

Monica Asp Lyng

Din stemme teller..

Hvordan opplever lærere at de klarer å ta vare på elevmedvirkning i sin praksis knyttet til læringssituasjoner ?

Masteroppgave i Skoleutvikling og Utdanningsledelse SKOLE6909

Veileder: May Britt Postholm

Juni 2022

Monica Asp Lyng

Din stemme teller..

Hvordan opplever lærere at de klarer å ta vare på elevmedvirkning i sin praksis knyttet til læringssituasjoner ?

Masteroppgave i Skoleutvikling og Utdanningsledelse SKOLE6909
Veileder: May Britt Postholm
Juni 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Monica Asp Lyng

Din stemme teller..

**-Hvordan opplever lærere at de klarer å ta vare på
elevmedvirkning i sin praksis knyttet til lærings situasjoner?**

MASTEROPPGAVE

SKOLEUTVIKLING OG UTDANNINGSLEDELSE

Veileder: May Britt Postholm

Juni-2022



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

FORORD

Denne masteroppgaven ble gjennomført ved Institutt for lærerutdanning, gjennom studiet Skoleutvikling og Utdanningsledelse ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), og avsluttet våren 2022, under veiledning av professor May Britt Postholm, tilknyttet samme institutt.

Arbeidet med denne oppgaven har gitt meg verdifull kunnskap under hele prosessen, som har utviklet mitt faglige ståsted, og min rolle i det daglige virke. Det har også gitt større innblikk i utfordringer som må tas tak i rundt elevmedvirkning i læringssituasjoner, og dette vil prege mitt arbeide på ulike felt fremover.

Takk til tidligere leder, Arnt Ivar, som pushet meg til å hoppe ut i denne masteren. Det ga all den personlige og faglige utviklingen som ble forespeilet.

Takk til lærerne som deltok i denne intervjustudien. Deres refleksjoner og eksempler rundt elevmedvirkning ga oppgaven fylde og grunnlag for den refleksjon jeg trengte i arbeidet rundt dette viktige området, som dere selv også fremhevet at vi alle trenger å bli bevisstgjort på. Takket være deres bidrag, lot denne studien seg gjennomføre.

Tusen takk til min veileder May Britt Postholm for raske, verdifulle og konkrete tilbakemeldinger og utfordrende spørsmål, som hele tiden har drevet arbeidet fremover.

Mine studievenner fortjener også en stor takk for oppmuntring, veiledning og motivasjon. Å få utløp for ups and downs underveis sammen med noen som er i "samme båt" har vært gull verdt! Takk også til min kollega Ida for språkvask, gode inputs, faglige diskusjoner, og for engasjert interesse for dette arbeidet.

Sist, men ikke minst, takk til Jenny, Ida og Tor Olav for å ha mulighet til å stikke av fra hverdagen og dukke ned i denne bobla, og for å ha troen på at jeg kom i havn!

Vemundvik, juni 2022

Monica Asp Lyng

SAMMENDRAG

Manglende elevmedvirkning blir sett på som en av hovedutfordringene i norsk skole, spesielt sett opp mot psykososialt læringsmiljø (NOU 2015:2).

Denne masteroppgaven ønsker å løfte frem opplevde erfaringer med elevmedvirkning direkte i læringssituasjoner.

Studien er utformet som en kvalitativ intervjustudie, og har intervju med lærere i grunnskolen som grunnlag for analyse og drøfting. En egenopplevd praksisfortelling presenteres i innledningen, og danner noe av utgangspunktet og ønsket om økt fokus på elevmedvirkning. Målet med hele denne prosessen, for eget arbeid og forhåpentligvis for flere, er forbedring av praksis rundt de elevene som føler at deres stemme ikke teller i utformingen av egen læring.

I studien ble det gjennomført 4 intervju med lærere fordelt på ulike trinn i grunnskolen. Formålet var å belyse problemstillingen: "Hvordan opplever lærere at de klarer å ta vare på elevmedvirkning i sin praksis knyttet til læringssituasjoner?" Funnene i denne studien viser først og fremst at det er behov for bevisstgjøring rundt praksis og spesielt kommunikasjon rundt elevmedvirkning på flere nivå, spesielt i klasserommet, men også bevisstgjøring og refleksjon i kollegiet med lederne i spissen.

Funnene viser også at god relasjon mellom lærer og elev, og dialogen mellom disse er essensiell i forbindelse med forbedret handlingsevne sett opp mot fenomenet.

Lærerne savner gode praksiseksempler og artefakter for å forbedre og forsterke fokuset på elevmedvirkningen i sitt klasserom. Noen slike modeller blir løftet fram som et innspill videre i dette arbeidet.

Elever med spesialpedagogisk tilrettelegging synes, ut fra funn i studien og annen forskning (Nordahl & Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, 2018), å være en gruppe som har mindre innflytelse og stemme på organisering og innhold i egen læring.

Dette er en viktig gruppe å ivareta både med hensyn til å få realisert og forsterket deres læringspotensial, deres mestringsforventninger og påvirkningskraft på egen læring, men også på lang sikt for å forhindre utenforskap og eventuelt frafall i videregående skole. Samfunnet trenger aktive medborgere, og skal ruste disse for en ukjent fremtid. I den sammenheng er det viktig å få trening i å fremme sin egen stemme og bli hørt i saker som angår egen hverdag.

Teori valgt i oppgaven er brukt som bakgrunn for å forstå og reflektere over de funn som er gjort. Hovedteoriene som er brukt har bakgrunn fra sosiokulturell læringsteori, representert ved Vygotsky (1978) og Bakthins dialogbegrep hvor sannhet blir "født mellom mennesker som kollektivt søker sannheten, i den dialogiske interaksjonsprosessen som de går inn i" (Bakthin, 1984, sitert i Dysthe, 1995, s.67). Videre er det sett på medvirkning opp mot teorier rundt mestringsforventninger og motivasjon slik det blir brukt hos Skaalvik og Skaalvik (2015). Teorier rundt profesjonsfelleskapet, ledelse av det og prosesser for forbedring blir også løftet fram, da med bakgrunn i teorier fra blant annet Emstad (2014), Irgens (2007, 2010, 2016) og Klev og Levin (2009).

Ledelsesdimensjonen i oppgaven, som skrives under emnet Skoleutvikling og Utdanningsledelse, adresseres gjennom arbeidet med profesjonsfelleskapet og deres fokus på elevmedvirkning med mål om forbedret handlingsevne. Her har en elevsentrert skoleledelse slik den presenteres hos Robinson (2014) vært i fokus.

ABSTRACT

The lack of student participation is seen as one of the main challenges in Norwegian education, especially seen in connection with the psychosocial learning environment (NOU 2015:2).

This master's thesis wish to enlighten teachers' experiences with student participation in learning situations.

The study is formed as a qualitative interview study and has its context in a small-town primary school, interviewing teachers working in different grade levels from 1st to 7th grade. These interviews create the basis of analysis and discussions further on in the paper.

The main purpose of this study is to gain more knowledge of student participation in learning situations. Conclusions from the study shows a need for more or better awareness of student participation through common reflection, and with a goal of improvement in the feeling of participating in their own learning situations for those students who feel that their voice don't get heard or doesn't count.

As a basis to the reflections and understandings, sociocultural theories primarily by Vygotsky (1978) and Bakhtin's dialogue concept (Bakhtin,1984, in Dysthe,1995), are used. Furthermore, the theories around self-efficacy and children's need for agency as described by Skaalvik and Skaalvik (2015) is seen in the context of students' participation in their own learning. The school management perspective is discussed in the light of theories around professional communities and their ability to improve for better actions influenced by Emstad (2014), Irgens (2007,2010,2016), and Klev and Levin (2009). In this study a student focused leadership thinking as described by Robinson (2014) has been in focus.

The findings and conclusions in the study are that communication on several levels, most important in the classroom environment, based on trust, good relations and good terms of naming the process, were identified as central conditions for better student participation.

Students with special needs for educational facilitation seems, considering the conclusions in the study and other reports (Nordahl & Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, 2018), to be the group of students who have the least impact or participation possibilities in their own learning situations. This group should especially get a stronger voice in this context, so hopefully their motivation and self-efficacy are reinforced. Allowing them to be able to realise their learning potential and preventing exclusion in different contexts of importance for them, furthermore, avoiding them being dropouts during high school.

The teachers in the study miss good models, examples form practice or artifacts to help them improve and enhance the focus on students' participation in their classrooms. A few models that can be used for this purpose are described and enlightened in the paper.

INNHALDSFORTEGNELSE

Forord	i
Sammendrag	ii
Abstract	iii
1. Innledning	s.1
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	s.1
1.2 Relatert forskning.....	s.2
2. Teori	s.3
2.1 Avklaring av begreper.....	s.3
2.1.1 <i>Medvirkning</i>	s.3
2.1.2 <i>Agency og empowerment</i>	s.4
2.1.3 <i>Dialog og Kommunikasjon</i>	s.5
2.1.4 <i>Mediering og modellering</i>	s.5
2.2 Lovverk, Styringsdokumenter og offentlige utredninger.....	s.5
2.3 Elevmedvirkning i sosiokulturelt perspektiv.....	s.6
2.4 Dialog og kunnskapsutvikling.....	s.7
2.5 Motivasjon, relasjon og medvirkning.....	s.8
2.6 Elevmedvirkning; artefakter og praktisk tilnærming.....	s.9
2.6.1 <i>Planlegging for medvirkning</i>	s.9
2.6.2 <i>Modeller for medvirkning</i>	s.9
2.7 Praksisforbedring, organisasjonsutvikling og ledelse.....	s.10
2.7.1 <i>Det kollektive rom for utvikling</i>	s.10
2.7.2 <i>Profesjonelle læringsfelleskap og reflekterende praktikere</i> ...s.11	
2.7.3 <i>Elevsentrert skoleledelse</i>	s.12
2.7.4 <i>Praksisforbedring og samskaping</i>	s.12
3. Metodisk tilnærming og forskningsdesign	s.13
3.1 Kontekst.....	s.13
3.2 Utvalg.....	s.13
3.3 Intervjuguide.....	s.14
3.4 Gjennomføring.....	s.14
3.5 Dataanalyse.....	s.15
3.5.1 <i>Kategorisering</i>	s.16
3.6 Kvalitet i forskning.....	s.17
3.6.1 <i>Reliabilitet</i>	s.17
3.6.2 <i>Validitet</i>	s.18
3.6.3 <i>Etikk og forskerrollen</i>	s.19
3.6.4 <i>NSD</i>	s.19
4. Presentasjon og teoretisk analyse av funn	s.19
4.1 Kommunikasjon rundt elevmedvirkning.....	s.20
4.2 Læreren som veileder og tilrettelegger for elevmedvirkning.....	s.20
4.2.1 <i>Teoretisk analyse</i>	s.20
4.3 Medvirkning og dens kontekst.....	s.21

4.3.1	<i>Initiering</i>	s.21
4.3.2	<i>Bevisstgjøring og benevning</i>	s.22
4.3.4	<i>Relasjoner</i>	s.23
4.3.5	<i>Teoretisk analyse</i>	s.23
4.4	Medvirkning hos elever med spesialpedagogiske tiltak	s.24
4.4.1	<i>Teoretisk analyse</i>	s.26
4.5	Refleksjon og praksisforbedring	s.26
4.5.1	<i>Teoretisk analyse</i>	s.27
4.6	Hindringer for elevmedvirkning i egen lærings situasjon	s.28
4.6.1	<i>Manglende bevisstgjøring individuelt og kollektivt</i>	s.28
4.6.2	<i>Tap av kontroll og forutsigbarhet</i>	s.28
4.6.3	<i>Manglende tillit</i>	s.28
4.6.4	<i>Teoretisk analyse</i>	s.29
4.7	Når elevmedvirkning lykkes	s.29
4.7.1	<i>Teoretisk analyse</i>	s. 29
5.	Drøfting	s.30
5.1	Lærerrollen	s.30
5.2	Elevrollen	s.33
5.3	Det spesialpedagogiske feltet	s.34
5.4	Profesjonsfelleskapet	s.35
5.5	Hvilke hindringer står i veien for å lykkes ?	s.36
5.6	Studiens svakheter og styrker	s.37
5.7	Sammenfatning	s.38
7.	Referanseliste	s.39
8.	Figurer	s.43
Figur 1	Modell:Presenterende vs. Sosial-Interaktiv undervisning	s.43
Figur 2	Læringskaka	s.43
Figur 3	Harts stige for deltagelse	s.44
Figur 4	Shiers modell for deltagelse	s.44
9.	Vedlegg	s.45
Vedlegg nr. 1.	Koding og kategorisering- et utsnitt	s.45
Vedlegg nr. 2.	Informasjonsskriv og samtykkeskjema	s.46

1. INNLEDNING

I går møtte jeg Elise på gangen da jeg gikk på besøk til 4.trinn. Sint og fortvilet satt hun alene. Hun hadde blitt tatt ut til å delta på lesekurs igjen, som hun sa. Det kom frem at Elise hadde sterke motforestillinger mot å bli tatt ut av felleskapet. Hun ønsket bistand til lesing, men helst inne i klassen. I en undersøkende samtale med kontaktlærer, undret jeg meg; Hadde han snakket med Elise om hvorfor hun fikk tilbud om dette? Hadde noen motivert henne til å se hvilke muligheter det lå i dette, og kanskje viktigst: Hadde hun fått mulighet til å si hva hun tenkte om organiseringen av tilbudet hun fikk tilbudt, og blitt lyttet til?

[Praksisfortelling]

Formålsparagrafen sier tydelig om elevene at "Dei skal ha medansvar og rett til medverknad" (Opplæringsloven,1998, §1-1). Ifølge FNs barnekonvensjon har: "et barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet" (Barnekonvensjonen, 1989, art. 12).

Forpliktelsene i styringsdokumentene over er tydelige, og fremheves også i tydeligheten i Kunnskapsløftet 2020 [LK20] Overordnet del med sitt fokus på at elevene skal få ta "aktiv del i hele opplæringsløpet [...] erfaring med å praktisere ulike former for demokratisk deltakelse og medvirkning, både i det daglige arbeidet i fagene og gjennom for eksempel elevråd og andre rådsorganer" (Kunnskapsdepartementet,2017, s.8). Med dette som bakteppe kan det spørres hvilken erfaring og praksis har så skolen i å få med elevstemmen i planlegging og organisering av læringssituasjoner? Finnes det åpninger og muligheter for medvirkning? Og hvilke former og situasjoner opptrer dette eventuelt i?

Denne studiens målsetting og hensikt er å løfte frem erfaringene med elevmedvirkning og praksisen hos lærere knyttet til elevenes læringssituasjoner, i lys av økt fokus på elevmedvirkning gjennom Overordnet del av ny læreplan i LK20 (Kunnskapsdepartementet,2017). Fokuset er faglig og pedagogisk praksis i læringssituasjoner, men også hva som ligger til grunn for praksisen, da spesielt i forhold til lærerens refleksjoner rundt fenomenet, kommunikasjonen lærer-elev, og form for medvirkning. Det søkes også spesifikt å se på medvirkning hos elever med spesialpedagogiske tiltak, for å se hvilken stemme de har på organiseringen og innholdet i egen læringssituasjon.

1.1 Problemstilling/Forskningsspørsmål

Hvordan opplever lærere at de klarer å ta vare på elevmedvirkning i sin praksis knyttet til læringssituasjoner?

Det har spesifikt vært et mål å få frem praksis knyttet til egen erfaring med, og beskrivelse av elevmedvirkning; hvor og hvordan det skjer; med fokus på type aktiviteter og dialogen mellom lærer og elev i tilknytning til dette. Studien har også, på bakgrunn av innsamlet data, søkt å finne ut av god praksis på

området og eventuelle forbedringspotensialer som finnes på ulike nivå/områder, som igjen kan tas tak i, løftes frem og brukes i videre arbeid med elevmedvirkning. Elevundersøkelsen 2021 (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2021a) og styringsdokumenter som Barnekonvensjonen (1989), Formålsparagrafen (Opplæringsloven, 1998, §1-1), LK20 og spesielt dens overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017) vil adresseres og danne føringer for vinkling og refleksjon i drøftingsdelen sett i lys av fenomenet elevmedvirkning.

Ledelsesperspektivet i oppgaven vil adresseres utfra innsamlet data og analyse av funn, men også gjennom synliggjøring og erfaring med ledelsens tilrettelegging for belysning av tema, erfaringsdeling og refleksjon knyttet til elevmedvirkningens fokus i profesjonsfellesskapet.

1.2 Relatert forskning

Det finnes en del forskning og oppgaver rundt temaet elevmedvirkning, og noen av disse nevnes her. Masteroppgaver knyttet til dette er ulik vinklet i sitt fokus og omfang. Noen av dem har lignende fokus på elevmedvirkning i klasserommet som denne studien (Haaland, 2019), andre sammenligner norsk skole med andre lands praksis rundt samme tema (Stakkeland, 2019), mens andre igjen har form som følgeforskning til prosjekter iverksatt av andre (Simonsen, 2015). Simonsen (2015) fulgte Redd barnas prosjekt "Si din mening – og bli hørt", som ble utført på to skoler i samarbeid med Høgskolen i Hedmark. Likeverdig medvirkning, og medvirkning sett opp mot nye oppdragelsesmønstre, var viktige vinklinger i dette prosjektet. Dette prosjektets bruk av ulike modeller (Se 2.6.2), eller stiger for medvirkning, oversatt til norsk er noe jeg har valgt å bruke og bygge videre på i denne studien. Målsetting, innhold og evaluering av prosjektet er beskrevet hos Mikalsen et al. (2013).

Noe av forskningen rundt tema er også knyttet opp mot elevmedvirkning i vurderingsarbeid, og hvordan dette påvirker skoleprestasjoner (Engh, 2007).

Marianne Rees (2020) doktoravhandling har fokus på medvirkning i barnehagen, og spesielt på kommunikasjonsmønsteret som fremkommer i interaksjonen mellom barna og personalet. Relasjoner basert på tillit og fellesskapsorientering er noe av det som kommer fram hos Rees som faktorer for å lykkes med medvirkning. Det finnes også forskning rundt tema knyttet opp mot enkeltfag som for eksempel kroppsøving (Stølen, 2014). En litteraturstudie rundt begrepet medvirkning (Martinsen, 2021), belyser anvendelsen av andre begrep, som for eksempel deltagelse, som gir en større forpliktelse for aktiv involvering, og favner mer enn det demokratiske aspektet. Dette utdypes mer i begrepsforklaringen nedenfor (Se 2.1.1).

På bakgrunn av sluttrapporten angående "Vurdering i skolen" oppsummeres det at graden av elevmedvirkning, spesielt i vurderingsarbeidet, generelt er lav på alle trinn. Rapporten fremhever også at elevene etterlyser mer varierte undervisningsformer og mer elevaktiv undervisning (Udir, 2015).

Elevundersøkelsen 2021 (Udir, 2021a) viser foreløpig ingen økning i elevenes følelse av medvirkning, heller en svak nedgang nasjonalt. Det lokale resultatet for enheten hvor denne studien har sin kontekst følger samme kurve. Utscoringen for motivasjon hos elevene har den samme utviklingen (Udir, 2021a). Dette gjenspeiles i teori bl.a. hos Skaalvik og Skaalvik (2015), og vil tas opp igjen senere i drøftingsdelen.

Midt i feltet av forskning finnes lærernes pedagogiske praksis og dialogen som tas med elevene hvor medvirkning skjer, eller ikke skjer, hver dag. Det er dette denne studien ønsker å løfte frem. Ønsket om flere kvalitative studier som analyserer det daglige

møtet mellom lærere og elever i klasserommet fremheves også i annen forskning (Helgevold, 2016, i Martinsen, 2021). Sett i lys av styringsdokumentene nevnt over ligger det uansett en forpliktelse her som ikke kan oversees.

Denne studien, med problemstillingens fokus på lærernes opplevde erfaring med medvirkning i læringssituasjoner, kan være interessant for egen enhet og i egen jobb som leder, men eventuelt også som del i et større bilde rundt samme fenomen. Denne studien søker da å finne sin plass som supplement til annen forskning på samme nivå. Sett i lys av lærernes opplevde erfaringer søkes det å utvide bildet og finne spor av elevenes medvirkningsaktiviteter direkte i undervisningen og i organiseringen av den, om den er til stede og i så fall hvilken form den har.

