Dere kan eventuelt selv gå gjennom forslaget til ny forskriftstekst i høringsbrevet fra Utdanningsdirektoratet (vedlagt) og gjeldene forskrifter (forskrift til opplæringslova og forskrift til privatskolelova) på lovdata.no. Utdanningsdirektoratet har utarbeidet et rundskriv om endringene som dere kan lese på nettsidene deres.

[Lenke til rundskriv om forskriftsendringene på nettsidene til Utdanningsdirektoratet.](#)

Vi ønsker dere lykke til videre i arbeidet med oppgaven.

Vennlig hilsen

Camilla Kayed
fagsjef

Anders Cameron
seniorrådgiver

Brevet er godkjent elektronisk og har derfor ingen signatur.

HOVEDDOKUMENT

Postadresse:
Postboks 8889 Youngstorget
0028 OSLO
Tlf 22 99 39 50

Besøksadresse:
Karl Johansgate 7
0154 OSLO
Inngang fra Dronningens gate

E-post:
post@barneombudet.no
www.barneombudet.no
Org.nr.: 971 527 765

Vedlegg 2. Brev fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr.: 985 321 884

Klara Rokkones
Program for lærerutdanning
NTNU
Låven, Dragvoll gård
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 17.06.2013

Vår ref: 34669 LMR/LR

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.06.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

| | |
|------------------|--|
| 34669 | <i>Hvordan opplever lærerne elevmedvirkning i praksis?</i> |
| Daglig ansvarlig | Klara Rokkones |
| Student | Sissel T. P. Brennholm |

Det fremgår at prosjektet allerede er påbegynt ved at informasjon er gitt til utvalget og datainnsamling er påbegynt. Personvernombudet finner dette beklagelig, og minner om at prosjekter som omfattes av meldeplikten skal meldes senest 30 dager før oppstart. Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger omfattes av meldeplikten iht. personopplysningsloven forskrifter § 31.

Ifølge prosjektmeldingen er det innhentet samtykker basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Selv om skrevet mangler kontaktopplysninger om veileder samt presiseringen om at alle innsamlede opplysninger anonymiseres innen prosjektslutt, finner personvernombudet informasjonsskrivet godt utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Prosjektet skal avsluttes 15.12.2013 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at adresser, logger, navn, koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. navn på skole, yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med personvernombudet, samt personopplysningsloven med forskrifter.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.12.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart.

Vennlig hilsen



Vigdis Namtvedt Kvalheim


Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

Kopi: Sissel T. P. Brennholm, Kvalsteinvegen 40, Ellingsøy, 6057 ELLINGSØY

Vedlegg 3. Informasjonsskriv til skoler



Til Rektor ved gjeldende ungdomsskole.

Ålesund for 26.11.12

Søknad om å få gjennomføre en spørreundersøkelse/intervju ved skolen 2012/2013

Vi er to studenter som gjennomfører en mastergrad i yrkesdidaktikk ved NTNU, Program for lærerutdanning. Vi underviser begge i ungdomsskolen. I forbindelse med mastergradstudiet vil vi gjennomføre en spørreundersøkelse og et intervju. Formålet med forskningen er å tilegne oss mer kunnskap om betydningen av lærerens relasjon til elevene. Videre vil vi se på hvilken betydning relasjoner har for elevenes motivasjon og elevmedvirkning.

I spørreundersøkelsen stiller vi 35 spørsmål om temaene relasjoner, elevmedvirkning og motivasjon. De som svarer skal tenke på de elevene som de er kontaktlærer for eller bruker mest tid på. Spørsmålene tilknyttet elevmedvirkning og motivasjon er hentet fra Lærerundersøkelsen utarbeidet av Utdanningsdirektoratet, mens spørsmålene knyttet til relasjoner er hentet fra Teacher-Student-Interaction Scale.

Datainnsamlingen til prosjektet som helhet vil foregå gjennom spørreskjema og intervjuer av lærere i løpet av skoleåret 2012/2013. Masteroppgaven skal leveres i november 2013.

