

Kjersti Normann

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige
universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

Kjersti Normann

Eleven som kollega - en studie av elevmedvirkning i praksis

November 2023



Eleven som kollega

- en studie av elevmedvirkning i praksis

Kjersti Normann

Masteroppgave i skoleutvikling og utdanningsledelse

Innlevert: November 2023

Hovedveileder: Mari-Ana Jones

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Institutt for lærerutdanning

Eleven som kollega

– om elevmedvirkning i praksis

«Vi kan gjøre hva vi vil, det høres fantastisk ut – men det er faktisk veldig vanskelig. Lærerne er veldig positive, men de stiller høye krav. Du kan si det sånn, at jo mer frihet jo mer krav.» (IM-elev, 17, til 10. klassinger på skolebesøk.)

Sammendrag

Denne studien tar for seg elevmedvirkning i praksis med problemstillingen: Hvordan kan fenomenet elevmedvirkning forstås og ledes?

Elevmedvirkning og elevstemmen er begreper som brukes om elevenes deltagelse i skolen, og disse begrepene kan forstås på flere måter. Ofte brukes de om deltagelse i demokratiske prosesser og formelle organer som elevråd og samarbeidsutvalg. Men medvirkning handler ikke bare om at elevenes stemme blir hørt. Det handler om aktiv deltagelse og samspill mellom elever, lærere og ledelse. Dypest sett handler det også om menneskesyn og hva slags samfunn vi ønsker å utvikle. Fra høsten 2024 er elevenes rett til medvirkning lovfestet i den nye opplæringsloven.

Bakteppet for dette forskningsprosjektet er min erfaring som skoleleder på en avdeling i videregående skole som etablerte det nye studiet informasjonsteknologi og medieproduksjon, hvor vi tok elevene med som endringsagenter i planleggingen av læringsdesignet. Det resulterte i at vi bestemte oss for å se på elevene som våre kollegaer, selv om lærerne hadde ansvaret som deres arbeidsledere.

Tre år etter at dette arbeidet startet, ser jeg nærmere på hva som er status, om elevene faktisk opplever innflytelse på egen læring og hva som er muligheter for videre utvikling. Av teori har jeg vektlagt John Deweys teorier om utdanning og demokrati, John Hatties nyere forskning om hvordan vi kan gjøre mer av det som faktisk har en effekt på læring og mindre av de tingene vi gjør som ikke har effekt på læring, samt Poul Nissens involveringspedagogikk. Dette knytter jeg blant annet sammen med motivasjonsteori og nyere læringsteorier om elevmedvirkning.

Funnene i denne studien er sortert i tre hovedkategorier for å gi en konseptuell forståelse av elevmedvirkning i praksis.

Den første kategorien handler om elevenes opplevelse av innflytelse. Her kommer det klart frem at medvirkning er noe som må læres og trenes av alle i skolen. Det handler også særlig om læreres og ledes grad av involvering og hvordan elevene blir møtt og inkludert.

Den andre kategorien viser et behov for nye roller i skolen. Fremtidens lærerrolle må i større grad utvikles til å være leder av læringsarbeid, kurator, inspirator og i større grad bruke veiledningspedagogikk. Hvis vi ønsker å inkludere elevene i planlegging og utvikling av skolen, trenger vi å se eleven som ressurs. Her kan vi si at elevene blir kollegaer og lærerne blir arbeidsledere.

Den tredje kategorien handler hvilke verdier og systemer vi legger til grunn i og hvordan vi på bakgrunn av dette utvikler felles språk og strukturer. Vi gjør våre valg i skolen basert på et sett av verdier og alt vi gjør må sees opp mot dette. Det er et behov for å utvikle felles metaspråk og verktøy, samtidig som det er nødvendig å finne individuelle løsninger i fleksible systemer.