2. TEORI

Her avklares først begreper som er essensielle for oppgaven i videre teori og drøfting rundt elevmedvirkning som fenomen, deretter forpliktelsene i styringsdokumentene som ligger til grunn for elevmedvirkning generelt. Videre presenteres teorier som vil brukes for å forstå og drøfte elevmedvirkning sett i lys av problemstillingen. Her har jeg valgt å presentere tilknytningen til sosiokulturell læringsteori først, for å gi et blikk på hovedretningen ideer om læring i sosial kontekst kommer fra. Videre forklarer jeg nærmere teorier rundt kunnskapsutvikling sett i lys av dialog, da funn knyttet til kommunikasjon konkluderes som studiens kjernekategori. Teorier rundt motivasjon sett i lys av fenomenet elevmedvirkning presenteres også da disse er tett knyttet opp mot medvirkning i litteraturen. Videre følger litteratur og modeller som kan brukes i praktisk tilnærming til medvirkning, da lærerne i studien peker på at dette kan være en del av løsningen, blant annet rundt bevisstgjøring knyttet til forbedring rundt fenomenet. Til slutt presenteres teorier og litteratur knyttet til organisasjonsutvikling, ledelse og forbedring av praksis, som også brukes videre som grunnlag i drøftingsdelen. Andre teorier enn de som presenteres her, brukes for å forsterke eller supplere hovedteoriene i deler av drøftingen underveis, men teoriene i denne delen er viet størst fokus da de danner hovedgrunnlaget for drøftingen.

2.1 Avklaring av begreper

2.1.1 Medvirkning

Begrepet kan romme både formell og uformell medvirkning. I denne oppgaven blir begrepet ikke brukt i tilknytning til formelle organer, type elevråd, hvor elevene får hevdet sin stemme, men mer bruken av stemmen i påvirkning på egen skolehverdag og læringssituasjon. Det være seg klasseromspraksis eller egen tilpasset, eventuelt spesialpedagogisk undervisning.

Synonymer som medbestemmelse, innflytelse eller medborgerskap, som brukes gjennomgående i LK20s Overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017), kan velges med andre vinklinger rundt samme tema. Men her brukes i hovedsak elevmedvirkning og medvirkning konsekvent om elevens muligheter for aktiv påvirkning på egen læringssituasjon. Det er også dette begrepet som brukes mest i sammenheng med ny læreplan, dens overordnede del, og i skolens formålsparagraf.

Begrepet deltagelse som et mer nærliggende synonym til medvirkning er fremhevet for å belyse inkluderingsidealet både sosialt og faglig i klasserommet (Haug,2010 i Martinsen,2021, s. 196). Her kan Finn Martinsens (2021) litteraturstudie bidra til gode refleksjoner rundt begrepet intersubjektivitet som er egnet til diskusjon i denne sammenheng. Deltagelse rommer mer enn medvirkning, da det ifølge Martinsen (2021) relaterer til praksis både sosialt, faglig og demokratisk, hvor fokuset er inkludering, men i tillegg adresseres det relasjonelle aspektet mellom lærer og elev (Martinsen,2021). Studien avdekker også en tendens til at fokuset er på sosiale fremfor faglige, eller demokratiske aspekter ved elevers deltagelse, når det forskes på inkluderende pedagogisk praksis (Martinsen,2021, s.191). Deltagelse som intersubjektivitet forstås hos Martinsen (2021) som noe som oppstår i møte mellom mennesker, ikke noe som bare opptrer isolert hos den enkelte.

Fokuset på felleskap og hvordan kunnskap skapes gjenspeiler også teoriene fra det sosialkonstruktivistiske synet hos Vygotsky (1978). Wenger framholder også at i forhandlingene om mening i et praksisfelleskap må individet bidra og ha mulighet til å uttrykke seg som medlem i læringsfelleskapet (Wenger,1998, sitert i Martinsen, 2021, s. 194). Martinsens analyse setter fokus på at det trengs flere kvalitative studier som belyser de daglige møtene mellom lærere og elever i klasserommet, og hva som kommunikativt finner sted mellom dem i søken etter ny meningsskaping (Martinsen,2021).

Reell medvirkning vs "skinnmedvirkning" brukt av Straume som betegnelse på det å "bidra mer til å legitimere eksisterende praksiser enn å bidra til endring" (Straume,2001, sitert i Mikalsen et al.,2013, s.58) er også en interessant bruk av begrepet medvirkning som vil adresseres senere i analysen av funn.

2.1.2 Agency og empowerment

Agency er definert av Norges teknisk –naturvitenskapelige universitets [NTNU] forskningsgruppe rundt dette fenomenet som;

Menneskers evne til å ta styring i eget liv. Det å kunne påvirke eget liv og den retningen livet tar, er ikke bare et potensial vi mennesker har, vi er også sterkt motivert for det. Forventning om mestring er den viktigste byggesteinen for human agency. Dermed viser ikke begrepet bare til en kompetanse som mennesker kan utvikle, men like mye til de omgivelsene som menneskene befinner seg i, og betydningen av at disse er tilrettelagt slik at alle gis tilgang til positive mestringserfaringer (NTNU,u.å., avsn. 1).

Agency er et nyere uttrykk i denne sammenheng, men har tidligere blitt brukt av blant annet Bandura og defineres på norsk som det å være "agent i eget liv " (Skaalvik & Skaalvik,2015, s.24). Elever som skal opptre som agenter eller aktører i egen læringsprosess må møte ulike måter å arbeide på i sin læringshverdag og opparbeide seg et repertoar av disse, slik at de på et senere tidspunkt har ulike strategier å bistå seg med når de skal handle utfra egne behov og ta ansvar for egen læring. Under denne prosessen er det viktig at elevene får både emosjonell og instrumentell støtte (Skaalvik og Skaalvik, 2015).

Empowermentbegrepet har sin opprinnelse sett i lys av tjenestebrukere i omsorgsektoren. Selve ordet empowerment henviser til overføring av makt, og kan spores til ulike inspirasjonskilder som borgerrettighetsbevegelsen og kvinnefrigjøring.

Teoretisk knyttes begrepet til frigjørende pedagogikk (Freire,1974, i Askheim,2003). Askheim (2003) viser videre til at det som ligger til grunn for tilnærmingen til begrepet er: "et syn på mennesket som et subjekt som har evne til å delta i beslutninger og handlinger som gjelder eget liv, og som selv vet hva som er bra, nyttig og viktig for det" (Slettebø,2000, Starrin,1997, sitert i Askheim,2003, s. 104).

I spesialpedagogisk forebyggingsarbeid har begrepet fått betydning i forhold til å "motivere barn og unge som sliter med ulike utfordringer, til å være aktører i egen livssituasjon" (Befring et al.,2019, s. 181). Empowerment må sees både som et mål og et virkemiddel, for det enkelte individ for å hevde sin stemme og heve sin status, men også samfunnsmessig som et virkemiddel for frigjøring og endring av maktforhold (Askheim,2003). På norsk har begrepet myndiggjøring blitt anbefalt som oversettelse av Språkrådet (sprakradet.no,u.å).

Begrepene agency og empowerment kan, slik de er definert ovenfor, sees i sammenheng med hverandre.

2.1.3 Dialog og kommunikasjon

Dialogen betegnes oftest som samtale mellom to eller flere personer. Å gå i dialog betyr å "innlede en forbindelse eller forhandlinger, ofte i håp om å oppnå forsoning eller oppklaring" (Store Norske leksikon, u.å.a). Dialog fremheves i denne studien som redskap for medvirkning. Kommunikasjon sett i denne sammenheng er definert som det å "formidle, og dele ideer og informasjon" (Store Norske leksikon, u.å.b), her først og fremst ved hjelp av dialog gjennom språk. Freire understreket at "dialogen er et møte mellom mennesker som sammen vil forstå verden og lære seg mer enn de allerede vet" (Freire,1972, sitert i Jensen & Ulleberg,2011, s. 255). Det går nærmere inn på dialog som eksistensiell grunnbetingelse, og språket som dialogens forankring i teoriene rundt Bakhtin og Vygotsky spesielt (se nedenfor).

2.1.4. Mediering og modellering

Disse begrepene brukes her forstått som verktøy i form av den dialogiske, visualiserte støtten, eller rettledningen man gir elever eller ansatte med mål om nye erfaringer og utvikling av kunnskap, her sett i lys av målet om mer eller bedre elevmedvirkning. Begrepene kan også sees i direkte forbindelse med den enkeltes nærmeste utviklingszone som skissert hos Vygotsky (1978).

2.2 Lovverk, Styringsdokumenter og offentlige utredninger

Barns rett til å medvirke er fastsatt i ulike lover og styringsdokumenter som skal ivareta barns beste. Formålsparagrafen fastsetter at: "Dei skal ha medansvar og rett til medverknad", her med henvisning til elevene (Opplæringsloven,1998, §1-1).

I LK20s overordnede del fremheves det at: "Elevmedvirkning må prege skolens praksis. Elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag" (Kunnskapsdepartementet,2017, s.15).

Medvirkning og demokratisk deltakelse har verdi i seg selv og forbereder i tillegg elevene på aktiv deltagelse i samfunnet.

FNs Barnekonvensjon fremhever også barns rettigheter til å bli hørt i alle forhold som berører dem, og barnas synspunkter skal "tillegges behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet" (Barnekonvensjonen,1989, art. 12).

Regjeringens grep de siste årene med mål om forbedring av utdanningssystemet har også sett på inkludering og medvirkning som viktige faktorer for å nå målene:

“Barn og elever får det beste grunnlaget for å utvikle seg sosialt og faglig, hvis de opplever at de er en verdifull del av fellesskapet og blir godtatt som de er. De skal føle at de hører hjemme i samfunnet, og at det er bruk for dem og de perspektivene og meningene de har.” (Meld St. 6 (2019-2020), s.8)

Dette gjelder også de svakeste og mest sårbare elevene, noe som har ført til mer fokus på hvordan ivareta disse gruppene og heve kompetansen til både lærere og hjelpeapparatet rundt eleven. Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis (Udir,2021b) er iverksatt siste skoleår (2021/2022) og baserte seg blant annet på Djupedals-utvalget sin utredningsrapport “Å høre til” (NOU 2015:2). Denne rapporten som hadde sitt hovedfokus på trygge psykososiale skolemiljø, oppsummerte også at manglende elevmedvirkning er en av hovedutfordringene i norsk skole. Dette må tas på alvor, og har blant annet ført til økt fokus på dette i LK20s Overordnede del (Kunnskapsdepartementet,2017).

2.3 Elevmedvirkning i sosiokulturelt perspektiv

Undervisning i norsk sammenheng kan sees i et demokratisk perspektiv og utvikling av elevens autonomi står etter hvert sterkt i vår norske skoletradisjon. Dette er også nedfelt i skolens formålsparagraf (Opplæringsloven,1998, §1-1).

Røvik (2014) belyser også de finske reformideenes påvirkning på pedagogikkfaget i Norge, og dreiningen mot et mer samfunnsorientert fokus hvor nettopp deltagelse, demokrati og medborgerskap har fått større plass. Dette har også påvirket en dreining i lærerutdanningen mener Røvik (2014).

I et sosiokulturelt læringssyn har kunnskap og læring utspring, og konstrueres i en sosial sammenheng, også benevnt som sosialkonstruktivism (Jensen & Ulleberg,2011).

Språket sees på som et av de viktigste redskapene i sosiokulturelt perspektiv. Når man går fra å observere til å være en aktiv deltager, bidrar man til å skape seg selv og sine omgivelser. Dette gjøres i samhandling med andre gjennom språk.

Immanuel Kant (1724-1804) er en av de mest profilerte filosofene som har inspirert den konstruktivistiske tradisjonen. Hans tanke var at kunnskap kun skjer “gjennom en kombinasjon av tenkning og empiri” (Irgens,2016, s. 129). Viktigheten av å ha begreper for å forstå det vi erfarer er fremtredende hos Kant.

En av de fremste filosofene innenfor sosiokulturelt læringssyn er Lev Vygotsky (1896-1934). Hans sosialkonstruktivistiske teori, hvor all læring foregår i en sosial kontekst og i interaksjon mellom mennesker og artefakter, har stått og står sterkt i vestlig utdanningstradisjon. Vygotsky (1978) fremhevet elevens læring og mestring i interaksjon med sin kontekst. Det er her teoriene rundt den nærmeste utviklingszone stammer fra. Denne er oversatt av Dysthe (1995) på norsk som: “..avstanden mellom det virkelige utviklingsnivået eleven er på, som viser seg ved selvstendig problemløsning, og nivået den mulige utviklingen som kunne finne sted gjennom problemløsning under en voksens rettleiding eller i samarbeid med medelever som er kommet lengre” (Vygotsky,1978, sitert i Dysthe,1995, s.54). Det er her mulighetene for framtidig læring ligger. Dette kan trenes og oppnås gjennom mediering av den voksne og støtte gjennom den bistanden mer kompetente elever eller voksne gir, inntil eleven er i stand til å klare utfordringene på et mer og mer selvstendig nivå. Bruner omtaler dette som scaffolding (Bruner,u.å, i Dysthe,1995, s.55), og er på norsk oversatt som stillasbygging. I sin forskning på skriving og samtale for å lære i ulike klasser i USA og

Norge, fremhever Dysthe (1995) disse elementene som essensielle, og presiserer at "stillasbyggingen må være dialogisk og preget av samarbeid" (Dysthe,1995, s. 224) og underbygger dermed det sosial-interaktive synet på læring.

Dette synet på læring kjennes også igjen fra John Dewey (1859-1952) hvor handling og læring er tett knyttet sammen, selv om konteksten her ikke vektlegges så mye som hos Vygotsky (1978). Dewey et al. var en del av det Irgens (2016) refererer til som motstrømsperspektivet til de instrumentelle ideene som var preget av styring og kontroll, og hvor kunnskap var noe som var objektivt, kunne måles og ofte hadde rot i naturvitenskapen. Dewey var en av filosofene som fikk mest betydning for pedagogikken gjennom sitt pragmatiske syn på kunnskap og hvordan den skapes. Kunnskap kan ikke sees bare på som en avspeiling av ytre virkelighet, men; "i hvilken grad den viser seg anvendelig i praksis" (Irgens,2016, s.135). Irgens refererer her til det han kaller kunnskapens pragmatiske legitimering. Sann kunnskap kan anvendes i praksis, og behovet for læring ligger i praksismøtet hvor våre forestillinger, eller "gammel kunnskap" kan rokkes ved og behovet for ny utforsking kan oppstå (Irgens,2016, s. 135).

2.4 Dialog og kunnskapsutvikling

Michail Bakhtin (1895-1975) vektla dialogen som essensiell for menneskets eksistens. Dysthe (1995) fremhever Bakhtins tanke om at språket brukes først og fremst til å kommunisere med andre, og at det er grunnlaget i det som også betegnes som Bakhtins "dialogisme" (Dysthe,1995, s.62). Dysthe (1995) hevder videre at dette får store ringvirkninger for praksisen i klasserommet. Ser læreren eleven som en dialogpartner, altså som et subjekt, eller som et objekt man fører monolog med? Martin Nystrand var fra midten av 80-tallet en av de som fremhevet det sosiale samspillet i læring, fremfor å betrakte det som kun en indre mental aktivitet. Han satte opp en skjematisk fremstilling av forskjellen på undervisningen i klasserommet (Se figur nr.1.) sett fra en formidlende eller presenterende læringsmodell i motsetning til en sosial-interaktiv læringsmodell basert på et mer konstruktivistisk syn (Nystrand,1991, sitert i Dysthe,1995, s.51). Han fremhever her samtalen som kommunikasjonsmodell i stedet for "høring" eller at kunnskapen kun skal overføres fra lærer til elev. Det sosialt-interaktive synet ser på elevens personlige erfaringer og tolkninger som et gode, mens kunnskapen er gitt og objektiv i den presenterende undervisningen. Nystrand beskrev forskjellen mellom disse to undervisningsformene som monologisk versus en dialogisk undervisningsform (Nystrand,1991, i Dysthe,1995, s.51). Kommunikasjon mellom medlemmene i et læringsfelleskap fordrer i den sosialkonstruktivistiske formen en felles meningsskapning eller "kunnskapning", og ser på eleven som subjekt fremfor et satt på spissen passivt objekt, eller et "tabula rasa" hvor kunnskap er noe du fylles på med.

Ytringer krever svar, og forståelse og respons er gjensidig avhengig av hverandre. Motsatsen er enveisoverføring av kunnskap som ikke fremmer forståelse (Dysthe,1995, s.64). I dialogen med sin lærer, og i lærerens bruk av fleksible læringsaktiviteter, får eleven mulighet til å delta på egne premisser (Martinsen,2021). Gjennom dette utvikler eleven sin evne til initiativ og selvstendighet. Gjennom anerkjennelse og verdsetting av elevens bidrag i egen læringsprosess fremmes elevens demokratiske deltagelse og motivasjonen til aktiv deltagelse på sikt. Martinsens (2021) funn i sin litteraturstudie konkluderer med at når det gjelder elevdeltagelse, så har forskning ofte mer fokus på det sosiale aspektet enn det faglige og demokratiske, når temaet er inkludering i pedagogisk praksis (Martinsen,2021). Dette støtter også opp under at begrepene

deltagelse og medvirkning har et mer iboende aktivt perspektiv i forhold til eleven som subjekt enn bruken av begrepet inkludering.

Dialogens egenverdi i klasserommet fremheves av Spurkeland (2011) for å skape relasjon til eleven, og som virkemiddel i læringsprosesser (Spurkeland,2011, s. 237). Spurkeland (2011) sier om lærerens rolle som fasilitator at det "handler om å ta hele gruppen inn i sin mentale bevissthet og bruke alle sanser for å registrere og oppmuntre enkeltelevers bidrag" (Spurkeland,2011, s. 240). Hos Jensen og Ulleberg (2011) framheves denne dialogiske prosessen som "romslige kommunikasjonsmønstre" (Bae,2009 sitert i Jensen & Ulleberg,2011, s. 296), hvor det er mer rom for å si og gjøre ting mer slik som man selv ønsker. Denne kommunikasjonsformen kan knyttes til barns medvirkning, da "barns stemme og innspill blir tatt mer på alvor", og man ser da på barn som kompetente aktører i felleskapet (Jensen & Ulleberg,2011, s. 297).

2.5 Motivasjon, relasjon og medvirkning

Elever har behov for å føle at de selv har hånda på rattet i eget liv (jfr. agency), og at beslutningene som påvirker dem bærer preg av at de har en valgmulighet. Motivasjon som følge av økt medvirkning, kan føre til høyere mestringsforventninger, eller "self-efficacy" som brukes av Bandura (Bandura,1977, i Skaalvik & Skaalvik,2015, s.17). Dette fører igjen til at elevene viser mer innsats, større engasjement, og at de er mer utholdende i møte med utfordringer (Skaalvik & Skaalvik,2015, s.19). Skaalvik og Skaalvik (2015) fremhever også elevenes behov for autonomi eller selvbestemmelse gjennom å føle at "de er årsaken til egne handlinger og beslutninger". Lærere som støtter opp om denne prosessen refereres til som "Den autonomistøttende lærer" (Skaalvik & Skaalvik,2015, s. 69). Læreren karakteriseres da ved at elevene får gode begrunnelser for valg, de er lyttende og tar spørsmål, erfaringer og innspill på alvor, gir valgmuligheter der det er mulig, gir få direktiver og oppfordrer elevene til å komme med innspill. Skaalvik og Skaalvik (2015) hevder videre at den historiske målstyringen i skolesektoren generelt hemmer denne utviklingen og lærerens fleksible bruk av arbeidsformer, og også muligheten til å utvikle et autonomistøttende læringsmiljø. Dette støttes også av Deci og Ryan som hevder at faktorer som påvirker eller fremmer en "prestasjonsorientert målstruktur bidrar til en svekkelse av elevenes indre motivasjon" (Deci og Ryan,2009, sitert i Skaalvik & Skaalvik,2015, s. 70).