Prosjektet vil tilfredsstillende de krav som stilles av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste. Resultatene av undersøkelsen vil bli publisert i forbindelse med vår masteroppgave. Stipendiat Britt Karin Støen Utvær og universitetslektor Klara Rokkones er våre veiledere på oppgaven. Deltakelsen er frivillig og det behøves ikke gis noen grunn for å trekke seg fra prosjektet. Alt som blir sagt i intervjuet er konfidensielt, og det kan ikke spores tilbake til informant og skole verken nå eller i rapporten. Lydbåndopptaket blir slettet når prosjektet er avsluttet og evaluert. Intervjuet blir lagt frem for informanten etter transkriberingen for godkjenning, og det er da fremdeles mulighet til å trekke seg fra prosjektet hvis de ønsker det.

Vi håper skolen vil delta i prosjektet. Kun 3 skoler blir kontaktet, og vi er derfor avhengig av god respons. Gjennomføringen av undersøkelsen skjer ved at rektor sender en mail med en link som lærerne går inn på. Det vil ta ca 6-8 minutter å besvare spørsmålene. Ta gjerne kontakt om noe er uklart. Svar på denne henvendelsen kan gis innen 15.12.12.

Med vennlig hilsen

Sissel T.P Brennholm

sissel.brennholm@gmail.com

Tlf: 93202318

og

Karin Sølvsberg

karinsoelvberg@hotmail.com

Tlf: 97488198

Vedlegg 4. Spørreundersøkelsen

Relasjoner mellom lærer - elev

I vår masteroppgave skal vi ha fokus på betydningen av relasjonen mellom lærer og elev. I denne undersøkelsen stiller vi deg spørsmål med fokus på relasjoner, motivasjon og elevmedvirkning. I tillegg har vi med noen bakgrunnsspørsmål.

Hvis du er kontaktlærer, skal du ta utgangspunkt i «dine» elever når du svarer. Er du timelærer, skal du ta utgangspunkt i de elevene du bruker mest tid på. Svarene dine er ikke mulig å spore tilbake til deg eller din skole. Spørsmålene tilknyttet elevmedvirkning og motivasjon er hentet fra Lærerundersøkelsen utarbeidet av Utdanningsdirektoratet, mens spørsmålene knyttet til relasjoner er hentet fra Teacher-Student-Interaction Scale.

*Må fylles ut

1. Hvilket kjønn er du? *

- Kvinne
 Mann

2. Er du kontaktlærer dette skoleåret? *

- Ja
 Nei

3. Hvor mange timer i uka er du sammen med elevene? *

- 1-5 timer
 6-9 timer
 10-15 timer
 16 timer eller mer

4. Hvilke fag underviser du mest i? *

5. Hvilket trinn tilhører elevene du underviser mest i/ er kontaktlærer for? *

8. klasse
 9. klasse
 10. klasse

6. Hvor mange skoleår har du fulgt disse elevene? *

Motivasjon

Det neste spørsmålet handler om hvordan du opplever dine elevers motivasjon

7. Er elevene dine motiverte for å lære? *

- Ja, alle eller de aller fleste
- Over halvparten
- Rundt halvparten
- Under halvparten
- Svært få

8. Er elevene dine interesserte i å lære på skolen? **

- Ja, alle eller de aller fleste
- Over halvparten
- Rundt halvparten
- Under halvparten
- Svært få

9. Viser elevene dine god arbeidsinnsats? **

- Ja, alle eller de aller fleste
- Over halvparten
- Rundt halvparten
- Under halvparten
- Svært få

10. Liker elevene dine skolearbeidet? *

- Ja, alle eller de aller fleste
- Over halvparten
- Rundt halvparten
- Under halvparten
- Svært få

Elevmedvirkning

De neste spørsmålene handler om hvorvidt du opplever at dine elever får være delaktig i opplæringen og hvordan du vurderer betydningen av elevmedvirkning.