De kategoriserte funnene har resultert i en modell for medvirkning i praksis som både oppsummerer forskningen i denne masteroppgaven og som kan brukes som et fleksibelt verktøy for å navigere i arbeidet med å etablere og utvikle en grunnleggende måte å tilrettelegge for en skole hvor elever, lærere og ledere lærer sammen. Hver dag.

Summary

This study deals with student participation in practice with the problem: How can the phenomenon of student participation be understood and managed?

Student participation and the student voice are terms used for the participation of students in education, and these terms can be understood in several ways. They are often used for participation in democratic processes and formal bodies such as student councils and cooperation committees. But participation is not only about students' voices being heard. It is about active participation and interaction between students, teachers and management. In the deepest sense, it is also about human outlook and what kind of society we want to develop. From autumn 2024, pupils' right to participation is enshrined in the new Education Act.

The backdrop for this research project is my experience as a school leader in a department that established the new study information technology and media production, where we involved the students as agents of change in the planning of the learning design. As a result, we decided to see the students as our colleagues, even though the teachers were responsible as their supervisors.

Three years after this work started, I look more closely at what the status is, whether the students experience an actual influence on their own learning and what the opportunities for further development are. In terms of theory, I have emphasized John Dewey's theories on education and democracy, John Hattie's recent research on how we can do more of what actually has an effect on learning and less of the things we do that do not have an effect on learning, as well as Poul Nissen's involvement pedagogy . I link this, among other things, with motivation theory and newer learning theories about student participation.

The findings in this study are sorted into three main categories to provide a conceptual understanding of student participation in practice.

The first category is about the students' experience of influence. Here it is clear that participation is something that must be learned and practiced by everyone in the school. It is also particularly about teachers' and managers' degree of involvement and how students are met and included.

The second category shows a need for new roles in the school. The teacher's role of the future must be developed to a greater extent to be a leader of learning work, curator, inspirer and to a greater extent use guidance pedagogy. If we want to include students in planning and developing the school, we need to see the student as a resource. Here we can say that the students become colleagues and the teachers become supervisors.

The third category deals with which values and systems we base ourselves on and how we develop common language and structures on these values. We make our choices in education based on a set of values and everything we do must be seen against this. There is a need to develop common metalanguage and tools, while at the same time it is necessary to find individual solutions in flexible systems.

The categorized findings have resulted in a model for participation in practice which both summarizes the research in this master's thesis, and which can be used as a flexible tool to navigate the work of establishing and developing a basic way of facilitating a school where students, teachers and leaders learn together. Every day.

Forord

Arbeidet med denne oppgaven har vært lærerikt og spennende. Det har vært interessant å søke tilbake til tidligere kilder, finne nye kilder, samle gammel viten og se den i lys av ny innsikt og dermed tenke nye tanker som bygger på tidligere erfaring. Jeg har tilegnet meg ny og viktig kunnskap, og jeg har lært mer om meg selv som forsker, pedagog og menneske.

I flere tiår har jeg jobbet med barn og ungdom både i NRK og i skoleverket. Som regissør i NRK var min rolle blant annet å hente det beste ut av unge skuespillere i et arbeidsfellesskap hvor jeg opplevde de unge aktørene som mine kollegaer på lik linje med de voksne, profesjonelle skuespillerne. Dette har preget min holdning til arbeid med profesjonelle læringsfellesskap som handler om å skape gode rammer for at både elever og lærere utvikler det beste i seg selv i en felles tro på at alle grunnleggende ønsker å lykkes.

Som lærer og skoleleder har jeg alltid vært i dialog med elevene og tenker at jeg kanskje har lært aller mest av dem. Særlig har jeg lært mye av elever som har hatt negative erfaringer med skoleverket. Elever som har blitt møtt med merkelapper og stigmatisering, elever som har opplevd skolen som kvelende, lite utfordrende eller rett og slett dønn kjedelig. Jeg har også lært mye gjennom samtaler med engasjerte, interesserte, entusiastiske, frittenkende og ambisiøse unge. Det har gledet mitt hjerte å se elever med negative skoleopplevelser som gradvis har utviklet lærelyst og ambisjoner på egne vegne. Og jeg har frydet meg over elever som har fått bre ut vingene og fly selv.