Eleven som aktør i egen læring, påvirker forventninger om å bli hørt i forhold til egne læringsbehov. Spurkeland (2011) støtter også opp under dette synet og hevder at: "Viljen til å lære kommer i stor utstrekning fra relasjonskvaliteten til læremesteren" (Spurkeland,2011, s.49). Spurkeland (2011) hevder videre at lærerens relasjonskompetanse "er avgjørende for læringsresultater og for elevens opplevelse av mestring" (Spurkeland,2011, s. 36). Læringsmiljøet er også avgjørende og medvirker til bedre læring hvis det relasjonelle klimaet er godt (Spurkeland,2011). Dette fremheves også av Bjørkvold (2010) som har det inkluderende klassemiljøet som en av hovedkomponentene for en god helhetlig og tilpasset opplæring for elevene. De elevene som er trygge i sitt læringsmiljø har lettere for å gi tilbakemelding på sin læring og utvikling (Spurkeland,2011). Evnen til å si "ifra om manglende eller ufullstendig forståelse av et fagtema er en av de viktigste nøklene til bedre læring" (Hattie,2009, sitert i Spurkeland,2011, s. 299). Dette må ifølge Spurkeland (2011) trenes og legges til rette for. Gjennom denne treningen dannes en forsterket relasjon til lærer, og eleven selvstendiggjøres og opplever i tillegg mestring i forhold til det å medvirke i egen læring

(Spurkeland,2011).

2.6 Elevmedvirkning; artefakter og praktisk tilnærming

2.6.1 Planlegging for medvirkning

Tuva Bjørkvold (2010) presenterer en praktisk vinkling på fordelingen mellom lærers og elevens autonomi via modellen Læringskaka (Figur nr. 2). Denne kaka består av 4 deler: Innhold, Metode, Presentasjon og Organisering. Her skisseres det at eleven bør ha mulighet til medvirkning på minimum $\frac{1}{4}$ av kakens eller undervisningens helhet. Det samme gjelder læreren, som til enhver tid må ha kontroll på minimum $\frac{1}{4}$. Modellen og tenkningen gir læreren mulighet til å nærme seg tilpasset opplæring, og elevmedvirkning innenfor klasserommets rammer, og har fokus på lærerens veiledersrolle innenfor et godt utarbeidet opplegg på forhånd, hvor eleven finner muligheter for tilpasning på ulike områder, og muligheter for å medvirke i egen skolehverdag. Gjennom fokus på helhetlig tilpasset opplæring kan læreren analysere sin praksis og planlegge undervisningen med tre hovedkomponenter i bakhodet; faglig differensiering, elevmedvirkning og et inkluderende miljø (Bjørkvold,2010, s. 218). Muligheten læreren har til å legge til rette for differensiering i kollaborative arbeidsformer fremmer også tilpasset opplæring for den enkelte elev (Ohna et al., 2007). Hovedtanken hos Bjørkvold er at eleven selv skal tilpasse seg stoffet, og gjøre valg innenfor rammer gitt av lærer. Gjennom disse valgene får eleven et større eierforhold til oppgaven som skal gjøres, og medvirkningen fører også til høyere motivasjon for å jobbe (Bjørkvold,2010). Motivasjon ved aktiv deltagelse bygger her på Deci og Ryan, og forutsetter rike og gode oppgaver som motiverer hele gruppa (Deci & Ryan,2002, i Bjørkvold,2010, s.11). Bjørkvold fremholder at verktøyet "Læringskaka" gjør eleven til aktør i egen læring, den er ansvarliggjørende, gir utfordringer og rammer, og gjør at de må gi en innsats for å lykkes, som fører til desto høyere mestring (Bjørkvold, 2010).

Øystein Gilje presenterer en alternativ planleggingsmodell for fag, hvor han bruker begrepet "antall ulike frihetsgrader" for områder elever kan få medvirkning på i stigende antall (Gilje,2022, i Bolstad,2022, avsn. 10). Dette kan være et alternativt praktisk verktøy i planlegging som ivaretar elevmedvirkning, men jeg velger her å fokusere mest på Bjørkvold (2010) videre, da hun synes å ivareta flere fasetter som læringsmiljø og tilpasset opplæring innenfor samme modell.

2.6.2 Modeller for medvirkning

For at elevene skal få erfaringer i å medvirke på egen læringsituasjon, må det legges til rette for eller gis en åpning for medvirkning, og når muligheten ligger der må den aktiviseres for at reell medvirkning skal skje. Redd Barna satte høsten 2011 i gang et prosjekt i samarbeid med Høgskolen i Hedmark "Si din mening - og bli hørt" (Mikalsen et al.,2013), hvor målet var å fremme medvirkning i skolen. Mikalsen, Nes og Dobson (2013) evaluerte prosjektet, og fremhever to modeller til bruk i kartlegging av omfang og former for medvirkning (Hart,1992, Shier,2001, i Mikalsen et al., 2013). Modellene kan også brukes som rammer for refleksjon og bevisstgjøring i kollegiet. Modellene presenteres her og tas med videre i drøfting av mulige praktiske tilnærminger til studiens problemstilling.

Harts stigemodell for barn og unges medvirkning har 8 trinn (Hart 1992, i Mikalsen et al., 2013, s.62), hvor de nederste trinnene mest beskriver det som kan betegnes som manglende deltagelse (Figur nr.3). Disse er oversatt som:

- 1.manipulasjon
- 2.dekorasjon
- 3.medvirkning på liksom.
- 4.Informert. På dette trinnet er prosjektet ferdig utformet og utdelt av voksne, men de unge informeres om bakgrunn, mål og intensjoner før det settes i gang.
- 5.Konsultert og informert. Her involveres unge på forhånd og deres stemme tas med i videre arbeid.
- 6.Initiert av voksne, men beslutningen deles med de unge.
- 7.Initiering og gjennomføring skjer av de unge selv.
- 8.Initiert av unge, men beslutninger deles med voksne. Dette gjelder ofte eldre barn og unge.

(Hart,1992, sitert i Mikalsen et al., 2013, s.62).

Shiers 5 former for medvirkning beskriver ulike typer av deltagelse rangert fra liten (1.) til stor grad (5.) (Shier,2001, sitert i Mikalsen et al.,2013, s.70), (Figur 4.). Redd barnas oversettelse av denne skisseres slik:

- 1.Barn lyttes til.
- 2.Barn får støtte til å uttrykke sine meninger.
- 3.Barns meninger legges vekt på.
- 4.Barn er involvert i å ta beslutninger
- 5.Barn deler makt og ansvar for beslutninger.

(Shier,2001, sitert i Mikalsen et al.,2013, s.70).

Åpning for medvirkning betyr at du som lærer må være klar for å la elevene medvirke i de ulike formene som er skissert på de 5 nivåene, og at du på det høyeste nivået må være klar for, og gi anledning eller mulighet til medvirkning. Dette gjøres gjennom planlagte rammer, metoder, og prosedyrer som gjør barn i stand til og sikrer medvirkning. Som lærer må du her kjenne en forpliktelse til å la elevene medvirke, ut fra prinsipper, krav og retningslinjer for involvering og medbestemmelse.

2.7 Praksisforbedring, organisasjonsutvikling og ledelse

2.7.1 Det kollektive rom for utvikling

For å utvikle organisasjonens evne til å ivareta elevmedvirkning på en god måte, trengs felles innsats på flere nivå. For at denne felles innsatsen skal skje med fokus på god kvalitet i prosessen, bør vi ifølge Irgens (2010) ut av drift på både kollektivt og individuelt nivå, og bevege oss over i det han kaller det kollektive utviklingsrom (Irgens, 2010, s. 136). Dette må det settes av tid og fokus på. Det er ledelsens evne til å skape gode prosesser sammen med sitt personale her som blir avgjørende for om man lykkes med utviklingsarbeid uansett tema og formål. Arbeidet i det kollektive utviklingsrom fordrer at man utvikler felles mål og finner felles løsninger gjennom felles planlegging og evaluering. Det er skoleledelsen som må legge til rette for at alle deltar og at det settes av tid til felles utviklingsarbeid.

2.7.2 Profesjonelle læringsfelleskap og reflekterende praktikere

I Overordnet del av ny læreplan (Kunnskapsdepartementet,2017) har det profesjonelle læringsfelleskapet fått stort fokus. Her gis både råd og forpliktelser til hvordan felleskapet bør og må arbeide for å lykkes med sitt mandat. Det står blant annet at:

Lærere må tenke nøye over hva, hvordan og hvorfor elevene lærer, og hvordan de best mulig kan lede og støtte elevenes læring, utvikling og danning. Lærere som i fellesskap reflekterer over og vurderer planlegging og gjennomføring av undervisningen, utvikler en rikere forståelse av god pedagogisk praksis. (Kunnskapsdepartementet,2017, s.19)

Det spesifiseres også at skoleledelsen skal lede dette arbeidet, og at ledelsesfaglig legitimitet og god forståelse av praksis må legges til grunn. For å utvikle et slikt felleskap gir også Udir (2020a) en anbefaling og en definisjon på hva som legges i begrepet:

Å utvikle profesjonelle læringsfelleskap handler om å flytte oppmerksomheten fra den enkelte barnehagelærer, lærer og instruktør til fellesskapet og alle ansatte. Det dreier seg også om å stille seg selv og andre utforskende og åpne spørsmål for å finne nye og uventede svar som kan gi læring og utvikling. (Udir,2020a).

Profesjonelle læringsfelleskap er en måte å arbeide kollektivt sammen på, som har rot i daglig praksis og erfaringer, og er situert i den kontekst lærerne befinner seg i (Emstad,2014). Gjennom fokus på elevenes læring, søker det profesjonelle læringsfelleskapet en stadig forbedring av praksis gjennom refleksjon og vurdering. Det profesjonelle aspektet ligger i lærernes tilegnelse av "strukturer og språk for å beskrive, tolke, analysere og bedømme en gitt læreplan og elevenes læringsprosesser" (Dale,1998, sitert i Emstad,2014, s. 56). Når læreren deltar i kollektive refleksjoner rundt elevenes læring utfordres egne praksisteorier, og man får mulighet til å oppnå forståelse og mulig endre egen praksis i klasserommet, og dermed elevenes læring (Emstad,2014). Prosessen her kan knyttes til begrepet reflekterende praktiker som tillater undring og refleksjon i møte med uventede situasjoner, og gjennom dette kan se muligheter for problemløsning og utforskning slik at det "kan føre til både ny forståelse og forandring av selve situasjonen" (Schön,1983, sitert i Irgens,2016, s. 271).

Emstad (2014) fremmer poenget med at lærere må "utfordres til teoretisering og kritisk refleksjon" (Emstad,2014, s. 60). Dette vil bidra til et velfungerende profesjonelt læringsfelleskap hvor lærerne bringer inn nye tanker i felles refleksjon rundt elevenes læring (Emstad, 2014). Dette kan også føre til endring i lærernes handlingsteorier, sier Emstad (2014), hvor begrensninger i disse blir mindre, og teamene mulig mer produktive i sine løsninger. Handlingsteorier defineres som "De verdier og synspunkter som forklarer menneskers handlinger, sammen med hensikten til disse handlingene" (Robinson,2014, s. 111). Disse handlingsteoriene kan være viktige å få fram for den som leder det profesjonelle læringsfelleskapet, for å få til en produktiv prosess. Hvis ikke kan dette kun oppfattes som motstand mot endring (Robinson,2014). Å jobbe med handlingsteoriene er også det som refereres til som dobbeltkretslæring; å undersøke forutsetninger eller styrende faktorer for handling i motsetning til enkeltkretslæring hvor man kun adresserer handlingen (Argyris,1990, i Irgens,2007, s.122-123). Som leder understrekes det at man ved hjelp av å innta en "lærende kommunikasjonsstil" (Torbet,2004, i Irgens,2007, s.130), vil utvikle et lærende arbeidsmiljø.

En skoleleder som aktivt deltar i utviklingen av profesjonelle læringsfelleskap fremheves av Emstad (2014). Skolelederen må aktivt gå fremst i å bygge skolens kultur som fremmer profesjonelle læringsfelleskap. Denne rollen, og "deltakelse i læreres læring og utvikling er den mest kraftfulle måten en leder kan utgjøre en forskjell for elevenes læring på" (Robinson,2011, sitert i Emstad,2014, s.62).

Å jobbe med profesjonelle læringsfelleskap kan være krevende. Emstad (2014) peker på noen utfordringer; Store skoler kan ha vanskeligere med å skape engasjement og forpliktelse til prosessen utenfor lærernes egne team. Riktige læringsressurser og kunnskap som støtter forbedring i arbeidet kan være vanskelig å identifisere for de som skal lede arbeidet. I tillegg kan det å holde ved like en slik forbedringsprosess i det profesjonelle læringsfelleskapet være en utfordring over tid, på grunn av utskifting av ulike roller og eventuelle nye reformer eller føringer for arbeidet utenfra (Emstad,2014, s. 63).

2.7.3 Elevsentrert skoleledelse

Robinson (2014) fremhever skoleledelsens rolle og betydning for elevenes læringsutbytte. Det å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø fremmer elevenes engasjement i egen læring. Handlings-, følelsesmessig og kognitivt engasjement inkluderer selvregulerende strategier som å holde fokus, planlegge og kontrollere eget arbeid sier Robinson (2014). Skoleledere som klarer å identifisere praksis som fremmer eller reduserer elevengasjement vil ha en større forståelse for elevenes læringsssituasjon og ha mulighet til å ha et mer læringsfremmende fokus i sitt arbeid, enn hvis denne dimensjonen går tapt. Robinson (2014) bruker her også Deci og Ryans teorier om at elevengasjement økes "gjennom skoleerfaringer som innfrir elevenes psykologiske behov for kompetanse, autonomi og tilknytning" (Deci & Ryan,2000, sitert i Robinson,2014, s.122). Et trygt skolemiljø, tettere relasjon med foresatte og bygging av tillit i alle ledd vil fremme dette (Robinson,2014). Ledelsens engasjement i et slikt arbeid er derfor avgjørende.

2.7.4 Praksisforbedring og samskaping

Denne delen skal ikke foregripe drøftingen rundt videre implikasjoner for praksis og avsluttende konklusjon. Men en liten redegjørelse for samskaping legges her til grunn for videre refleksjoner.

Samskappingsmodellen hos Klev og Levin (2009) kan brukes som grunnlag for ferdigheter i å forbedre utviklingsprosesser og læring i egen organisasjon. Den samskapede læringsmodellen hos Klev og Levin (2009) er også basert på høy grad av medvirkning. Grunnlaget for dette ligger i tre faktorer; En pragmatisk årsak i og med at medvirkning fører til mindre motstand og vil føre til en mer effektiv beslutningsprosess, en demokratisk begrunnelse i verdien om å delta i beslutninger som former egen hverdag, og i tillegg ligger det en viktig faktor i det å være delaktig i prosessen når ny kunnskap skapes (Klev & Levin,2009, s.87-88). Selve modellen bygger på engasjement i felles mål rundt en konkret problemløsning initiert av "problemeierne" som kjenner et behov for endring. Hovedtanken er at ansatte og pådrivere for læring og utvikling, som kan være ledelsen eller eksterne/interne eksperter har et samspill basert på målet om løsning på konkrete utfordringer i organisasjonen. Selve "lakmus-testen" på om arbeidet har lyktes ligger i en "forbedret handlingsevne" (Klev & Levin,2009, s.79), og om organisasjonens prosesser med mål om ny læring er utviklet til det bedre.

Tilretteleggingen for en felles kommunikasjonsarena hvor dette skjer og mulige løsninger prøves ut og reflekteres over er en av hovedideene bak modellen. Denne tanken kjennes igjen fra aksjonslæring (Tiller,2018). Ledelsens oppgave her blir å legge til rette for å

skape en arena hvor ansatte får økt kompetanse og gjennom dette får bedret sin beslutningsevne.

3. METODISK TILNÆRMING OG FORSKNINGSDESIGN

Gitt oppgavens fokus på opplevd erfaring ble forskningen gjennomført som en kvalitativ studie med fokus på fenomenologisk kunnskap. Det ble valgt en kvalitativ intervjustudie av lærere med ulik erfaringsbakgrunn med henblikk på problemstillingen;

“Hvordan opplever lærere at de klarer å ta vare på elevmedvirkning i sin praksis knyttet til lærings situasjoner?”.

Materialet som ble hentet ut under intervjuene ble dermed en direkte beskrivelse av deltagerens erfaring (Postholm & Jacobsen, 2018). Funnene ga gode svar som i ettertid kan brukes som grunnlag for refleksjoner og erfaringsutforskning i eget profesjonsfelleskap. Utover bruk på egen enhet har studien som målsetting å bidra til utvidet forståelse av fenomenet elevmedvirkning, og hvordan det er ivarettatt i klasserommet.

Lederspesspektivet i oppgaven blir adressert utfra funn i analyse og drøfting, med henblikk på hvordan det må jobbes videre med fenomenet for å videreføre god praksis, og hvilke prosesser eller endringer som må til for å forbedre praksis rundt elevmedvirkning som fenomen.

3.1 Kontekst

Studien retter seg mot læreres erfaring med elevmedvirkning på ulike trinn i grunnskolen. 4 informanter ble valgt utfra studiens behov, lærere på småtrinn og mellomtrinn, for å få et helhetlig bilde av hvordan elevmedvirkning oppleves. Undersøkelsene foregikk på egen enhet; en grunnskole med 366 elever og 59 ansatte i en mellomstor bykommune. Oppgaven er snevret inn til praksis på ulike alderstrinn. Med dette fokuset kunne studien også bidra med kunnskap om forskjeller i tilnærming til alder opp mot type og fokus på elevmedvirkning.

Trinnene på enheten er organisert i team, med høy grad av delingskultur og samarbeid spesielt på klassesnivået. Skolen har felles utviklingstid 1 gang i uka, i tillegg til avdelingsmøter for småtrinn og mellomtrinn ukentlig. Ledelsen er organisert med rektor og to avdelingsledere, mens ledergruppen er utvidet med SFO-leder, spesialpedagogisk koordinator og sekretær.

Størrelsen på klassene varierer fra 17 til 28 elever, med to eller tre parallellklasser. Lærertettheten ligger i grenselandet under lærernorm på 15 elever pr voksen på 1.-4.trinn, og ca. på normen på 20 elever pr. voksen på 5.-7.trinn (Forskrift til opplæringsloven, 2018, §14A-1). Dette nevnes da store klasser med mindre lærertetthet kan ha innvirkning på refleksjoner rundt praksis med medvirkning i fokus.

Det er en viktig presisering at jeg som forsker er en avdelingsleder på enheten hvor intervjuene fant sted. Dette går det nærmere inn på under etikk og forskerrolle.

3.2 Utvalg

I forhold til utvalg er dette en intervjustudie på egen enhet. Dette ble valgt da det forhåpentligvis vil føre til mer nytteverdi for videre utviklingsarbeid og gode refleksjoner i etterkant, samtidig som erfaring og kunnskap om konteksten ga en mulighet til kjennskap innenfra. Dette igjen ga et bedre grunnlag for gjenkjennelse, og dermed et

bedre utgangspunkt for forståelsen som man håpet å komme frem til (Thagaard,2018). At jeg har valgt egen enhet for studien kan også være en hindring for å se andre nyanser i materialet, som ikke er i samsvar med egne erfaringer (Thagaard,2018). Variasjonen på intervjusubjektene (Postholm & Jacobsen,2018), som de her velges å kalles, er knyttet opp mot alder og erfaring, men ble valgt i første omgang utfra hvilket trinn de underviste på. Dette da det var ønsket å se på ulike former for medvirkning og dialog rundt dette basert på elevenes alder og modenhet. Størrelsen på utvalget ble vurdert utfra de analytiske mål prosjektet har. Thagaard (2018) fremholder som retningslinje for omfanget av kvalitative utvalg at: "antall deltagere ikke bør være større enn at det er mulighet for å gjennomføre omfattende analyser" (Thagaard,2018, s.59). Gjennom en vurdering på størrelsen opp mot det Thagaard (2018) kaller et "metningspunkt" i løpet av prosessen så jeg at jeg hadde nok data til å få en forståelse av fenomenet elevmedvirkning i læringssituasjoner. Intervjuene er gjennomført med 4 lærere på ulike alderstrinn i individuelle intervju. En membercheck (Postholm & Jacobsen,2018, s.152) ble gjennomført for å sikre forståelsen av materialet og få frem flere refleksjoner utfra funn underveis. Dette utdypes mer under validitet.