11. Har du snakket med elevene dine om hvordan de kan være med og bestemme over arbeidet med faget? *

- I svært stor grad
- I stor grad

- I noen grad
- I liten grad
- Ikke i det hele tatt

12. I hvilken grad medvirker elevene dine i planleggingen av opplæringen/undervisningen? *

- I svært stor grad
- I stor grad
- I noen grad
- I liten grad
- Ikke i det hele tatt

13. I hvilken grad medvirker elevene dine i gjennomføringen av opplæringen/undervisningen? *

- I svært stor grad
- I stor grad
- I noen grad
- I liten grad
- Ikke i det hele tatt

14. I hvilken grad medvirker elevene dine i vurderingen av opplæringen/undervisningen? *

- I svært stor grad
- I stor grad
- I noen grad
- I liten grad
- Ikke i det hele tatt

15. Har elevene dine innflytelse på utforming av arbeidsplaner (ukeplaner, periodeplaner, årsplaner) i de ulike fagene? *

- I svært stor grad
- I stor grad
- I noen grad
- I liten grad
- Ikke i det hele tatt

16. Er elevene dine med på å påvirke hvordan skolearbeidet skal vurderes (vurderingsformer) ? *

- I svært stor grad
- I stor grad
- I noen grad
- I liten grad
- Ikke i det hele tatt

17. I hvilken grad er elevene med på å bestemme hvilke regler som skal gjelde for gruppen/klassen? *

- I svært stor grad
- I stor grad
- I noen grad
- I liten grad
- Ikke i det hele tatt

18. Hvor viktig mener du elevmedvirkning er for elevenes læring? *

- Svært viktig
- Viktig
- Nokså viktig
- Ikke særlig viktig
- Ikke viktig i det hele tatt

19. Hvor viktig mener du elevmedvirkning er for det faglige miljøet i klassen? *

- Svært viktig
- Viktig
- Nokså viktig
- Ikke særlig viktig
- Ikke viktig i det hele tatt

20. Hvor viktig mener du elevmedvirkning er for det sosiale miljøet i klassen? *

- Svært viktig
- Viktig
- Nokså viktig
- Ikke særlig viktig
- Ikke viktig i det hele tatt

Relasjoner

De neste spørsmålene handler om relasjonen mellom deg og elevene dine. Vi ønsker å få ditt perspektiv på hva du tror elevene føler.

21. I hvilken grad opplever dine elever tillit til deg som lærer? *

- Ikke i det hele tatt
- I svært liten grad
- I liten grad
- Til en viss grad
- I stor grad

- I svært stor grad
- Fullt og helt

22. I hvilken grad opplever dine elever at du tar dem på alvor? *

- Ikke i det hele tatt
- I svært liten grad
- I liten grad
- Til en viss grad
- I stor grad
- I svært stor grad
- Fullt og helt

23. I hvilken grad opplever dine elever at kontakten med deg skaper gode følelser hos dem? *

- Ikke i det hele tatt
- I svært liten grad
- I liten grad
- Til en viss grad
- I stor grad
- I svært stor grad
- Ikke i det hele tatt

24. I hvilken grad opplever dine elever at du som lærer forstår hvordan de har det? *

- Ikke i det hele tatt
- I svært liten grad
- I liten grad
- Til en viss grad
- I stor grad
- I svært stor grad
- Fullt og helt

25. I hvilken grad opplever dine elever at du som lærer har omsorg for hvordan de generelt har det i livet sitt? *

- Ikke i det hele tatt
- I svært liten grad
- I liten grad
- Til en viss grad
- I stor grad
- I svært stor grad
- Fullt og helt

26. I hvilken grad opplever dine elever at de får være med og ta avgjørelser i sin skolehverdag? *

- Ikke i det hele tatt
- I svært liten grad
- I liten grad
- Til en viss grad
- I stor grad
- I svært stor grad
- Fullt og helt

27. I hvilken grad opplever dine elever at du som lærer behandler dem med respekt? *

- Ikke i det hele tatt
- I svært liten grad
- I liten grad
- Til en viss grad
- I stor grad
- I svært stor grad
- Fullt og helt

28. I hvilken grad opplever dine elever at du som lærer, når det er naturlig, spør dem om hvordan det går og hvordan de har det? *