Denne oppgaven er derfor skrevet i takknemlighet til alle elever jeg har hatt og møtt. Dere vet hvem dere er. Takk!

Jeg hadde imidlertid aldri klart å skrive denne oppgaven uten Mari-Ana Jones klokskap, innsikt og smittende begeistring. Du er et av de mest inspirerende skolemennesker jeg har møtt. Takk for all veiledning og inspirasjon. Vi brenner begge for at skolen er et sted hvor lærere, elever og ledelse lærer og skaper sammen.

Takk til NTNU som et fremtidsenkende studiested hvor det umulige virker mulig.

Takk til gode medstudenter som gjør at pedagogisk utviklingsarbeid gir energi og glede

Takk til familien min for støtte, oppmuntring og raus forståelse.

Fremfor alt vil jeg takke mammaen min for å ha vært min beste inspirator og mentor gjennom hele livet. Det var mamma som viste meg hvordan vi kan samarbeide med elever om læringen og fikk meg til å innse hvor stor handlefrihet vi egentlig har i skolen om vi velger å ta den. Det er mammas metode som ligger til grunn for min profesjonstenkning og mitt forskningsarbeid i denne oppgaven.

Denne oppgaven er dedikert til mamma: Ingrid Normann, 06.08.1931-01.11.2022.

Innhold

Eleven som kollega.....	1
– om elevmedvirkning i praksis	1
Sammendrag.....	2
Figurer.....	7
1 Innledning	8
1.1 Eget ståsted.....	10
1.2 Eleven som kollega	12
1.3 Problemstilling.....	14
1.4 Oppgavens oppsett	15
2 Teori.....	16
2.1 Utdanning for demokrati	16
2.2 Læringsdesign som speiler det samfunnet vi ønsker	18
2.3 Makt og motivasjon.....	21
2.4 Eleven som aktør	22
2.5 Samskapt læring	25
3 Metode	30
3.1 Forskningsdesign	30
3.2 Elevundersøkelsen	32
3.3 Innhenting av data	33
3.4 Koding av svar	35
3.5 Etikk	36
3.6 Kvalitet	37
3.7 Validitet.....	38
4 Resultater	40
4.1 Innflytelse er viktig	41
4.2 Lærerrollen	42
4.3 Språk og strukturer.....	44
4.4 Oppsummering.....	47
5 Drøfting	48
5.1 Opplevelse av innflytelse	48
5.1.1 Medvirkning må læres og trenes.....	50
5.1.2 Lederes og læreres grad av involvering	51
5.2 Nye roller	52
5.2.1 Læreren som arbeidsleder	53
5.2.2 Eleven som ressurs/kollega.....	55

5.3	Verdier og systemer	57
5.3.1	Individuelle løsninger	57
5.3.2	Felles metaspråk og verktøy	59
5.4	Medvirkning i praksis.....	59
6	Konklusjon	63
7	Kilder.....	64
8	Vedlegg	67

Figurer

Figur 1.1 Eleven som ressurs.....	11
Figur 2.1 A Ladder of Citizen Participation (Arnstein, 2019).....	24
Figur 2.2 Ladder of youth participation (Hart, 1992)	24
Figur 2.3 Ladder of participation in curriculum design (Bovill & Bulley, 2011)	25
Figur 2.4 Den nærmeste utviklingssonen (Vygotsky, 1978). Tegning inspirert av Kirkevold (2012).....	26
Figur 2.5 Medvirkningsmatrisen (Dehlin & Jones, 2022, s. 20).....	28
Figur 3.1 Elevundersøkelsen om medvirkning (Utdanningsdirektoratet, 2022)	32
Figur 3.2 Resultater for IM i elevundersøkelsen (Utdanningsdirektoratet, 2022).....	33
Figur 3.3 Hovedkategorier for koding av svar.....	36
Figur 4.1 Hvor viktig er innflytelse på egen læring?	41
Figur 4.2 I hvilken grad oppleves innflytelse på egen læring?	42
Figur 4.3 Ønske om mer eller mindre innflytelse.....	44
Figur 5.1 Modell for konseptuell forståelse av medvirkning.....	48
Figur 5.2 En modell for medvirkning i praksis.....	60

1 Innledning

«Tradisjonell skole er kjedelig og ikke spesielt nyttig for et liv i det 21. århundre.»
(Michael Fullan, 2017, s.39).