3.2.1 Intervjuguide

Intervjuguiden valgte jeg å ikke dele ut på forhånd grunnet muligheten for fastlåste forberedte svar, og intervjusubjektenes mulige ønske om å prestere i en slik situasjon, spesielt med tanke på at man har valgt å forske på egen enhet. I forkant ble det informert om at intervjuet ville kretse rundt temaet elevmedvirkning, slik at fokuset var forberedt på forhånd. Spørsmålene i intervjuguiden ble kategorisert i tema, og hadde en semistrukturert tilnærming (Postholm & Jacobsen,2018). Dette vil si at selv om man hadde prefabrikerte spørsmål kunne man avvike fra manus for å følge intervjusubjektets fortelling, og komme med oppfølgingsspørsmål for å berike og få fatt i detaljer rundt fenomenet. Spørsmålene er som sagt strukturert etter tema, men ikke i bestemt rekkefølge. Slik kunne jeg være mer fleksibel i samtalen, og følge intervjusubjektet dit hun ledet meg, men komme tilbake igjen til andre tema jeg ville styre samtalen inn på. Tema dreide seg generelt rundt opplevelsen av muligheter og åpning for elevmedvirkning både i læringssituasjonen, og mer spesifikt med fokus på spesialundervisning. Dialogen hos lærer-elev var også i fokus, både med tanke på bevisstgjøring, men også rundt initiering, og tanker om hva som ligger til grunn for en slik dialog. Refleksjoner rundt elevmedvirkning i kollegiet, og eventuelle hindringer for en god praksis rundt dette, var også tema i intervjuet.

Forskeren i det semistrukturerte intervjuet er også "åpen for at forskningsdeltagerne kan introdusere tema som forskeren ikke hadde tenkt på, på forhånd" (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Intervjuet ble dermed mer åpent for å konstruere kunnskap mellom intervjuer og intervjusubjekt, enn hvis man hadde en fast struktur på intervjuguiden, da ville datainnsamlingen hatt et mer lukket preg.

Oppfølgings- og inngående spørsmål ble stilt underveis for å oppnå dybde, flere detaljer og nyanser i intervjuet (Postholm & Jacobsen,2018)

3.2.2 Gjennomføring

Gjennomføringen av intervjuene krevde god forberedelse, og jeg opplevde at det å ha god oversikt over temaet gjorde at jeg kunne stille de mest hensiktsmessige spørsmålene knyttet til problemstillingen underveis.

Intervjuet ble gjennomført i en uformell setting. Det ble valgt et nøytralt sted, for å fremme muligheten for åpen refleksjon uten bindinger/føringer som for eksempel leders

kontor ubevisst kunne inngi. Intervjusubjektene fikk velge mellom tidspunkt som passet dem best.

Plassering i rommet rundt et rundbord ble tenkt på, for å få til en trygg atmosfære, som igjen gir det beste utgangspunkt for frie refleksjoner.

For ikke å ta fokus vekk fra samtalen, noterte jeg ikke underveis.

Det ble gjort lydopptak av intervjuene, og dette ble prøvd ut i et pilotintervju på forhånd slik at bruken av dette ikke forstyrret gjennomføringen.

Pilotintervjuet ble også gjennomført med tanke på bedre og mer forberedt gjennomføring av de reelle intervjuene i forkant.

Det ble avtalt et tidsperspektiv for gjennomføring. Denne ble satt til 40-60 min, og alle intervju kom innenfor denne tidsrammen.

3.3 Dataanalyse

I forskningsprosessen hadde jeg en abduktiv tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103), noe som innebærer at det er en konstant pendling mellom teori og data. Denne trafikeringen mellom teori og empiri startet allerede i utviklingen av intervjuene, da teori og erfaring var en god støtte i utviklingen av tema og spørsmål. Denne pendlingen mellom teori og data fortsatte i gjennomføringen av intervjuene, noe som hjalp meg til å stille oppfølgingsspørsmål, i transkribering av datamateriale, og den ble intensivert når analysen fortsatte av det transkriberte materialet.

I en kontinuerlig prosess mellom analyse av data fra de meningsbærende enhetene i intervjuene, og ideer/tolkninger basert på teori og egen erfaringsbakgrunn utvikler forståelsen av dataene seg i en abduktiv tilnæringsprosess (Postholm & Jacobsen, 2018 s. 103; Thagaard, 2018, s. 184). Denne prosessen gjentar seg stadig på søken etter mønster og ny informasjon, og hvor nye spørsmål oppstår.

Å ha en empirisk forankring under hele prosessen er viktig for å unngå at man mister kontakten med de reelle data underveis i teoretiseringen av materialet (Thagaard, 2018).

Teori gir bedre forståelse for analysen av lærernes syn på medvirkning i læringssituasjoner, mens funn i analysen kan igjen gi nye perspektiver sett opp mot teori rundt fenomenet. Dette fremheves som en styrke da prosessen mellom forskerens teoretiske bakgrunn og analysen av data vil utvikle nye perspektiver i en stadig gjentagende prosess (Thagaard, 2018, s. 184). Postholm og Jacobsen (2018) fremhever også forskning som preges av en kontinuerlig problemløsende prosess, som en kombinasjon av både induksjon og deduksjon. Abduksjon baker inn forskerens antagelser i et deltagerperspektiv der nye spørsmål og funn stadig leder til ny empiri i samspill med de teoretiske perspektivene som kan belyse fenomenet.

Transkribering ble gjort nært i tid etter gjennomføring av intervjuene for best mulig kvalitet i arbeidet, og for å være i materialet, tett på. At arbeidet ble gjort nært i tid gjorde at man kunne beskrive faktorer man så eller opplevelser man eventuelt gjorde i settingen bedre.

Teksten ble satt i en tabell for bedre struktur, og kodet avsnitt for avsnitt med foreløpige kategorier for i etterkant å sette dette i et mønster som kunne avdekke hovedkategorier, for så igjen å bli samlet i et hovedfunn, eller en kjernekategori (Postholm & Jacobsen, 2018).

Kodingsprosessen så kontinuerlig etter spor av elevmedvirkning, hindringer for det, kommunikasjon, bevisstgjøring og eventuelt refleksjon rundt og system bak dette.

Koding her vil si at jeg satte merkelapper på utsnitt, på enkeltord, plukket ut setninger

eller sitat sett direkte eller indirekte opp mot fenomenet elevmedvirkning. Det mest relevante ble beholdt i etterkant.

Analyseprosessen søkte å få oversikt over helheten i tillegg til søken etter viktige uttalelser knyttet til medvirkning som fenomen, og hva disse uttrykte om fenomenet. Det å ha en grunnleggende empiribasert teoriutvikling er også det som benevnes som "grounded theory" av flere (Glaser & Strauss, 1967, i Postholm & Jacobsen, 2018, s.101; Thagaard, 2018, s.185). Målet med prosessen her har vært å være tro mot realitetene, oppnå en forståelig analyse for de involverte og leseren, og finne treffende abstrakte begreper som vil kunne være anvendbare eller generaliserbare i andre kontekster (Postholm & Jacobsen, 2018, s.141). For at leseren skal kunne identifisere seg med eventuelle funn er det også viktig at forskningsarbeidet er mest mulig transparent, og bidrar til tykke beskrivelser, altså gode beskrivelser hvor konteksten bidrar til utfyllende informasjon for leseren (Geertz, 1973, i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 239).

3.3.1 Kategorisering

Under transkriberingen noterte jeg tanker og stikkord underveis. Dette kunne være både bekreftelser og avkreftelser av antagelser jeg kunne sitte med på forhånd.

Underveis og på nytt etter transkribering av intervjuene, gikk jeg gjennom hvert intervju i jakten på koder avsnitt for avsnitt. Intervjuet ble satt inn i et format slik at det ble god plass til å dra ut og nedtegne kodene i kolonner på sidene. Disse kodene ble notert på post-its med en farge for hvert intervju, og siden plassert på egne A-3 ark for nærmere studering av mønster i intervjuene for seg, og sammenlignet med hverandre.

Funnene ble skrevet ut og forsøkt utarbeidet til mer abstrakte kategorier. Her følger analysen en tilnærming til materialet som ligger nært opp til den konstant komparative analysemetoden skissert hos Postholm og Jacobsen (2018). Denne metoden har som mål å utvikle en teori basert på data som er samlet inn. En god teori her betegnes av at den er passende sett opp mot realiteten, forståelig, anvendbar og gir retning videre for de studerte og lignende settinger (Postholm & Jacobsen, 2018, s.141).

Teoretisk sensitivitet blir innenfor dette en viktig faktor, hvor egne erfaringer og lesing av teori hjelper forskeren i tilnærmingen til materialet og utviklingen av en god analyse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 142). Egne antakelser kan bli bekreftet eller avkreftet, og nye forhold kan dukke opp som gjør at man må gi seg i kast med mer teori. Dette gjenspeiler den abduktive prosessen skissert ovenfor.

I utviklingen av kategorier som har mer abstrakte begreper enn koder eller merkelapper som knyttes til deler av datamaterialet, søkes det å finne termer som kan bli brukt i refleksjoner rundt tema og bidra til en felles forståelse av funnene (Postholm & Jacobsen, 2018, s.144). Kodings- og kategoriseringsprosessen i denne studien er visualisert gjennom et utdrag (Vedlegg nr. 1- Koding og kategorisering- et utsnitt). Dette var kanskje den mest utfordrende delen av analysen, da viktigheten lå i å forstå og dekke kompleksiteten i funnene med begreper som oppnådde dette, og som blir forstått av leseren og slik kan brukes i videre refleksjon rundt oppgaven og dens funn. Dette kan også omtales som begrepsmessig gyldighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s.229) Gjennom konstant sammenligning av funn og utvikling av kategorier, ble det et mål gjennom arbeidet med denne oppgaven å få frem gode beskrivelser i søken etter å svare på problemstillingen rundt opplevelse av elevmedvirkning i lærings situasjoner, og hvilke konsekvenser og refleksjoner disse ville føre til.

Hovedkonklusjonen blir da gitt gjennom beskrivelsen av en kjernekategori som får en enda mer abstrakt beskrivelse enn hovedkategoriene (Postholm & Jacobsen, 2018, s.151).

Ut fra dette er denne studiens kjernekategori valgt å benevnes som kommunikasjon (4.1). Dette begrepet favner de ulike hovedkategoriernes kjerne og ulike fasetter sett opp mot problemstillingen.

De ulike hovedkategoriene er valgt beskrevet som:

- 1.Læreren som veileder og tilrettelegger for elevmedvirkning (4.2).
- 2.Medvirkning og dens kontekst (4.3).
- 3.Medvirkning hos elever med spesialpedagogiske tiltak (4.4).
- 4.Refleksjon og praksisforbedring (4.5).
- 5.Hindringer for elevmedvirkning i egen lærings situasjon (4.6).
- 6.Når elevmedvirkning lykkes (4.7).

Disse kategoriene vil strukturere presentasjonen av funn. Hovedfunnene har igjen egne underkategorier som beskrives nærmere i analysedelen. Presentasjonen av funnene med utgangspunkt i oppgavens problemstilling, betegnes som substantiv teori, da den knyttes til en spesifikk kontekst (Postholm & Jacobsen,2018).

3.4 Kvalitet i forskning

Postholm og Jacobsen (2018) fremhever systematisk refleksjon over to forhold knyttet henholdsvis til gyldighet og reliabilitet; begrensninger knyttet til egen forskning, og hvordan gjennomføring eventuelt kan ha påvirket resultatet. Begge disse forholdene kan styrke studiens troverdighet hvis forskeren klarer å vise hvordan det er gått frem for å sikre kvaliteten på disse.

Denne oppgaven søker i tillegg også å styrke kvaliteten gjennom å forankre forskningen i teori og annen forskning, og gjennom funn og refleksjon gå i dialog med disse. Deltagerne fikk også mulighet til å lese eller få en oppsummering av funn, som en membercheck (Postholm & Jacobsen,2018). Her kunne de komme med nye innspill og refleksjoner. Det kom få nye innspill, men deltagerne bekreftet funnene og kjente seg igjen i beskrivelsene. Muligheten for gjennomlesing ble gjort for å styrke studiens kvalitet og reliabilitet.

3.4.1 Reabilitet

Reliabilitet knyttes til "en kritisk vurdering av om prosjektet er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte" (Thagaard,2018, s.187). Kvale og Brinkmann fremhever reliabilitet eller pålitelighet som tett knyttet til reproduisering av like resultater til annen tid av andre forskere (Kvale & Brinkmann,2015, i Postholm og Jacobsen,2018, s.223), mens Postholm og Jacobsen (2018) påpeker utfordringene for kvalitative studier her med å reproducere noe i en kontekst som uansett ville bære med seg forskjeller hos de ulike elementene som deltar i den, siden alt er i utvikling og ikke kan gjenskapes helt likt (Postholm & Jacobsen,2018, s.223).

Postholm og Jacobsen (2018) peker videre på to forhold knyttet til om forskeren eller studien kan ha påvirket funnene, som direkte kan knyttes til studiens pålitelighet; Refleksjon over forskerens egen påvirkning, og synliggjøring av forskningsprosessen slik at andre kan reflektere over den (Postholm & Jacobsen,2018, s. 224).

I denne studien ble det viktig å reflektere over og være oppmerksom på egen rolle som forsker, spesielt siden den foregår på egen enhet. Det måtte her reflekteres over egne holdninger, egen rolle som leder, og relasjonen til intervjuobjektene; slik at leseren kan feste lit til troverdigheten i funn og ønske om å gjengi disse og konteksten på en objektiv og beskrivende måte med god transparen.

Det ble fremhevet ved intervjuets start at intervjusubjektene ble forventet å snakke åpent, og at de ikke skulle holde tilbake noe, evt. forvrengte bildet på grunn av min rolle som leder. Det opplevde jeg at de klarte. Her var vi alle ute etter å lære noe, og også se på eventuelle forbedringsområder som kunne tas tak i etterkant både internt og generelt på området, gitt oppgavens forskningsoppdrag.

3.4.2 Validitet

Transparens, eller teoretisk gjennomsiktighet, styrker prosjektets validitet. Det er derfor viktig å tydelig vise teoretisk ståsted som grunnlag for fortolkning, og beskrive hvordan analysen gir grunnlag for tolkning og konklusjon, men også stille spørsmål underveis om de tolkninger det endes opp med, er gyldige i forhold til de fenomener vi har studert i den konteksten som er i fokus (Thagaard, 2018, s.189). At man kritisk går gjennom analyseprosessen, styrker også validiteten. Ved å vise eksempler på koding og kategorisering (Vedlegg nr.1), be intervjusubjektene om gjennomlesning og tilbakemelding på funn, og tydelig vise hvilken teori og metode som er brukt som grunnlag søkes det å oppnå en god validitet på oppgaven.

Postholm og Jacobsen (2018) skiller mellom Indre gyldighet og Ytre gyldighet (overførbarhet). Den indre gyldigheten viser en god sammenheng og synliggjøring av at datagrunnlaget danner utgangspunktet for de funn som presenteres. De som blir intervjuet i denne studien må dermed kunne kjenne seg igjen i det som blir beskrevet. Dette styrker gyldigheten. For å oppnå dette ble det foretatt en member-check (Postholm & Jacobsen,2018), som beskrevet over. Funnene ble lagt fram for intervjusubjektene skriftlig i en samlet oppsummering og sendt på mail for gjennomlesning. Alle intervjusubjektene kunne gå god for at de kjente seg igjen i det som ble beskrevet. Det ble også sagt at intervjuene i seg selv og lesingen i etterkant gjorde dem mer bevisst fenomenet og arbeidet videre.

Mulighet for triangulering er beskrevet av Postholm og Jacobsen (2018) som "muligheten for å beskrive virkeligheten fra mange ulike vinkler for å få et mer helhetlig bilde" (Postholm & Jacobsen,2018, s. 237). Denne oppgaven søker ikke bekreftelse i mange ulike kilder, men å oppnå en intern triangulering mellom de ulike kildene i intervjustudien.

Den ytre gyldigheten Postholm og Jacobsen (2018) skisserer, fokuserer på forskningens overførbarhet eller generalisering til andre kontekster. Er funnene og beskrivelsene gjenkjennbare? Igjen kommer man tilbake til å gjøre forskningsarbeidet transparent. Det er her nødvendig med utgreiende eller "tykke beskrivelser" av både handlinger, meninger og kontekst for at leseren skal klare så se hele bildet, og kan gjøre seg opp egne meninger om den, fordi de er sammenlignbare med egen situasjon (Postholm & Jacobsen,2018, s.239). Dette benevnes som naturalistisk generalisering (Stake & Trumbull,1982, i Postholm & Jacobsen,2018, s.238). For å oppnå en slik generalisering fordrer det at leseren opplever funnene som parallelle erfaringer og kan overføre disse til egen kontekst (Postholm og Jacobsen,2018, s.238). For at det skal skje søkes det også i denne oppgaven å gi så gode beskrivelser av kontekst, gjennomføring og prosess at leseren kan speile seg i analyse og funn, og bruke disse i egen rolle som lærer i arbeidet med elevmedvirkning som fenomen.

Faren som ligger i å overse eller miste noe, eventuelt ha for stort fokus på noen av funnene i en slik studie er alltid til stede. Oppgaven streber å etterkomme å gjengi virkeligheten slik den ble uttalt av intervjusubjektene, blant annet gjennom lydopptak fremfor notater, og nøyaktighet i transkriberingen. Men både gjennom de valg som ble

tatt i forhold til utvalg av personer og det intervjusubjektene velger å fremheve ligger det alltid en fare i at noe annet kommer i skyggen eller ikke avdekkes. Det som spesifikt kommer frem i studien er kvalitetssikret eller validert gjennom membercheck, men generelt vil en slik studie alltid representere et utsnitt av virkeligheten.

3.4.3 Etikk og forskerrollen

Kunnskap oppfattes i denne sammenheng som "en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling" (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Som forsker på egen enhet må man være oppmerksom på at man ikke kan være nøytral i denne beskrevne samhandlingen, og være åpen rundt det og hvordan det eventuelt kan påvirke de ulike fasene i studien. Når man i denne oppgavens tilfelle også er leder for intervjusubjektene, medførte dette krav om en god rolleavklaring og tydelig ønske om å få fram gode data i forhold til forskningens fokus. Etske hensyn kan alltid dukke opp underveis i prosessen, også i forhold til presentasjon av funn. Thagaard (2018) framholder at forskerens relasjon og ståsted til intervjusubjektene, også kan ha betydning for hvordan resultatene av studien vurderes. Egne antagelser kan også her stå i veien for gode nok observasjoner og andre opplevde erfaringer hos intervjusubjektene enn de man selv kan rette fokus mot.

Gjennom oppgavens analyse og presentasjon har jeg derfor vært oppmerksom på å ikke havne i en posisjon der man taler intervjusubjektens sak, men heller ikke havne på den andre siden hvor man er for kritisk til det de kommer med. Teorien bistod her til å få distanse til settingen, og virkeligheten ble derfor sett på gjennom den som filter.

Det vil være et godt etisk prinsipp å la deltagerne i studien være de første som har mulighet til å lese den ferdige teksten. Dette har de fått mulighet til.

Anonymisering er ivaretatt gjennom fiktivt navn i praksisfortellingen i innledning og med tall på intervjusubjektene foran deres utsagn som presenteres i analysedelen.

3.4.5 NSD

Siden oppgaven behandler personopplysninger, er prosjektet meldt inn og godkjent av NSD, Norsk senter for forskningsdata. Informasjons- og samtykkeskjema er herunder også godkjent og sendt ut til de aktuelle informantene, slik at de har mulighet til å gi et informert samtykke. Dette skjemaet er vedlagt (Vedlegg nr. 2- Informasjonsskriv og samtykkeskjema).

4. PRESENTASJON OG TEORETISK ANALYSE AV FUNN

Her vil de ulike kategoriene, som også ble presentert i metodedelen, strukturere presentasjonen av funn.

Å finne mer abstrakte begreper eller betegnelser for hver kategori krever at man veksler mellom data og teoretiske perspektiver som ligger til grunn for analyse av studiens hovedfokus; elevmedvirkning i læringssituasjoner. En kort teoretisk analyse av de ulike funn følger derfor hver kategori.

Å flytte sammen begreper og utsagn som hører tematisk sammen, bidrar til et bedre overblikk og grunnlag for å tematisere funn mer abstrakt. Utviklingen av kategoriene her har hatt en tilnærming som følger den konstant komparative metode (Postholm & Jacobsen, 2018).

4.1. Kommunikasjon rundt elevmedvirkning

Studiens kjernekategori, sett opp mot problemstillingen, er valgt å benevnes som kommunikasjon rundt elevmedvirkning.

Funn av gjentatte begreper og uttalelser fra deltagerne kan summeres opp i denne hovedbenevnelsen, da sett som kommunikasjon som bevisstgjøring på både organisasjons-, lærer- og elevnivå, kommunikasjon som dialog og refleksjon, og mediering av fenomenet elevmedvirkning.