- Ikke i det hele tatt
- I svært liten grad
- I liten grad
- Til en viss grad
- I stor grad
- I svært stor grad
- Fullt og helt

29. I hvilken grad opplever dine elever at du som lærer lytter interessert til dem når de forteller om hvordan det går og hvordan de har det? *

- Ikke i det hele tatt
- I svært liten grad
- I liten grad
- Til en viss grad
- I stor grad
- I svært stor grad
- Fullt og helt

30. I hvilken grad opplever dine elever at de blir lei seg eller føler seg oversett ved måten du kommuniserer med dem på? *

- Ikke i det hele tatt

- I svært liten grad
- I liten grad
- Til en viss grad
- I stor grad
- I svært stor grad
- Fullt og helt

31. I hvilken grad opplever dine elever at kontakten med deg som lærer bidrar til at skolehverdagen oppleves meningsfull? *

- Ikke i det hele tatt
- I svært liten grad
- I liten grad
- Til en viss grad
- I stor grad
- I svært stor grad
- Fullt og helt

32. I hvilken grad opplever dine elever at du ser og anerkjenner hver enkelt for den han/ hun er? *

- Ikke i det hele tatt
- I svært liten grad
- I liten grad
- Til en viss grad
- I stor grad
- I svært stor grad
- Fullt og helt

33. I hvilken grad opplever dine elever at kontakten med deg som lærer er viktig for at de skal trives på skolen? *

- Ikke i det hele tatt
- I svært liten grad
- I liten grad
- Til en viss grad
- I stor grad
- I svært stor grad
- Fullt og helt

34. I hvilken grad opplever dine elever at de er fornøyde med kontakten de får med deg som lærer? *

- Ikke i det hele tatt
- I svært liten grad
- I liten grad

- Til en viss grad
- I stor grad
- I svært stor grad
- Fullt og helt

35. Har du en kommentar til denne undersøkelsen, eller til noen av spørsmålene kan du skrive her.

Send aldri passord via Google Skjemaer.

Drevet av [Google Dokumenter](#)

[Rapporter misbruk](#) - [Vilkår for bruk](#) - [Ytterligere vilkår](#)

Vedlegg 5. Intervjuguiden

Intervjuguide.

Spørsmål om elevmedvirkning.

1. Hva legger du i begrepet elevmedvirkning?
2. Er elevmedvirkning noe som blir diskutert og satt fokus på i kollegiet/teamet?
3. Kan du gi eksempel på hvordan elevene kan medvirke i egen læring i det daglige?
4. Er det noe som ikke er blitt gjort som kunne få elevene til å medvirke i planleggingen?
5. Tror du det er forskjell på hvilke lærere som ønsker å bruke elevmedvirkning i undervisningen? Hvorfor/hvorfor ikke?
6. Hvordan ser du på forholdet mellom relasjonen du har til elevene og elevmedvirkning?
7. Tror du at elevmedvirkning påvirker motivasjonen til elevene? I så tilfelle hvordan?
8. Hvilket årstrinn er dette gjennomførbart i? I vår undersøkelse har vi funnet ut at lærere på 10 trinn som har hatt dem lenge mener **elevmedvirkning er mindre viktig enn de på åttende trinn**. Hvorfor er det slik?
9. Hva tenker du om elevmedvirkning, synes du det er viktig eller ikke? Hvorfor/hvorfor ikke? Hva kan være fordelene og utfordringene med det?

Spørsmål om relasjoner.

10. Hva tenker du om å bygge relasjoner mellom deg som lærer og elevene dine?
11. Er du bevisst på å knytte relasjoner til elevene dine? Hvorfor/hvorfor ikke?
12. Hva gjør du i så fall for å knytte relasjoner?
13. Tror du det er forskjell på hvilke lærere som ønsker å knytte relasjoner, hvorfor/hvorfor ikke?
14. Hvor tilgjengelig skal/vil du være som kontaktlærer? Hva tenker du om å være tilgjengelig når som helst versus tar ikke telefoner på fritiden?
15. Hvordan tror du relasjoner påvirker elevenes motivasjon?