Både utfordringer og løsninger synes utfra lærerne i studien og deres utsagn å ligge nært opp mot dette, og presenteres under i de ulike formene kommunikasjon kan sees på, eller opptre i, knyttet opp mot fenomenet elevmedvirkning.

4.2 Læreren som veileder og tilrettelegger for elevmedvirkning

Gjennom gjentatte og sammenlignende funn i koder som "rammer", "tillit", og "trening av selvstendighet", ser man læreren som veileder, og kan knytte forbindelser til mer abstrakte begreper som modellering, mediering og stillasbygging (Vygotsky,1978; Dysthe,1995). Ulike utsagn fra intervjusubjektene (heretter benevnt som I) støtter opp under dette:

I1: [Om opplevelsen av elevmedvirkning] Det var helt fantastisk artig! Å se dem vokse gjennom ansvaret de fikk [...] og de begynte å diskutere litt hva det gjorde med dem selv også egentlig når de fikk ansvar, og at jeg begynte å fundere over ting som kanskje vi hadde valgt å styre før, som de så at de fikk til selv. [...] Jeg tror det utviklet dem på mange måter.

I2: Altså ungene vokser på å få tillit da! For det er det jeg kaller det, tillit, hvis du gir dem litt mer medvirkning. Hvis de ikke får mulighet til å medvirke, vil de ikke bli så veldig selvstendige da. Vi må begynne i 1. kl., sånn litt i det små [...] Når de blir eldre blir det litt enklere.

I4: Vi holdt dem strammere før [på tidligere alderstrinn] [...]. Men jeg tror at de kan settes til, og få ansvar veldig tidlig [...] Men vi må sette noen rammer til dem, men jeg har tro på elevmedvirkning fra første stund egentlig jeg da! Det er naturlig at vi utvikler det mer når vi kommer opp i klassene da!

Lærerne opplever og refererer til at strammere rammer tidlig, og trinnvis opplæring i bruk av medvirkning gjør elevene mer selvstendige. Det sies også at medvirkningen tilpasses til nivå i form (inkl. rammer), mengde og språk, men også i hvor mye som trengs å modelleres før elevene takler å få ansvar selv, uten at det utvikler seg til støv og kaos.

Flere av lærerne snakker mye om det å gi tillit til elevene i denne sammenheng. En lærer (I2) sier eksplisitt at: "Å gi for mye tillit for tidlig, kan føre til at man feiler", og flere hevder at å få ansvar for egen læring, og medvirkning i egen læringsprosess må trenes og modnes over tid.

4.2.1 Teoretisk analyse.

Teoretisk kan dette funnet sees gjennom Vygotsky og Bruners briller, og teorier om læring via den nærmeste utviklingszone, og scaffolding eller stillasbygging slik det er

brukt av disse (Vygotsky,1978, Bruner,1986, i Dysthe,1995). Læreren som den kompetente andre medierer, inviterer og "trener" elevene gradvis i medvirkningsprosessen, slik at de på et senere nivå og tidspunkt både håndterer, motiveres og selv initierer lignende prosesser. Læreren fungerer mer som veileder og tilrettelegger enn som leder. Mediering er sterkt knyttet opp mot språk, og Vygotskys (1978) teorier rundt dette er tilknyttet et sosiokulturelt læringssyn. Et slikt læringssyn fremmer at all menneskelig læring skjer i vår sosiale kontekst, og at språklig kommunikasjon er det viktigste redskapet i denne sammenheng (Vygotsky,1978). Dette utdypes mer i neste kategori, som er tett knyttet sammen med mediering; nemlig medvirkningens kontekst og herunder kommunikasjon og dialog.

Lærerne i intervjustudien er samstemte i at medvirkning alltid må skje med bruk av rammer som støtte. Disse er tettere når elevene er på lavere alderstrinn, og slippes gradvis opp når de blir eldre, eller når de synes å klare seg uten. De synes også å være enige i at det å trene elever i medvirkningsprosessen, og i ulike arbeidsmetoder gjennom skoleløpet, tjener et mål med at de da har et repertoar å velge i når de blir gitt tillit til å velge selv hvordan de lærer best.

Å få ansvar og tillit gjennom medvirkning i egen læringsprosess kan sees på som trening under veiledning. Dette fremheves også av Bjørkvold (2010) i hennes tanker om Helhetlig Tilpasset Opplæring-HTO, hvor hun presiserer at etter hvert som elevene trenes i å få ansvar, kan de overta større deler av tilretteleggingen for egen læring (Bjørkvold,2010, s.26). Et tidligere ideal om ansvar for egen læring har tidvis ført til at for mye ansvar og frie rammer igjen har ført til at tiden ikke har blitt brukt til læring (Bjørkvold,2010). Dette understøttes av lærerne i studien, hvor flere også mener at med gode rammer kan elever få ansvar tidlig, og at lærerne her må modellere, og gi valgfrihet i takt med elevenes modningsnivå.

4.3 Medvirkning og dens kontekst

God kommunikasjon i et klasserom er prisgitt flere ulike faktorer. Lærerne i studien beskriver alle, at klasseromskonteksten påvirker elevenes muligheter til medvirkning, hvordan de ytrer ønske om å medvirke og at selve dialogen påvirkes av relasjonen til lærer og medelever. Mulighetene for medvirkning ligger der konstant, som en av lærerne fremhever;

I1: Mulighetene [for medvirkning] er der hele tiden! [...] Vi vet hva som er lovpålagt at de skal gjennom, men det er ingenting i veien for at de [elevene] kan være med å si hvordan det passer dem å gjøre det, og det kan de gjøre med det meste da!

Hvem som tar kontroll på muligheten for medvirkning og initierer til dette, og dermed skaper en reell åpning for at det skal skje, kan være en av de grunnleggende faktorene for at kommunikasjon rundt fenomenet kommer i gang.

4.3.1 Initiering.

Eldre elever kan initiere til kommunikasjon rundt medvirkning, sier flere av lærerne som er spurt, men responsen på denne kan være ulik fra lærer til lærer litt avhengig av om de gir elevene tillit til å ta ansvar for egen læring. Mer om det senere. De elevene som initierer sies da å enten være så trygge på relasjonen at de etterspør mer påvirkning

eller stiller spørsmål ved hvorfor noe er valgt framfor noe annet.

I4: Elevene som jeg har nå [de eldre], er snare til å komme med slike spørsmål når vi jobber; Du, [navn], kan vi ikke gjøre det eller det? Og hvis man kan kalle det medvirkning, så tar jeg fort hensyn til det!

Når elevene først er involvert fungerer medvirkningen som en katalysator for videre engasjement ifølge noen av de spurte;

I1: Dette er litt toveis; for når ungene blir engasjerte så inviterer de seg selv inn i det. Noen ganger har jeg invitert inn og noen ganger har ungene krevd plassen, og da må du være åpen for å la dem få den plassen.

De fleste lærerne sier det er lærer som står for hovedinitieringen til medvirkning når dette skjer, og at dette er naturlig da man også ønsker å være i forkant på hva elevene skal ha mulighet til å få ansvar for og hva læreren må ha kontroll på.

Alle lærerne er enige om at ansvaret for å sikre at elevenes stemme blir hørt ligger på læreren i klasserommet, men at det på systemnivå ligger hos rektor eller høyere opp.

I2: "Ansvaret er nok hos kontaktlærer [...] at man klarer å få med seg elevene til å medvirke i læringen."

Hverdagen for flere av lærerne er preget av høyt tempo, og dette kan også påvirke muligheten for medvirkning;

I1: Innimellom så er du så stresset at du tenker ikke over at; Det her og det der, det kan jo ungene ordne selv! Du bare ordner det! [...] og i noen perioder så skjer det åpning for det [medvirkning] over alt.

Et interessant funn er også at det initieres mer til medvirkning rundt sosiale tema enn på faglige områder. Det kan være valg av belønning, aktiviteter i frilek m.m. Men også rundt bestemmelse av klasseregler. Sosiale tiltak har også oftest fokus i elevråd som fremheves som skolens faste arena for medvirkning.

4.3.2 Benevning og Bevisstgjøring.

I flere av intervjuene synliggjøres det at elevene må bevisstgjøres mer på at det de er med på er medvirkning. Denne medbestemmelsen må benevnes som det, og kommuniseres ut for at refleksjon over at de er gitt ansvar skjer, og det lærerne betegner som følgende økende motivasjon for tema eller metode. Lærerne i studien reflekterer over dette;

I4: "Jeg har tenkt litt på det; Mon tro om elevene selv tenker gjennom hvor mye de egentlig er med og bestemmer? For det har jeg ikke gjort! [Brukt ordet medvirkning eller medbestemmelse]." Noen sier også at de har et forbedringspotensial her;

I2: "Det er jeg nok ganske dårlig på [...] å fortelle hvorfor jeg velger at vi skal gjøre det på den og den måten, men vi snakker jo om oppgaven."

Flere sier også at selve ordet elevmedvirkning brukes sjelden, selv om det ordet opptrer blant annet i elevundersøkelsen. De bruker heller andre ord, tilpasset alder;

I1: "Aldri brukt ordet elevmedvirkning i forhold til det [...] selvfølgelig du bruker jo sånne ord som at; nå er det dere som velger eller dere som bestemmer, eller; Det er ut fra dere vi finner veien videre."

Språket som brukes kommer også an på alder, og modning;

I2: "[Bruk av begrepet medvirkning] Jeg tenker at de skjønner ikke hva jeg snakker om da [...] Det har litt med alder å gjøre [...] Opp i klassene blir det enklere å fortelle mer om det enn i første for eksempel." Flere sier også at store ord blir for vanskelig å bruke i hverdagen;

I3: [Om elevene er bevisstgjort på at de får medvirke]: "Ikke med de nye ordene fra læreplanen nei, men at "dere skal få være med å velge" på hvilken måte dere kan jobbe." Budskapet kommer frem de gangene det eksplisitt meddeles at elevene skal få medvirke, og tilpasning i språk er naturlig utfra modenhet sier lærerne.

4.3.3 Relasjoner.

Alle de spurte fremhever at et trygt klassemiljø og en god relasjon lærer-elev er viktig for dialogen, uansett tema, men er spesielt viktig i forhold til mulighetene for medvirkning.

I3: De turte jo å si akkurat hva de mente! [...] Fordi de visste at de kunne snakke med meg! Uansett hva det var så ble jeg ikke sur! Eller sint eller sånn! [...] Jeg startet jo tidlig med involvering. Så det er noe med å ha den gode relasjonen til elevene. [...] [Om relasjonen] Ja det har alt å si ja!

Lærerne sier de er bevisste på å ta vare på de svake stemmene i forhold til medvirkning. De er obs på å bruke mer responstid, være i forkant og planlegge for å sikre disse, bruke aktiv påmelding på tema, eller type presentasjon eksempelvis gjennom bruk av avkrysning på valg eller tilbakemeldinger via post-its.

I3: At noen er mer aktivt på i dialogen, og noen er mer stille har alltid vært en utfordring! Jeg tror ikke jeg har fått det til optimalt noen gang, hvis jeg ikke er i forkant da! Når jeg skal lære av dette videre, så kan jeg ha avkrysning, eller at de får tenke mer gjennom før vi [får et svar] [...] Det er jo hvis du ikke bruker nok tid da [...] At ikke alle stemmer høres.

Lærerne sier også at små grupper gjør det lettere for elever som strever med å komme til ordet, og disse får også mer trygget i å uttrykke seg på en arena som blant annet elevsamtalen gir.

I tillegg til dette forteller flere av intervjusubjektene at det som kan kalles "skinnmedvirkning" brukes jevnlig, forstått som at elevene tror de er med på å bestemme, men føres i realiteten frem til det som hele veien har vært lærerens eller undervisningens mål.

4.3.4 Teoretisk analyse:

Innenfor sosialkonstruktivismen (Vygotsky, 1978) er kommunikasjon og språk bærende elementer. Det er her ny kunnskap konstrueres i den språklige samhandlingen mellom aktørene, ikke kun i elevens indre. Styrken i Bakhtins språkteorier (se teoridel) slik de fremstilles hos Dysthe (1995) fremhever også at de er dialogiske, og ikke endimensjonale, og viktigheten av å lytte til den andres stemme i dialogen. Det er stor forskjell på kommunikasjonen mellom lærer og elev basert på hvilket elevsyn læreren har, og hvilket kunnskapssyn de forfekter. Helge Svare (2019) sier om dialogen at den som går i dialog med noen vet ikke hva utfallet blir, og at det er en risiko man er villig til å ta. Dette skiller seg fra det som lærerne beskriver som enetale eller monolog fra deres side. Elevene kan som beskrevet

også bli overrasket når de blir invitert inn i en dialog for å medvirke.

At elevene blir gitt makt og ansvar til selv å avgjøre valg av metode, organisering, presentasjon eller tema kan relateres til det nyere begrepet empowerment, selv om dette som sagt oftest har blitt brukt innenfor helsesektoren. Her har det en individuell psykologisk betydning, men også en relasjonell dimensjon i forhold til kommunikasjon og samhandling (Vågan & Olsson,2018). Det å sette elevene i stand til å ta valg og bli bevisst sine egne ressurser, medfører også en overføring av makt eller kontroll fra fagfolk til bruker som også kan relateres til et annet funn i studien knyttet til hindringer for medvirkning.

Å selvstendiggjøre elevene på denne måten er også nært knyttet opp mot mestring og motivasjon, og kan sees i lys av Skaalvik og Skaalvik (2015), og teoriene deres rundt mestringsforventning (Bandura,1977, i Skaalvik & Skaalvik,2015). At eleven forventer å mestre en oppgave handler også om å bli gitt tillit og tro på at hun mestrer oppgaven, samtidig som at oppgaven må være tilpasset elevens forutsetninger. Gjennom medvirkning til valg av metode, presentasjonsform eller innhold vil eleven etter hvert opparbeide forventning om å mestre de oppgavene som presenteres, og vil etter hvert ta mer og mer styring over eget liv. Her har begrepet agency også slått rot som en beskrivelse av eleven som agent i eget liv (Skaalvik & Skaalvik,2015).

At eleven blir invitert inn av en voksen de er trygge på til å få valgmuligheter der det er mulig, er noe som karakteriserer den autonomistøttende lærer (Skaalvik & Skaalvik,2015). Denne læreren bevisstgjør elevene på valg og begrunnelser i undervisningen, snakker mer med enn til elevene, og er mer lyttende og årvåken i forhold til elevenes ønsker og behov. Hvis læringsmiljøet er for kontrollerende "svekker det elevenes indre motivasjon for læringsarbeidet". (Skaalvik & Skaalvik,2015, s. 69. Teorier om indre motivasjon og selvbestemmelse (Deci & Ryan, 2000, i Skaalvik & Skaalvik,2015) kan også sees på i denne sammenheng. Her fremheves elevenes behov for tilhørighet gjennom positive sosiale relasjoner sett i sammenheng med behovet for selvstendighet og mestringsforventninger, som beskrevet over(Skaalvik & Skaalvik,2015)

Relasjonens betydning for elevenes motivasjon og læring har også vært gjenstand for forskning (Frederici & Skaalvik,2014, i Skaalvik & Skaalvik,2015), og beskrives som en sentral faktor for elevenes læringsutbytte. Fokuset på relasjonen mellom lærer og elev, er også grundig beskrevet hos Spurkeland (2011). Dette fokuset støtter lærerne i studien opp om og fremhever som essensielt, også i forhold til mulighetene og åpningen for medvirkning. Utdanningsdirektoratet har også gjennom fokus på læringsmiljø pekt på positive relasjoner og anerkjennende kommunikasjon som viktige for god klasseledelse; "For å skape gode relasjoner må dere møte elevene med anerkjennelse og forståelse for eleven som aktør i eget liv. Dette er noe annet og mer enn positiv oppmerksomhet." (Udir,2020b).

4.4 Medvirkning hos elever med spesialpedagogiske tiltak

Dette synes å være det området hvor elevmedvirkningen står svakest ifølge lærerne i studien, derfor dras dette området ut som egen hovedkategori. I forhold til kjernekategori kommunikasjon, blir dette å sees på som manglende kommunikasjon rundt egen lærings situasjon for denne gruppen elever.

En av lærerne oppsummerte dette tema i intervjuet med å si; "Det er jo veldig skremmende da, at de har så lite å si!" (I1).

Det nevnes av alle intervjusubjektene at elevene, utfra det de har erfart, ikke har vært

delaktig i utformingen av sin individuelle opplæringsplan (IOP), at disse elevene har minst å si på organiseringen av sin undervisning, og kan svært sjelden få medvirkning på metoden eller læringsstrategien som skal anvendes.

Flere funn i utsagn understøtter dette;

I1: "Vi har ingen praksis for å gjøre det" [...] "Læreren tar med seg ungen ut av rommet, og: Nå gjør vi dette!". Flere sier også at dette kan variere fra lærer til lærer;

I2: "Nei, det tror jeg er veldig person- eller læreravhengig".

I3: [Ang elevmedvirkning i utformingen av individuell opplæringsplan] "Nei, jeg tror at vi sitter og lager den over hodet på elevene [...] Jeg tror ikke eleven vet det!", "Nei det er foreldrene og vi, [...] og PPT. Jeg har ikke tenkt over det ! Ja, kanskje burde de ha vært mye mer involvert!

I4: Nei, det har de faktisk ikke! [Om de vet at de har, har sett og fått sin stemme på egen individuell opplæringsplan] Men vi har det jo litt i tema på elevsamtalen" [...] De har jo fått en oppfatning av [...] De har jo brukt lang tid på testing, så jeg tror det at de vet. Men vi har ikke snakket om det!

At elevene er informert rundt egne utfordringer evt. diagnoser for å få en reell forståelse av hva de trenger bistand eller tilpasning i forhold til, kan også være vanskelig for de foresatte;

I1: De få gangene jeg har prøvd å involvere elever i egen IOP har foreldrene stoppet meg. Fordi at de ønsker ikke at elevene skal føle at det er noe galt med dem, så de skal helst ikke vite at de har en IOP. De [om litt eldre elever] har bruk for å vite om sin egen situasjon i stedet for å gå rundt og lure på hva som foregår [...] Men altså det er forskjellig fra unge til unge alt etter hva som er utfordringen.

Videre sier lærerne at praksis står i veien for involvering her, og mener at elevmedvirkningen burde konkretiseres mer fysisk i utformingen av den individuelle opplæringsplanen. Dette er et konkret forslag til forbedring av praksis.

Elever med sterke ønsker i forhold til organisering av sin spesialundervisning, lyttes for det meste til når de ytrer noe rundt dette; om de vil ha undervisningen i klassen eller være eksempelvis ut på gruppe. De elevene som ikke ytrer sterke ønsker rundt dette, følger oftest lærerens plan.

Dette kan også se ut til å ha en sammenheng med om utfordringene ligger i adferdsmessige forhold. Da sier noen av de spurte at medvirkningen blir mindre;

I4: Denne spesielle eleven her har ikke så mye valg, fordi det går på adferd. [...] For han forstyrrer når han ikke forstår, så da er det bedre at han faktisk både som konsekvens fordi han forstyrrer må ut, men og at han faktisk har bedre utbytte av å få være på gruppe med en voksen [...]

Men andre stemmer som kan tenkes å ligge i ønsket om ikke å bli stigmatisert blir lyttet til;

I4: Jeg har en elev som har gitt tydelig beskjed om at; Jeg vil ikke ut! Og noen har også gitt tydelig beskjed om at du trenger ikke å komme å hjelpe meg

[...] Det har vi på en måte respektert så fremt vi ser at eleven bidrar med noen ting [i egen læring].

I2: [Om frivillige øvinger ute av klassen] "Vil de ikke ut, så skal de ikke ut, tenker jeg!" [Om å unngå stigmatisering over tid, og skape et inkluderende klassemiljø] "Viktig å starte en dialog tidlig om at vi lærer forskjellig".

4.4.1 Teoretisk analyse

Å bli flyttet ut av klassen alene eller i gruppe kan være et inngripende tiltak i en elevs liv, og føringene både hos barnekonvensjonen og opplæringsloven er tydelige på barnets/elevens rett til medvirkning i faktorer som påvirker deres hverdag (Opplæringsloven, 1998, §1-1; Barnekonvensjonen, 1989, art. 12).

Å bli sett og hørt er et grunnleggende behov, og det å være i dialog med elevene her understøttes av styringsdokumentene. De elevene som mottar spesialpedagogiske tiltak er ofte mer sårbare, gitt sine ulike utfordringer i utgangspunktet. For å forbygge dette må den kompetente voksne "tone" seg inn på barnets interesse, opptre med anerkjennelse, og invitere til å få eleven på banen. Ekte interesse vil slik gi de mer sårbare elevene mer status i samtalen (Befring et al., 2019). Her kan vi igjen bruke begrepet empowerment i forhold til at: "For fagpersonen som veileder og støttespiller, innebærer det å motivere barn og unge som sliter med ulike utfordringer, til å være aktører i egen livssituasjon." (Befring et al., 2019, s.181) Gjennom dette kan læreren bidra til selvhjelpskompetanse, og styrket selvtillit for denne gruppen elever.

Hos Nordahl og Ekspertgruppa for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (2018), sin rapport om Inkluderende felleskap for barn og unge, beskrives det liten medvirkning på egen læring hos denne gruppen. "De opplever sjelden å medvirke i valget om å ha spesialundervisning eller når og hvordan denne skal gjennomføres" (Nordahl & Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, 2018, s.121). Opplevelse av avmakt, frustrasjon og likegyldighet hos disse elevene beskrives også i rapporten.

Lærernes opplevelser knyttet til medvirkning sett opp mot denne gruppen elever er altså i samsvar med Nordahlutvalgets funn (Nordahl & Ekspertgruppen for barn og unge med særskilt tilrettelegging, 2018), men preges også av at de ikke har vært bevisste nok i å favne disse elevenes stemme på egen lærings situasjon.

4.5 Refleksjon og praksisforbedring

Alle intervjusubjektene fremhever at enheten som organisasjon har løftet fenomenet elevmedvirkning for lite, eller at det rett og slett ikke har vært fokusert på enhetsnivå i det hele tatt. For å komme et skritt videre peker de på at ledelsen må ta grep og ha dette i fokus, gjerne gjennom erfaringsdeling og praktiske tips til hvordan det kan gjennomføres.

I2: Ja, det burde det absolutt finnes mer av [verktøy, praktiske tips] [...] for å åpne opp våre "hjerner" litt for hvordan vi kan gjøre ting enklere for ungene rundt dette med medvirkning. [I forhold til status på egen enhet] Mulig å ta opp hvordan utfører vi medvirkning? [...] Gjør vi det godt nok? Eller hva menes med medvirkning i det hele tatt?

I4: Kom med noen eksempler til oss. Jeg bruker å si at dere som er ledere skal jo være våre forbilder [...] som vi behandler elevene våre igjen ikke

sant? [...] Det er noe med påminnelsen [...] Ja, jeg tror nok at det kan løftes opp ja, ikke bare fra kontaktlærerne, men høyere opp..

Den nye læreplanen LK20 (Kunnskapsdepartementet,2017) preger ikke hverdagen nevneverdig sett opp mot fenomenet sier de spurte, da lærerne ikke synes den kom med så mye nytt bortsett fra de tverrfaglige tema det skal jobbes utfra;

I1: "For min del så synes jeg ikke at den har endra så veldig mye, fordi jeg føler jeg har gjort dette en stund [...] litt mer ord på det i planen da."

I2: "Jeg tror ikke vi har endret oss noe, tror bare vi er mer bevisste på det, faktisk [...] Fordi dette er noe vi gjør tenker jeg."

I4: Det jeg kjenner på er at vi bare kalte det andre ting før! Vi kalte det ikke elevmedvirkning. Vi kalte det gruppearbeid [...] så jobbet vi veldig mye på samme måten. For de fikk lov å bestemme veldig mye da også [...] og da var de så motiverte.

En av lærerne sier likevel at; I3: "Ja, det jeg tenker er at det hjelper jo at vi snakker om ting og løfter det opp, med ny læreplan og sånn. Men så går tida, og så faller vi litt tilbake i den gamle tralten."

4.5.1 Teoretisk analyse

Innholdet i Overordnet del av LK20 (Kunnskapsdepartementet,2017) er mye av det samme som før menes det blant lærerne i studien, men innpakningen og benevnningen er ny. Bevisstgjøring av ulike områder er uansett bra for repetisjon og skjerpet fokus mener de spurte. I forhold til refleksjon og utviklingsarbeid generelt ser vi at lærerne setter fingeren på noe som er kjent fra blant annet Irgens utviklingshjul (Irgens,2010, s. 136). For å drive hele organisasjonen fremover fremmer Irgens å løfte arbeidet ut av drift og over i det kollektive utviklingsrommet, som igjen vil påvirke den individuelle utviklingen rundt samme tema. Å løfte fokus rundt fenomenet jevnlig i profesjonsfelleskapet (Emstad,2014), understøttes av lærerne her for å forbedre elevenes involvering og medvirkning på egen læring.

Det må være samsvar mellom skolens uttalte teori (Ertsås & Irgens,2014) i ønsket om å ivareta demokrati og medborgerskap som er fremhevet i LK20 (Kunnskapsdepartementet,2017), og praksisteorien, eller anvendt teori (Ertsås & Irgens,2014), som ifølge denne studien viser seg å være en litt annen sett opp mot medvirkning i egen læringsssituasjon. Dette kan teoretisk sees i sammenheng med Ertsås og Irgens (2014) teorier rundt uttalt og anvendt teori, og videre hvordan skoler kan forbedre sin praksis gjennom informert refleksjon. Dette kjennes også igjen hos Klev & Levin (2009) som uttrykt teori og bruksteori.

I tanker om veien videre her kan ulike innfallsvinkler fra de ulike funnene over brukes for å understøtte en forbedring av praksis. Tanken om samskapt læring i profesjonsfelleskapet kan også brukes slik den blant annet er skildret hos Klev og Levin (2009). Lærerne sier ledelsen må gå foran, løfte fokus og vise gode eksempler på hvordan elevmedvirkning kan forbedres i praksis. Dette er en understrekning av at ledesperspektivet må adresseres videre. Å ha fokus og refleksjon rundt fenomenet elevmedvirkning krever at profesjonsfelleskapet jobber sammen for forbedring. Dette fordrer en ledelse som tilrettelegger og skaper "læringsmuligheter som setter ansatte i stand til å ta gode beslutninger utviklet gjennom økt kompetanse" (Klev & Levin,2009, s.73). I samskapt læring er også fokuset på å finne løsninger på konkrete utfordringer i organisasjonen, og på at utviklingen av kunnskap må skje kontinuerlig og koblet

sammen gjennom utprøving i handling. Beviset på om dette fungerer konkretiseres i så fall i forbedret handlingsevne (Klev & Levin, 2009).

4.6 Hindringer for elevmedvirkning i egen lærings situasjon.

Lærerne beskriver på generelt grunnlag ulike hindringer for at elevmedvirkning skjer. De ulike faktorene som beskrives her kan være med på å konkretisere hvilke områder det må sees på for å fremme en forbedring av praksis.

4.6.1 Manglende bevisstgjøring individuelt og kollektivt

Lærerne sier at på både individuelt og kollektivt nivå er det en manglende bevisstgjøring på at elevene skal medvirke, som fører til dagens noe manglende praksis rundt dette. Det pekes på at dette er en ledelsesutfordring, samtidig som den enkelte hver og en må ta innover seg hvilke rettigheter elevene har til å bli hørt i situasjoner som omhandler deres egen hverdag. Å ha fokus på elevmedvirkning på felles arena mener lærerne vil rette fokus mot dette og ansvarliggjøre de ulike leddene i organisasjonen på hva som eventuelt må endres. I samband med dette ønskes det også praktiske råd og tips til hvordan forbedring kan skje.

I2: Jeg tror ikke elevene er så veldig bevisste på at de er med på å bestemme i hverdagen. Det tror jeg ikke, men vi er jo heller ikke så godt bevisste på hva, eller hvorfor vi gjør det her liksom.

4.6.2 Tap av kontroll og forutsigbarhet.

Flere av lærerne peker på individuelle forutsetninger eller personlige utfordringer hos den enkelte lærer som en mulig hindring eller pådriver for om elevmedvirkning fremmes i læringssituasjonen. Det beskrives at følelsen av å tape kontroll ved at eleven får mer å si, er en utfordring for mange. I samband med dette sies det også at ved å invitere til medvirkning mister læreren den forutsigbarheten hun har i det som er planlagt, og at dette kan føre til det som av noen beskrives som kaos. Alle intervjuobjektene bruker ordene "tap av kontroll" og nødvendigheten av "rammer" i sine beskrivelser. Dette sees på som en individuell opplevelse ved at elevene får for mye frihet, og at klasseroms situasjonen blir mindre forutsigbar. Videre implikasjoner for forbedring av praksis må sees i lys av dette. I1: "Vi voksne er jo en utfordring! Fordi at vi er så forskjellige på hvor mye vi synes det er greit å slippe kontrollen!"

I3: [Om hva som stopper lærerne fra å gi mer mulighet til medvirkning]: Jo, det er at vi er redd for at det kanskje [...] Åh nå blir det bråk, eller nå blir det uro, eller vil alle ha utbytte av det? Vil alle ha noen? Vil noen falle utenfor? Dessuten; vil noen ta mer styring enn andre?

4.6.3 Manglende tillit

Å ha tillit til at elevene gjør det de skal synes å være en del av det å slippe kontrollen ifølge lærerne. Det å ikke gi tillit blir dermed en hindring for elevmedvirkning. Denne tilliten kan være ekstra vanskelig å gi til elever med adferdsutfordringer. Noen av lærerne sier også at å anerkjenne at elevene selv vet hvordan de lærer best kan være utfordrende, men er en del av det å gi slipp på kontrollen. Å sette medvirkningen høyest,

og akseptere at valg av organisering eller metode går på tvers av det man selv ville anbefalt er utfordrende, men en viktig faktor for å lykkes med å anerkjenne medvirkningen sier noen av de spurte. En av lærerne fremhever også at det å være gode rollemodeller i forhold til å gi tillit, gir eleven modellering i å invitere andre til medvirkning i andre situasjoner. Denne eventuelle hindringen er også svært personavhengig, men oppleves som en barriere hos flere.

4.6.4 Teoretisk analyse

Disse funnene preges av brytningen mellom den gamle lærerrollen, som preges av de instrumentelle teoriene hvor læreren sees på som formidler av den sanne kunnskap, og hvor kunnskap er objektiv og eies av mennesket eller organisasjonen, og en lærerrolle som preges av ønske om refleksjon, dialog og relasjonsbasert ledelse (Se figur 1). Motstrømsperspektivet som er mer i takt med sistnevnte rolle, og kan sees opp mot mer fokus på medvirkning, forfekter at samarbeid og tillit er avgjørende for suksess, og at kunnskap er subjektiv og skapt i samhandling mellom mennesker (Irgens,2016, s. 195).

4.7 Når elevmedvirkning lykkes

Flere av lærerne drar frem ulike positive virkninger av elevmedvirkning. Noen av dem fremheves her.

En del av lærerne sier at gjennom medvirkning får elevene en indre styrt motivasjon og drivkraft for å lære, de synes det var spennende og motiverende å oppdage at; "Jøss, dette fikk jeg til!" (I1).

Elevene som fikk mulighet til medvirkning i utformingen av egen læring, begynte også å reflektere over hva det gjorde med dem sier noen av de spurte;"Refleksjonen den kom underveis hele tida fordi de lærte nye ting [...], og nye sider ved seg selv også, som de bare måtte prate om [...] Det var kjempespennende!" (I1).

Læreren her sier at de reflekterte mer, og ble bedre til å argumentere i lignende situasjoner senere. Erfaringen med medvirkningsprosessen førte altså ifølge de spurte til mer refleksjon, og nye, eller forbedrede ferdigheter.

Elevene blir også mer selvstendige av å inviteres til medvirkning mener flere av lærerne; "Helt fantastisk artig! Å se dem vokse av ansvaret de fikk [...] og de begynte å diskutere litt hva det gjorde med dem selv. Jeg tror det utviklet dem på mange måter!" (I1).

Læreren her sier også at hun selv ble motivert av å se hva medvirkningen gjorde med elevene.

Flere av lærerne knytter også elevmedvirkning til bedre tilpasset opplæring.

I1: Større grad av elevmedvirkning mener jeg gir en større grad av tilpasset opplæring [...] Vi er ferdige med den tiden at læreren sitter med fasiten [...] Sånn som samfunnet er nå så trenger de [elevene] noen for å veilede seg, ikke for å finne ny kunnskap.

4.7.1 Teoretisk analyse

Funnene her kan knyttes direkte til teorier rundt motivasjon og mestringserfaringer som beskrevet av Skaalvik og Skaalvik (2015), og bekrefter at lærere som jobber

autonomistøttende høster elever med mer motivasjon og større selvstendighet. Deci og Ryans teorier om indre styrt motivasjon bekreftes gjennom funn som stadfester at elever vokser på å få tillit og ansvar (Deci & Ryan, 2009, i Skaalvik & Skaalvik, 2015). Læreren som veileder og i dialog med sine elever for å skape ny kunnskap kan her også sees i lys av både Vygotsky (1978), Dysthe (1995) og Bakthin (Bakthin, 1981, i Dysthe, 1995). Refleksjon i dialogen skaper en utvikling hos eleven innenfor trygge rammer iscenesatt av den voksne (læreren). Koblingen mellom bedre tilpasset opplæring og elevmedvirkning er ikke iscenesatt med fysiske visuelle rammer som hos Bjørkvold (2010), men bekreftes likevel av lærernes utsagn, og synet på eleven som kompetent aktør (Jensen & Ulleberg, 2011) i egen læring.

5. DRØFTING

Denne studiens problemstilling har vært:

“Hvordan opplever lærere at de klarer å ta vare på elevmedvirkning i sin praksis knyttet til læringssituasjoner?”.

Studiens overordnede svar på dette er at det varierer hvor mye elevmedvirkning lærerne legger opp til og ivaretar i læringssituasjonen, men at elevene generelt kan medvirke mye mer enn det de gjør i dag. Dette fordrer, ifølge svarene i studien, at lærerne bevisstgjøres mer på forpliktelsene og praktiske løsninger rundt dette gjennom felles refleksjoner i kollegiet rundt mulighetene for medvirkning. Å la elevene medvirke i egen læring skjer i direkte dialog med elevene, og bør baseres på gjensidig tillit og gode relasjoner ifølge lærerne. En gruppe synes utfra studien å ha mindre medvirkning enn andre, og det er elever med spesialpedagogiske tiltak. Lærerne sier at dette er de ikke bevisste nok på i kollegiet, og at dialogen med disse elevene er mangelfull med tanke på medvirkning. Oppsummert sier lærerne at medvirkning må skje gjennom trinnvis opplæring og veiledning sett i lys av alder og modning, og ved hjelp av gode og forutsigbare rammer for både dem selv og elevene.

Funnene i studien understøttes av teori som er valgt her generelt, og som er behandlet i tilknytning til funnene under teoretisk analyse underveis. Funnene rundt lærernes erfaring med elevmedvirkning sett opp mot valgt teori får implikasjoner for både lærer- og elevrolle, samt skolen som organisasjon. Det er disse funnene og implikasjonene de fører til, som danner utgangspunkt og struktur for de tema som adresseres i drøftingen under.

5.1 Lærerrollen

Studien viser som nevnt over at lærerne sier de trenger mer bevisstgjøring i felleskap og eksempler på gode rammer og modeller for å ivareta elevmedvirkning i læringssituasjonen. Å utforme læringssituasjoner som legger til rette for elevmedvirkning, krever først og fremst at læreren er bevisst forpliktelsen til elevmedvirkning i sin planlegging jfr. Styringsdokumentene (Opplæringsloven, 1998, §1-1; Barnekonvensjonen, 1989, art.12; Kunnskapsdepartementet, 2017). Lærerne i studien sier at dette fordrer også at læreren har rammer, og eventuelt metoder og redskaper som bidrar til å lykkes, og også at det har blitt jobbet med ulike former for strategier,

metoder og selvstendigjøring over tid, slik at elevene er modne til å ivareta det ansvaret som ligger der når de får innflytelse på, og valgfrihet i hvordan læringen skal skje. Læreren bør i sin rolle som fasilitator (Spurkeland,2011) være årvåken for å registrere og oppmuntre til medvirkning på egen læring. Her må lærerne bruke sin kunnskap om eleven og den enkeltes nærmeste utviklingszone (Vygotsky,1978), for å mediere og trygge eleven på at han er på riktig vei mot selvstendig læring og som aktør i eget liv.

Læreren må "tåle" at det man antar som sann kunnskap rokkes ved når behovet for ny utforskning av praksis gjør seg gjeldende. Dette framheves også av lærerne i studien og kan sees i lys av det Irgens omtaler som kunnskapens pragmatiske legitimering (Irgens, 2016). For noen kan en slik endring i kunnskapsgrunnlaget som påvirker balansen i samspillet lærer-elev oppleves som kaos, og i lys av studien kan dette også ses på som en hindring. Lærerne i studien gir inntrykk av at det å gi fra seg makt og kontroll, og invitere andre stemmer inn i utformingen av egen undervisning kan virke skremmende, og uforutsigbart for noen, mens andre kan se på dette som spennende og nyskapende. Det kan bli viktig å erkjenne at elevene selv er ekspertene på hvordan de lærer best, og at lærerne ikke alltid vet hvilke veier som fører fram til ny og god læring. Det å gi elevene rett og makt (jfr. empowerment) til å utvikle seg og bli aktører i egne liv kan være en trening de drar nytte av som aktive samfunnsborgere siden. Lærerne i studien virker å være klar for å se på egen rolle som veileder mer enn formidler, men dette er jo et utvalg og favner sannsynligvis ikke alle. Skaalvik og Skaalvik (2015) hevder som nevnt at den autonomistøttende lærer, som er idealet i denne sammenheng, kan ha blitt hemmet i sin rolle grunnet det sterke fokuset på målstyring i skolen over tid. Dette kan kanskje også forklare noe av frykten, som lærerne i studien beskriver, for å miste kontroll i læringssituasjonen ved å slippe elevenes stemme til. Det kreves da en endring i synet hos læreren på hva som er undervisningens mål, og her ha mer fokus på prosess og ferdigheter sett i lys av målet om eleven som aktør i eget liv. Dette gjenspeiles også i ny Overordnet del i LK20 (Kunnskapsdepartementet,2017).

Ut fra funnene i denne oppgaven kan det videre være interessant å reflektere rundt lærerens syn på elevene som objekter eller subjekter. Å forholde seg til barns synspunkter og mulighet for medvirkning innebærer at vi må ha en tilnærming til elevene våre som aktive subjekter, og derfor møte dem der de er på deres betingelser. Dette støttes også av Dysthe (1995) som fremhever elevene som subjekter, ikke objekter, i skapingen av kunnskap. Kunnskapen er hos Dysthe (1995) som hos Vygotsky (1978), noe som skapes i interaksjonen mellom mennesker, og ikke noe statisk som kan overføres fra lærer til elev (Dysthe,1995, s.48). Dette skjer gjennom språket, og må tilpasses elevens modningsnivå. Å lykkes med en slik aktiv tilnærming betyr at læreren over tid må skape en arena og rom for felles dialog, som fordrer at elevene har begreper og forståelse av hva medvirkning innebærer. Det fordrer også en trygghet i å bruke sin stemme i slike situasjoner for å få mer innflytelse på egen læringssituasjon. Man må kanskje helt ned på noe så konkret som å benevne det man gjør med ulike begrep i handling for å utvide elevenes forståelse og trene deres ferdigheter i medvirkning der og da i læringssituasjonen. Lærerne i studien fremhever at man her kan starte tidlig og utvide ferdighetene til elevene etter hvert, i sammenheng med deres evner og behov. Dette samsvarer med teorien rundt den enkeltes nærmeste utviklingszone (Vygotsky,1978).

Dialogen fordrer samarbeid ifølge Svare (2019). Vi er partnere i en felles søken etter gode løsninger, og bør ikke falle i fellen med å bli debattanter. Dette betyr at læreren også må gå inn i dialogen med viten om at løsningen ikke er gitt på forhånd, men skapes sammen med eleven. Dette kan være en ny lærerrolle for noen, og overgangen fra en

mer formidlende lærerrolle til dialogpartner trenger ikke være smertefri, og det er i denne dialogsituasjonen noen av intervjusubjektene i studien snakker om kaos og tap av kontroll. Rammer og planlegging gjør en slik prosess mer forutsigbar, og kan kanskje ivaretas av artefakter eller modeller som læringskaka (Bjørkvold,2010), som også presiserer at minimum ¼ av rammene i undervisningen må være lærerstyrt. Slike eksempler kan gi lærerne en modell å jobbe innenfor som hindrer følelsen av kaos, men heller gir en kontrollert inngang og struktur for å ivareta elevmedvirkningen som fenomen. Studien fremhever behovet for kontroll som en personlig hindring for noen i målet med å ivareta elevmedvirkning. En av forutsetningene for å slippe opp noe av kontrollen ligger i å anerkjenne at man ikke besitter alle svar;

“Fremfor å søke trygghet i egne overbevisninger, må den som ønsker dialog, betrakte dem som foreløpige. Slik blir hun også i stand til å gi slipp på dem, når gode grunner taler for det, og lytte etter nye svar sammen med sine dialogpartnere” (Svare,2019, avsn. 9).

Dette poenget er beskrevet på generell basis, og med god klasseledelse som mål bør nok læreren være trygg på rammene, og sitt eget ståsted. Men i selve dialogen har nok Svare et godt poeng her i å anerkjenne at eleven kan sitte med like mye svar rundt egen læring, og det bør læreren kanskje ta mer innover seg i lærings situasjonen.

Fokus på elevmedvirkning og dialog fordrer en ny lærerrolle sett i historisk perspektiv, (Nystrand,1991, i Dysthe, 1995). Er vi der at vi kan gi slipp på deler av kontrollen i klasserommet, og begi oss ut i et mer usikkert landskap hvor medvirkningen får fokus? Å ha medvirkning som et ideal i seg selv, kan bidra til at vi ikke havner i debatt, men holder oss “i skinnet” med mål om og la løsninger etablere seg uten for mye styring. Å la elevenes stemme bli hørt betyr ikke å gi slipp på all kontroll, men å innlemme medvirkning i lærings situasjoner slik at man bereder grunnen for at dialog rundt dette kan skje. Visuelle rammer for hvordan medvirkningen skal skje kan bistå både lærere og elever i hvem som har medvirkning på hva. Her kan Bjørkvolds (2010) læringskake (Figur nr. 2) eller Hart og Shiers modeller (se Figur nr. 3. og 4.) være et utgangspunkt, i planleggingen av undervisning, og også som synlig ramme for elevene, for hvilke områder de kan få medvirkning på. Kanskje har lærerne også bruk for mediering eller modellering av sine ledere eller kolleger i dette arbeidet, og at artefakter som læringskaka eventuelt kan brukes som stillas til man kjenner at man har kontroll på en undervisningsform som ivaretar elevmedvirkningen på en god måte, jfr. den nærmeste utviklings sone hos Vygotsky (1978).

Studien fremhever utfordringen med å ta vare på de svake stemmene med tanke på medvirkning. At læreren bidrar til å skape et inkluderende og trygt læringsmiljø blir videre særdeles viktig for å lykkes, da også spesielt for de elevgruppene som er ekstra sårbare. Lykkes man ikke i det store klasseromsfelleskapet må man se på alternative løsninger for å ivareta stemmene til disse elevene, det være seg i mindre grupper, en til en, eller via andre konkrete kanaler for medvirkning på egen læring enn den rene klasseromsdialogen.

Lærerne i studien sier mye om viktigheten av gode relasjoner til elevene.

Relasjonsorientert klasseledelse synes her å være en av de viktigste veiene til å nå målet om økt elevmedvirkning. Elevene må ha tillit til lærer og være sikre på at den stemmen de ytrer blir ivaretatt på en god måte. Læreren må også gi og ha tillit, sier intervju subjektene, til at elevene, gitt gode rammer og forutsetninger, klarer å håndtere det ansvaret som blir gitt dem. Positive relasjoner gjennom positiv feedback, fremmer eget selvbilde og nysgjerrighet for å lære (Spurkeland,2011). Lærere har en unik rolle

for å fremme elevenes selvbylde og mestring, og lærerne i studien sier at både mestringsforventninger og det å ta ansvar for egen læring på en konstruktiv og god måte, bygger på en tillitsrelasjon. Lærerne må også utfra de funnene studien beskriver, søke å anerkjenne elever som aktivt ønsker å medvirke, men også skape rom for at det skjer, og trene disse ferdighetene hos elever med svakere "stemme", jfr. den autonomistøttende lærer (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

For å lykkes med å ivareta elevmedvirkning i læringssituasjonene, og utruste elevene til å bli aktører i egne liv også på sikt, må altså lærerne aktivt gå inn i å få elevene til å føle at deres stemme teller. Her vil en opplæring som er "praktisk, variert og relevant - i alle fag", ha best mulighet til å bringe oss et steg nærmere ambisjonene (Nilssen, 2021, s. 16). Dette fordrer aktive elever som blir lyttet til, og har reell innflytelse over det som angår dem. Videre vil elever som medvirker og tar medansvar i læringsfellesskapet, også lære å samarbeide og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar (Nilssen, 2021, s. 16). Dette underbygges av teorier knyttet til agency (Skaalvik & Skaalvik, 2015) og empowerment (Askheim, 2003).

Elevrollen er i endring, samfunnsendringer ser ut til å kreve mer aktive borgere på sikt, og dette fordrer også en ny eller annen tilnærming til egen lærerrolle og rammene rundt elevenes læringssituasjon.

Å reflektere rundt status i eget undervisningsrom, eller felles i profesjonsfellesskapet kan være en start. Modeller hentet fra Hart og Shier (Fig. 3 og 4) kan kanskje her fungere som en innfallsvinkel eller barometer for videre refleksjon, sett opp mot studiens svar på behovet for bevisstgjøring rundt elevenes medvirkning og dens rolle i læringssituasjonen.

5.2 Elevrollen

Funnene i studien viser at lærerne mener at elevene må få sterkere stemme i utformingen av egen læring, men også at dette krever mye av eleven. For å være i stand til å medvirke fremhever lærerne at elevene må ha både språket og ferdighetene for å delta i dialogen rundt egen læring, og at utviklingen og omfanget i medvirkningen må sees i sammenheng med modning. Eleven må også ha vilje og evne til å stå i det ansvaret som blir henne tildelt gjennom aktivt å medvirke og hevde sin stemme i forhold til egen læring. Dette krever motivasjon og selvstendighet, men også en iboende mestringsforventning for å ta sats. Elevens motivasjon for å bli aktør i eget liv kan ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015) ligge gjemt her, men da må oppgaver og undervisning tilpasses elevens forutsetninger, man må se at elevene profiterer på selv å sette egne mål, og det må synliggjøres at de har fremgang (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Lærerne i studien sier også mye om at relasjonen, kommunikasjonen og språket i en slik prosess blir avgjørende. Å ha språk og begreper for det vi gjør hjelper oss med å forstå handling sier Kant (Kant, 2009, i Irgens, 2016, s. 129). Å vite hva medvirkning innebærer og ikke innebærer blir viktig for eleven. Lærerne i studien sier også mye om at språket og treningen i medvirkning må starte i det små og utvikles over tid. Dette samsvarer også med Vygotskys (1978) teorier om den nærmeste utviklingszone. Hvis eleven inkluderes i dialogen rundt egen læring, og etter hvert blir moden nok til både å initiere og ivareta det ansvaret han eller hun får, vil dette etter hvert prege elevens selvstendighet i lignende situasjoner og være med på å skape elevens identitet på sikt. Elever som settes i stand til å "gi tilbakemelding på egen læring og eventuelt manglende forståelse, fremheves som en av nøklene til bedre læring" (Hattie, 2009, sitert i Spurkeland, 2011, s. 299), og vil på sikt kanskje også bidra til at elevene holder lenger i

læringsløpet, gjennom å se at deres stemme teller. Hvordan skal man som lærer og leder lykkes med å legge til rette for en slik elevrolle i medvirkningens ånd? Er det en utopi å tenke at elevene er i stand til å kjenne egne styrker og begrensninger, og hvilke strategier de bør bruke til enhver tid for å lære best? Elevens mulighet til å gi god informasjon om egen læring og påvirke lærerens valg av undervisning, favner essensen av elevmedvirkning på egen læringssituasjon. Å tro at elevene tar initiativ til å kreve sin plass, og få medvirkning på egen læring i en skolehverdag som historisk sett har vært preget av en maktbalanse hvor styrken og kontrollen har vært læreren til del, er kanskje en for stor utfordring for mange elever.

Med mål om å ruste elevene for livet som kommer, blir dette faktorer og ferdigheter, som ny overordnet del i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017) peker på, og som vi som skolefolk er pliktige til å adressere. Tar vi tak i elevmedvirkningen og bygger de ferdighetene den fordrer vil det om mulig også gjøre læringssituasjoner rundt om i klasserommene mer preget av motivasjon, energi, og mer tilpasset den enkelte. Men man må selvfølgelig begynne i det små, bygge stein på stein som lærerne i studien fremhever, og utvikle ferdigheter som vil prege elevenes identitet i det voksne liv.

Hvor starter man så? Et av svarene hos lærerne i studien er et godt psykososialt miljø, med elever som er trygge i sin relasjon til både lærer og medelever, og som har et språk for å uttrykke hva man trenger for å komme videre. Et slikt inkluderende og trygt miljø basert på tillit, er et godt utgangspunkt for god dialog, og bygging av både individuelle ferdigheter og ferdigheter i samspill med andre. Dette bekreftes både hos lærerne i studien, og er fremhevet i teori blant annet av Dysthe (2008), Skaalvik og Skaalvik (2015), Spurkeland (2011) og Bjørkvold (2010).

5.3 Det spesialpedagogiske feltet

I og med at funnene på det spesialpedagogiske feltet utmerker seg i negativ forstand i denne studien, drøftes dette som egen del. Lærernes tydelige svar på at det er her elevmedvirkningen står svakest, gjør at man forpliktes til å se på hvordan praksis kan endres til det bedre.

Elever som mottar spesialpedagogiske tiltak, er ikke en ensartet masse. De vil nok ha svært ulike forutsetninger til å både se egne behov, ulike læringsstrategier, og evne til å uttrykke seg og få påvirkning på egen læring. Noen vil kanskje søke å kontrollere både innhold og organisering til enhver tid, mens andre kanskje ikke har evne eller selvtillit nok til å hevde sin rett, eller se hvilke metoder og organisering som gagnar dem best. Uansett er det viktig at det finnes en åpning for at deres stemme blir hørt og ivaretatt, og for denne gruppen spesielt kan det være viktig å fremme den indre styrte motivasjonen gjennom økt mestringserfaring, og å se at man har mulighet til å være aktør i eget liv (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Elise i praksisfortellingen tidlig i denne oppgaven sier mye med få ord i forhold til ønsket om å bli hørt rundt organiseringen av egen læring. Lærerne i studien sier en del om utfordringene de har med å få disse elevenes stemme mere med, både med hensyn til egen bevisstgjøring rundt praksis, foresatte og elevers frykt for stigmatisering, og utelatelse av elevenes stemme i de individuelle opplæringsplanene som legger føringene for innhold og organisering. For å ivareta denne gruppen elever blir det også ekstra viktig at de opplever at de er en verdifull del av felleskapet, at det er bruk for dem, og at de perspektivene eller meningene de har blir verdsatt (Meld. St. 6, (2019-2020)). Nordahl og Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging

(2018) bekrefter studiens funn og fant også i sin utredning at disse elevene sjelden medvirket til egen læring, og visste lite om hvordan de kunne påvirke. Funnet i denne studien om at lærerne utarbeider et ferdig opplegg som gjennomføres uten innspill fra elevene, understøttes i Nordahlutvalgets rapport, og sies "å skape frustrasjon, avmakt og likegyldighet" (Barneombudet,2017, sitert i Nordahl & Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging,2018, s.121). Utvalget sier videre i sine forslag til tiltak at det må jobbes tett på eleven, og at "for elever med særskilt tilrettelegging er det særdeles viktig å bli hørt og få medvirkning, hvis ikke kan tilretteleggingen oppleves som belastende eller ekskluderende" (Nordahl & Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging,2018, s. 237). Differensieringen i lærerens planlegging og tilrettelegging for elever med spesialpedagogiske tiltak, øker sjansene for å mestre for disse elevene, og bør gjøres i nær dialog med eleven hvor han får mulighet til å få uttrykt hvordan han lærer best, og ha mulighet til å velge mellom ulike metoder, presentasjonsmåter, organisering eller innhold for å mestre, og etter hvert styrke sine ferdigheter og vise sin kunnskap. Dette kan for eksempel løses gjennom modeller som læringskaka hos Bjørkvold (2010). Lærerne i studien savner et eget punkt i elevenes individuelle opplæringsplaner, som er en mal fastsatt av kommunen i samarbeid med PPT, som spesifikt ivaretar elevmedvirkning. Dette ville ifølge lærerne konkretisert en forpliktelse for alle parter om at elevens stemme skal på, også i arbeidet med utformingen av denne planen. Her har egen kommune tilsynelatende et stort forbedringspotensial, og kanskje vil initiering av en ny mal for individuell opplæring, som forplikter å involvere eleven mer, være på sin plass for å få en endring som sikrer denne gruppens stemme bedre. Både med individuelt og samfunnsmessig blick mot fremtiden, er dette en gruppe som antageligvis vil ha stort utbytte av å selvstendigjøres mer gjennom egen medvirkning i saker som angår dem. Skal vi "ruste for livet" er det kanskje her begrepet empowerment vil ha sitt sterkeste nedslagsfelt hos den enkelte elev. Et trygt psykososialt miljø og en god relasjon til lærer vil selvfølgelig være ekstra viktig for denne gruppen, og bør være grunnlaget for all læring (Spurkeland,2011). Hvis arbeidet med denne gruppen elever spesielt, ikke lykkes slik at de får realisert sitt læringspotensial, kan man stå i fare for at flere ender opp med å oppleve utenforskap (Nordal & Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging,2018, s.264). Lærernes opplevde erfaring er at intensjonen i arbeidet og planleggingen rundt elever med spesialpedagogisk tilrettelegging er god. Det hevdes likevel at bevisstgjøring av elevenes rettigheter, og manglende evaluering og refleksjon rundt gjeldende praksis i kollegiet, gjør at elevenes medvirkning på egen læring for denne gruppen ikke er god nok.

5.4 Profesjonsfelleskapet

Lærerne i studien etterlyser som sagt felles bevisstgjøring og erfaringsdeling rundt fenomenet elevmedvirkning. Ovenfor er det sagt litt om lærerrollen. Hva med kollegiet som helhet? Profesjonsfelleskapet har en forpliktelse til å la elevene medvirke i egen læring, også i lærings situasjonene jfr. Overordnet del i Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet,2017). Føringsene her inngir også en forpliktelse for ledelsen i å ta tak i dette arbeidet. Men hvor starter man? Å se på status og bruke Hart og Shiers modeller (Figur 3. og 4.) for å evaluere egen praksis kan være en tilnærming. Bevisstgjøring, kunnskap og kompetanse om elevmedvirkning må fremmes. Ledelsen må kjenne dagens praksis på egen skole, videreutvikle sin kompetanse på området, og lede

lærernes læring for å lykkes. Dette kjennes igjen fra Robinsons (2014) elevsentrerte ledelse, og understrekes av lærerne i studien. Lærerne sier også at det er her ansvaret ligger først og fremst for å fremme utvikling og forbedring på dette området slik at forpliktelsene i styringsdokumentene adresseres og følges, men også for utviklingsarbeid generelt i profesjonsfelleskapet. Som leder kan man ikke bare ha en uttalt teori om at elevmedvirkning på egen læring skjer på eget hus, man må også sjekke om praksisteorien stemmer (Ertsås & Irgens,2014). Elevundersøkelsen kan gi en pekepinn på hva elevene opplever av medvirkning, og bør være gjenstand for felles refleksjon i kollegiet. Denne undersøkelsen er likevel en status der og da, og ordlyden kan virke fremmed i forhold til hva som er bevisstgjort i klasserommet sier lærerne i studien. Man bør som leder ha et større grunnlag for kunnskap enn resultater i form av statistikk. Å gå bak tallene her for å se på årsaker og sammenhenger, vil medføre en aktiv oppfølging av lærernes arbeid og bedre kjennskap til reell praksis. Lærerne må gis tillit og rom for å finne sin form i dette arbeidet, men ledelsen bør også skape og finne tid og arena for refleksjon og bevisstgjøring rundt tema. Flere av lærerne i studien ønsker mer praktisk orientert erfaringsdeling rundt flere tema, men også hvordan elevmedvirkning skjer i læringsssituasjonen. Å løfte frem ulike praksishistorier og få et utvalg av vinklinger og metoder for å fremme elevmedvirkning vil forhåpentligvis skape refleksjon og videre utprøving i profesjonsfelleskapet og hos den enkelte lærer. Det bør videre være ledelsens oppgave å gi lærerne nok innsikt til å klare å se mulighetene som ligger i elevmedvirkning for gode læringsmuligheter og tilpasset opplæring. Kanskje kan man gjennom å legge til rette for denne typen samskappingsprosess, som hos Klev og Levin (2009), finne en form for arena som har utprøving av praksis og refleksjon rundt elevmedvirkning i fokus, hvor man jevnt kan dra profesjonsfelleskapet videre i sin utvikling, med mål om forbedret handlingsevne (Klev & Levin,2009, s.79). I denne modellen kan praksiserfaringer være utgangspunktet for refleksjon, eventuelt føre til innhenting av ekspertise eller ny teori utenfra, men som likevel bunner i en forankring hos profesjonsfelleskapet hvor status og refleksjoner gjøres i en lærende kommunikasjonsform.

5.5 Hvilke hindringer står i veien for å lykkes?

Ulike hindringer kan stå i veien for å lykkes med elevmedvirkning. Lærerne i studien setter ord på at noe av det kan ligge hos den enkelte lærers behov for forutsigbarhet og kontroll. Deling av makt i klasserommet som arena kan være utfordrende. Behovet for kontroll og forutsigbarhet trenger ikke å ha noe med alder å gjøre. Lærerne i studien har stort aldersspenn, men alle nevner at personlige behov for kontroll kan hindre elevenes muligheter for medvirkning på læringsssituasjonen. Derfor blir det viktig å ha gode refleksjoner i forkant, i kollegiet, men også en egenrefleksjon og vurdering av status på egen undervisning sett opp mot medvirkning, dens form og omfang. Redskaper for å støtte arbeidet med elevmedvirkning blir viktig, og savnes av lærerne i studien. Her kan praktiske redskaper for planlegging av undervisning, som læringskaka hos Bjørkvold (2010), eller modell for ulike frihetsgrader (Gilje,2022, i Bolstad,2022), være nyttig for å manifestere hvilke deler elevene har eller kan få medvirkning på til enhver tid. Visuelle artefakter som Hart og Shiers modeller (se fig. 3 og 4) for form og nivå på medvirkning kan også bidra til økt bevisstgjøring. De siste kan brukes til å manifestere eller finne status på hvor vi er og hvor vi bør bevege oss i landskapet utfra form og omfang av medvirkning tilpasset den aktiviteten vi står i, for den enkelte lærer, men også for profesjonsfelleskapet (Emstad,2014).

Kan noe av hindringene ligge i organisasjonens kultur og tradisjon? Lærerne sier noe om at "de faller tilbake i den gamle tralten" hvis de ikke blir bevisstgjort og får jevnlig påfyll også når det gjelder dette fenomenet. Det blir ledelsens oppgave å vise vei ved å sette fokus på elevmedvirkning, dens forpliktelser i styringsdokumentene, og bidra til en arena hvor ny kunnskap og erfaringer kan deles og prøves ut for å få en god praksis på området implementert på sikt, i hele organisasjonen.

Emstad (2014) peker på at store skoler, som i denne studien, kan ha større utfordringer med å få varig virkning av endringsarbeid sett opp mot engasjement og forpliktelse hos lærerne utover eget team. Dette kan bety at ledelsen må ta et større ansvar enn på mindre skoler for å holde arbeidet varmt i profesjonsfelleskapet, og finne gode læringsressurser for å bistå seg i arbeidet.

5.6 Studiens svakheter og styrker

Studien er utført på egen enhet. En svakhet ved studien kan dermed være at erfaring fra kontekst og forutinntatte tolkninger kan skygge for andre nyanser i materialet, som andre utenfra kunne ha sett bedre, med andre "briller på".

Studiens styrke ligger i at organisasjonskulturen likevel antas å være noenlunde lik skolekulturer på andre skoler, slik at naturalistisk generalisering (Stake & Trumbull, 1982, i Postholm & Jacobsen, 2018) skal være mulig. Selv om alle kontekster og kulturer har sitt særpreg vil ikke det nødvendigvis ha noe å si for å bruke studien som bakgrunn for refleksjon opp mot samme tema.

Valg av en kvalitativ intervjustudie som metode tenkes å være en god måte å belyse problemstillingen på, da det i studien har lyktes å få frem lærernes opplevde erfaringer rundt fenomenet elevmedvirkning.

En annen styrke er at funnene i studien bekrefter annen forskning (NOU 2015:2) eller kan brukes som supplement til andre funn i andre kontekster (Ree, 2020). Denne studien viser ut fra lærernes erfaringer, selv om den er av mindre omfang, at elevmedvirkning direkte i læringssituasjoner er utfordrende for lærerne, det savnes bevisstgjøring og verktøy for forbedring av praksis, og at kommunikasjonen og dialogen direkte med elevene er området der det trengs mer kompetanse og eventuelt erfaringsdeling.

Studien bekrefter funnene sett opp mot medvirkning i Elevundersøkelsen (Udir, 2021a) både nasjonalt og lokalt, som viser en svak nedgang i opplevd medvirkning, men også i elevenes motivasjon for skolearbeidet.

Det spesialpedagogiske feltet utmerker seg i denne studien med lite involvering av elever med spesialpedagogiske tiltak, i medvirkning direkte i egen læringssituasjon, men også ved ingen eller liten involvering i utforming av sitt spesialpedagogiske tiltak gjennom egen opplæringsplan, noe som også bekreftes av mer omfattende utredninger som hos Nordahl og Ekspertgruppen for barn og unge med særskilt behov for tilrettelegging (2018).

Likevel er og blir denne studien et utsnitt av en virkelighet og en kontekst som ikke nødvendigvis kan gjenskapes et annet sted, men som forhåpentligvis kan bidra til tanker som er generaliserbare til andre skoler og praksiser. Elevmedvirkning er både et mål og et middel i seg selv med tanke på aktivt medborgerskap, og alle bidrag, inklusive denne studien, vil jeg si er viktig for bevisstgjøring rundt fenomenet som eventuelt kan føre til endring eller forbedring av praksis. Gudmundsdottir hevder blant annet at hensikten med klasseromsforskning er å inspirere til drøfting slik at praksisfeltet stadig utvikler seg (Gudmundsdottir, 2001, i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 243). Denne studien kan slik

sammen med relatert forskning, bidra i den forstand at leseren bruker den som tankeredskap for egen praksis, og dermed setter mer fokus på elevmedvirkning.

5.7 Sammenfatning

Viktigheten av kommunikasjon inkludert bevisstgjøring på alle plan rundt fenomenet medvirkning er det som løftes frem som hovedfunn i denne studien. Dette gjelder i hele organisasjonen, men er aller viktigst der denne studien har sitt fokus; i lærings situasjoner.

Medvirkning er mer enn inkludering. Det å være med i et felleskap betyr ikke nødvendigvis at du har en stemme verken for egen eller felleskapets del. Det å bli lyttet til eller tatt med på råd er heller ikke ensbetydende med at du er med og påvirker veien videre. Det å se at din stemme teller og har betydning, gir motivasjon til å bli aktør i eget liv (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Hvis man som lærer, og skolen som organisasjon, kan bidra til å aktivisere denne formen for elevmedvirkning, vil det være med på å gi elevene en ferdighet som fremmer selvstendighet og aktivt medborgerskap og også livsmestring på sikt.

Det er i dialogen mellom lærer og elev at elevmedvirkning fremmes, initieres, skapes og evalueres. En slik dialog med lærer kunne ført til at Elise, i innledningens praksisfortelling, fikk medvirkning i organiseringen av sitt spesialpedagogiske tiltak, og kanskje hadde funnet motivasjon i tilbudet vel vitende om å være hørt, eventuelt fått sitt tilbud inkludert i klassefelleskapet.

Å gi elevene grunnlag for medvirkning krever en klasseledelse som er med på å skape et trygt og inkluderende felleskap, men som også er bevisst på å gi åpning for og reell mulighet til elevmedvirkning. I tillegg kreves det en kultur for å se elevene som subjekter, med kunnskap og ferdigheter som gjør dem i stand til å være aktører i egne liv. Dette bør jevnlig løftes og jobbes med i profesjonsfelleskapet.

Ledelsens rolle i arbeidet med å forbedre praksis rundt elevmedvirkning understrekes av funnene i studien, men også av teorien (Robinson, 2014; Emstad, 2014; Klev & Levin, 2009). Den viktigste oppgaven for skoleledelsen blir å skape rom og tid for bevisstgjøring og refleksjon på bakgrunn av god informasjon om praksis. Med andre ord må man som leder ut i lærings situasjoner hvor elevmedvirkning skjer, og gjennom dette få mulighet for deling av god praksis i profesjonsfelleskapet.

Å oppnå det å utvikle elever som har en indre styrt motivasjon for å lære, og som blir aktive både i egen læring og i demokratiske prosesser på lang sikt er en gevinst både for den enkelte, og for samfunnet på generell basis.

Å ivareta og styrke stemmene til grupper som står i fare for å falle utenfor her, kan støtte opp under arbeidet med å motvirke frafall i videregående skole og øke fokuset rundt utenforskap.

Gode medborgere som aktivt ønsker å delta i store og små oppgaver og verv som fremmer demokrati er med på å bevare vårt styresett hvis man ser det i stor skala. I en verden som preges av ulike scenarioer hvor demokrati blir tilsidesatt blir ferdighetene og mulighetene for medvirkning mer og mer viktig, og bør dermed ha større fokus, også i lærings situasjonene rundt om i norsk skole.

7. Referanseliste:

- Askheim, O. P. (2003). *Fra normalisering til empowerment*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Barnekonvensjonen (1989). *FNs barnekonvensjon*. Barne- og familiedepartementet.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Befring, E., Ness, K-A. B. & Tangen, R. (2019). *Spesialpedagogikk*. Cappelen Damm.
- Bjørkvold, T. (2010). *HTO- Helhetlig tilpasset opplæring*. Freidig Forlag.
- Bolstad, B. (2022,15.mars). *Undervisning og vurdering. Hvordan kan lærere gi rom for elevmedvirkning i undervisningen*. Universitetet i Oslo-FIKS.
<https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/elevmedvirkning/undervisning-og-vurdering/>
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet*. Ad Notam Gyldendal.
- Emstad, A.B. (2014). *Skolevurdering, verktøy for ledelse, læring og utvikling i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Engh, K.R. (2007). *Elevmedvirkning i vurderingsarbeidet*. Norsk pedagogisk tidsskrift 2007:02 s. 107-119.
- Ertsås, T.I. & Irgens, E.J. (2014). *Fra individuell erfaring til felles kunnskap: Når kompetanseutvikling er virkemiddel for å skape bedre skoler*. I M.B. Postholm (red.) *Ledelse og læring i skolen* (s.155-174) Universitetsforlaget.
- Forskrift til Opplæringsloven (2018). *Forskrift til opplæringslova*.(FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Haaland, E. V. (2019). *Fremtidens medborgere. En kvalitativ studie om læreres fokus på elevmedvirkning i klasserommet*. [Masteroppgave. UiT Norges arktiske universitet.] Munin.
<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/15640/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og Organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. Vigmostad & Bjørke AS.
- Irgens, E. J. (2010). *Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole*. I Andreassen, R. A, Irgens, E. J. & Skaalvik E. M. (red): *Kompetent skoleledelse*. s.125-145.Tapir forlag.
- Irgens, E.J. (2016). *Skolen. Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Jensen, P. & Ulleberg I. (2011). *Mellom ordene. Kommunikasjon i profesjonell praksis*. Gyldendal Norsk Forlag
- Klev, R. & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis*. (2.utg.). Vigmostad & Bjørke.

- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Martinsen F. (2021). *Hvordan forstås begrepet deltagelse i forskning på det inkluderende klasserommet. En litteraturstudie*. I Norsk Pedagogisk Tidsskrift 2021:2. s.185-198. Universitetsforlaget.
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på- tidlig innsats og inkluderende felleskap i skole, barnehage og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Mikalsen, H., Nes, K. & Dobson, S. (2013). *Om dronninger og prinser -resten er bare i veien. Elevmedvirkning i teori og praksis*. I Paideia. (06), s.57-71.
<https://brage.inn.no/innxmlui/bitstream/handle/11250/134612/Mikalsen%2c%20Nes%20%26%20Dobson.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nilssen, H. (2021, 21. oktober). *Norsk skole-med eleven i sentrum*. Innlegg presentert ved Trøndelagskonferansen, 2021, Hell, Stjørdal. <https://assets.website-files.com/5b3f42229cf114be125acb56/617126b172408868d0b5eacf/Elevmedvirkning%20i%20fagfornyelsen%20Hege%20Nilssen.pdf>
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til-virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- Nordahl, T. & Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (2018) *Inkluderende felleskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (u.å). *Forskningsgruppe-Agency*.
<https://www.ntnu.no/ipl/agency> (lest 24.05.22)
- Ohna, S. E., Nevøy A. & Moen V. (2007). *Kollektiv inkluderende og individuelt tilpasset opplæring - en gyldig mulighet eller en foreldet drøm?* Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 91(4), 323–336. Universitetsforlaget.
- Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M.B & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm.

- Ree, M. (2020). *Vilkår for barns medvirkning i fellesskap i barnehagen*. [Doktorgradsavhandling. Universitetet i Stavanger]. Brage. https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2684927/Marianne%20Ree_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm.
- Røvik, K. A. (2014). *Reformideer i norsk skole*. Cappelen Damm.
- Simonsen, A. B. (2015). *Hvordan kan elevmedvirkning bli en integrert del av skolehverdagen?* [Masteroppgave. Høgskolen i Hedmark]. Brage. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2393811/Simonsen.pdf?sequence=1>
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring*. Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk-Samhandling og resultater i skolen*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Sprakradet.no (u.å) *empoverment*. <https://www.sprakradet.no/svardatabase/sporsmal-og-svar/empowerment/> (Oppdatert 22.05.22)
- Stakkeland A.M. (2019). *Elevmedvirkning i skolen*. [Bacheloroppgave. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNUOpen. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2610144/no.ntnu%3Ainspera%3A2326753.pdf?sequence=1>
- Store Norske Leksikon(u.å.a). *Dialog*. <https://snl.no/dialog> (Oppdatert 07.11.21)
- Store Norske leksikon(u.å.b). *Kommunikasjon*. <https://snl.no/search?query=kommunikasjon> (Oppdatert 30.05.2019)
- Stølen, H. (2014). *Elevmedvirkning i faget kroppsøving*. [Masteroppgave, Norges Idrettshøgskole]. Brage. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/221728/Stolen2014v.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Svare, H. (2019,16. november). *Kunsten å skape dialog*. Bokutdrag. Pax Forlag. <https://psykologisk.no/2014/08/kunsten-a-skape-dialog/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og Innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5. Utg.). Fagbokforlaget.
- Tiller, T. (2018). *Aksjonslæring- Forskende partnerskap i skolen*. (2.utg). Cappelen Damm.
- Utdanningsdirektoratet (2015,29. januar). *Et mangfold av vurderingspraksiser*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Et-mangfold-av-vurderingspraksiser/>

- Utdanningsdirektoratet (2020a,2.juli). *Profesjonsfelleskap- Et lærende felleskap*.
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis-sammen/profesjonsfellesskap-et-larende-fellesskap/>
- Utdanningsdirektoratet (2020b,13.juli). *Klasseledelse*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/#a154036>
- Utdanningsdirektoratet (2021a). *Elevundersøkelsen 2021*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/resultater-fra-elevundersokelsen-pa-7.-og-10.-trinn/elevundersokelsen--laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet (2021b). *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*.
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanseloftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/#a160942>
- Vygotsky, L.S (1978). *Mind in Society. The development of higher Psychological Processes*. The president and Fellows of Harvard College.
- Vågan, A. & Olsson A.B.S (2018). *Utdyping empowerment*. Nasjonal kompetansetjeneste for læring og mestring innen helse.
https://mestring.no/wp-content/uploads/2018/11/Utdypning_empowerment_161118.pdf

8. Figurer.

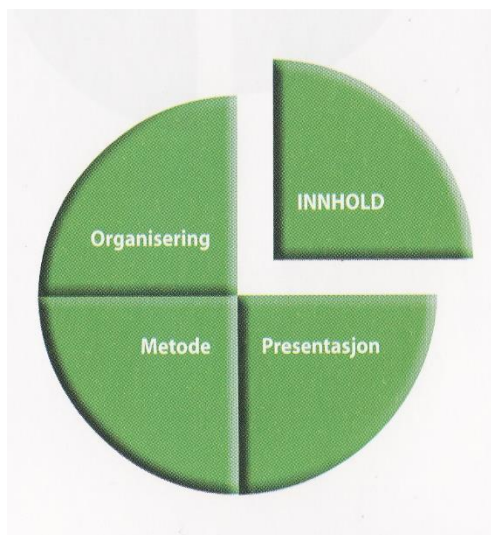
Figur nr. 1

	Presenterende undervisning	Sosial-interaktiv undervisning
Arketype	«Høring»*	«Samtale»**
Kommunikasjonsmodell	Formidling av kunnskap	Omforming av forståelse
Epistemologi (kunnskapsteori)	Objektivisme. Poppers 3. verdens kunnskap***	Konstruktivisme. Polanyis personlig kunnskap****
Kilde til verdsett kunnskap	Andre enn elev/lærer Lærebok, autoriteter	Inkluderer elevens tolking og personlige erfaringer
Normal diskursform	Monologisk	Dialogisk

(Nystrand 1991: 10)

Nystrand, M., 1991. Modell: Presenterende og Sosial-Interaktiv undervisning. (Nystrand, 1991, i Dysthe, O., 2008, s.51)

Figur nr.2



“Læringskaka” (Bjørkvold, 2010, s.15)

Figur nr. 3

Stige for deltakelse	Utdyping
8. Prosessene er barne-initierte; avgjørelser tas sammen med voksne.	Barn har ideene, initierer og starter prosjektet og inviterer voksne til å ta avgjørelser sammen med dem.
7. Initiert av barn, støttet av voksne.	Barn har ideene og bestemmer hvordan prosjektet skal gjennomføres. Voksne er tilgjengelige, men tar ikke over eller leder prosjektet.
6. Initiert av voksne, voksne og barn deler avgjørelsesmyndighet.	Voksne har ideen eller utgangspunktet, men barn er involvert i hele planleggingsprosessen og implementeringen av prosjektet. Barns meninger tas ikke bare i betraktning, barn er med på å ta avgjørelser.
5. Barn er konsultert og informert.	Prosjektet er initiert og drevet av voksne, men barn konsulteres. De har full forståelse av prosessen, og barns meninger tas seriøst.
4. Barn får delta i voksne-initierte prosjekter.	Voksne initierer og tar bestemmelsen om igangsetting av prosjektet, og barn melder seg frivillig til deltakelse. Barna forstår prosjektet og vet hvem som bestemte at de skulle delta, og hvorfor. Voksne respekterer deres synspunkter.
3. Symbolsk medvirkning.	Barn blir spurt om sin mening om et tema, men har lite eller ingen innflytelse over uttryksform eller hva de kan si noe om (omfang, område).
2. Dekorasjon.	Barn deltar på et arrangement med sang, dans eller ved å gå med T-skjorter med logoer på, men de forstår ikke tematikken eller situasjonen de deltar i.
1. Manipulasjon.	Barn sier og gjør det voksne foreslår, men har ingen reell forståelse av temaet/saken. Manipulasjon kan også være at barn er spurt om sin mening og voksne bruker noen av ideene – men forteller ikke barna hvilken innflytelse de har hatt på den endelige avgjørelsen.

Harts stige for deltagelse. Her i Redd Barnas oversettelse (Mikalsen, Nes & Dobson, 2013, s. 62).

Figur nr. 4

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

Shiers modell for deltagelse, Her i Redd Barnas oversettelse (Mikalsen, Nes & Dobson, 2013, s.70)

Vedlegg nr. 1.

Koding og kategorisering- et utsnitt.

Utdrag fra transkripsjon	Koder	Kategorisering
<p>Hvordan opplevde elevene det å få sin stemme på prosjektet ?</p> <p>Lærer: Det var veldig positive tilbakemeldinger, da de følte at det var deres prosjekt, i hvert fall var det de de sa (...) Det var ikke noe som var tredd over hodet på dem fra vår side (...) Det var noe de med viten og vilje hadde gått inn i fordi de hadde lyst, og de jobba deretter også.</p>	<p>Medvirkning elevene føler positivt ansvar for innholdet.</p> <p>Elevene har lyst til å jobbe fordi de er bevisstgjort at de er med på å bestemme.</p>	<p>Empowerment gjennom medvirkning.</p> <p>Bevisstgjøring/Kommunikasjon leder til Agency, Motivasjon og mestringsforventning</p>
<p>Kan du si noe om hvordan dette opplevdes av deg som lærer ?</p> <p>Lærer: Helt fantastisk artig ! Å se dem vokse og ansvaret de fikk (...) og de begynte å diskutere litt hva det gjorde med dem selv og egentlig når de fikk det ansvaret, og at jeg begynte å fundere over ting som kanskje vi hadde valgt å styre før, som de så at de fikk til, selv jeg liksom! (...) Jeg tror det utviklet dem på mange måter, ja (...) Det tror jeg !</p>	<p>Lærer motiveres av elevenes medvirkning. Elevene blir gitt tillit.</p> <p>Elevene reflekterer over tildelt ansvar og virkningen av det.</p> <p>Lærer reflekterer over prosessen og oppdager positive virkninger av medvirkning.</p>	<p>Gitt og erfart tillit fører til motivasjon hos både lærer og elever.</p> <p>Praksis leder til refleksjon.</p> <p>Refleksjon over praksis leder til forsterking eller ønske om endring av praksis.</p>
<p>Lærer: "Jeg blir ikke overrasket hvis mange føler at de ikke har vært med og bestemt hos oss. Og så har de egentlig vært med på mye... faktisk veldig mye, men det har jeg ikke gjort dem klar over ... Jeg har ikke gjort dem bevisst på det.. Så det må jeg ta med meg."</p>	<p>Lærer benevner ikke medvirkning med ord i læringssituasjonen.</p> <p>Lærer sier manglende benevning i læringssituasjonen kan føre til mindre opplevelse av medvirkning hos elevene.</p>	<p>Benevning</p> <p>Bevisstgjøring</p> <p>Medvirkningsprosessen må kommuniseres ut for å forsterke opplevelsen av å bli hørt.</p>

Vedlegg nr. 2- Informasjonsskriv og samtykkeskjema.

Deltagelse i forskningsprosjektet “Elevmedvirkning i læringssituasjoner”.

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på elevmedvirkningens plass i praksisfeltet. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære.

Formål

Formålet med denne studien er å undersøke læreres opplevde erfaringer med elevmedvirkning knyttet til læringssituasjoner.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Institutt for lærerutdanning.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er valgt ut med bakgrunn i din rolle som lærer i grunnskolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet, vil du bli bedt om å delta i ett intervju. Intervjuet vil ta 40-60 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om dine erfaringer knyttet til elevers muligheter for medvirkning i egen læring og/eller organisering av denne. Dine svar blir registrert i lydopptak og lagret elektronisk på en passordbeskyttet pc.

Det er frivillig å delta.

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger.

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

- Ved behandlingsansvarlig institusjon vil prosjektleder og prosjektansvarlig (studieveileder) ha tilgang til dine opplysninger.
- Navnet ditt vil kun være lagret fysisk på dette samtykkeskjemaet. Navnet ditt vil ikke bli oppgitt i transkribering.
- Lydopptak vil kun bli lagret på mobile enheter tilhørende Namsos kommune med passordbeskyttede innganger, og vil bli slettet ved prosjektslutt.
- Datamaterialet vil anonymiseres.

Hva skjer med opplysningene når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.09.2022. Personopplysninger og lydopptak vil slettes ved prosjektslutt. Det anonymiserte datamaterialet vil bli lagret til videre forskning.

Dine rettigheter.

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

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

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Institutt for lærerutdanning, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS - vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan du finne ut mer?

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

- Institutt for lærerutdanning NTNU ved May Britt Postholm.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Vennlig hilsen
Monica Asp Lyng
Prosjektansvarlig

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “Elevmedvirkning i lærings situasjoner”, og har fått mulighet til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- Å delta i forskningsprosjektet gjennom intervju, og at det gjøres lydopptak av intervjusamtalen.
- At mine opplysninger behandles til prosjektet er avsluttet, 30.09.21.

.....

Dato

.....

Signatur prosjektdeltager