Sitatet fra Fullans bok *Ledelse som setter spor* utfordrer skoleledere til å jobbe med endringsledelse gjennom blant annet å la elevene være aktive endringsagenter. Elevmedvirkning og elevstemmen er begreper som brukes om elevenes deltagelse i skolen, og disse begrepene kan forstås på flere måter. Ofte brukes de om deltakelse i demokratiske prosesser og formelle organer som elevråd og samarbeidsutvalg. Men elevmedvirkning handler også om at elevene medvirker i selve læringsarbeidet og har innflytelse på valg av innhold og form. Jeg tenker at elevmedvirkning som prinsipp for læring handler dypest sett om menneskesyn og hva slags samfunn vi ønsker å ha.

For første gang på 25 år er opplæringsloven fornyet i Norge, etter en omfattende høringsprosess som særlig var opptatt av områder som handlet om rettigheter og plikter, deriblant temaer som skoledemokrati og brukermedvirkning. Bakgrunnen for ny opplæringslov har vært å lage en oppdatert lov som har et enklere språk og kan være mer tilgjengelig. Under arbeidet med *NOU 2019:13 Ny opplæringslov*, ble et bredt utvalg av elever invitert til møter for å si sin mening. Innspillene viser blant annet at elevene ønsket å få være med på å medvirke og bestemme både faglig og sosialt, og at det er viktig for god læring og trivsel. Utredningen lå til grunn for *Stortingsproposisjon 57 L (2022-2023)* som foreslo å lovfeste at elever har rett til medvirkning i alt som gjelder dem selv, samt lovfeste at elevene skal ha rett til å ytre meningene sine fritt og bli hørt. Det ble også foreslått å lovfeste at skolen skal legge til rette for at alle elever skal kunne ytre seg og delta i skoledemokratiet (Prop. 57 L (2022-2023), s.31). Den nye opplæringsloven ble endelig vedtatt i Stortinget 5. juni 2023 og skal etter planen tre i kraft høsten 2024. Utdanningsdirektoratet har allerede fått oppdraget med å utarbeide forskrifter.

I den nye opplæringsloven lyder paragraf 10.2 slik:

Elevane har rett til medverknad i alt som gjeld om organisering av skoledemokratiet og om rettar og plikter for elevane, mellom anna om orden og oppførsel (skolereglar). [...] Elevane skal bli høyrde, og det skal leggjast vekt på meiningane deira etter alder og modning. (Prop.57L, 2022-2023).

I arbeidet med ny opplæringslov ble elevenes rett til medvirkning tydeliggjort fordi skolen jo er til for elevene og opplæringsloven bør derfor synliggjøre elevenes grunnleggende rettigheter (Prop.57L, 2022-2023). I tillegg ble det argumentert med at å ha en generell paragraf om retten til å bli hørt også samsvarer med generell utvikling av lovverk ellers. Departementet har forankret elevenes rett til medvirkning i alt som gjelder dem selv i Grunnlovens §104 og Barnekonvensjonens artikkel 12. Ifølge Grunnlovens paragraf 109 har alle elever rett til opplæring som ivaretar den enkeltes evner og behov og fremmer respekt for demokratiet, rettstaten og menneskerettighetene (Grunnloven, 2014, §109). Grunnlovens paragraf 104 understreker at barn har krav på respekt for sitt menneskeverd og de har rett til å bli hørt i spørsmål som gjelder dem selv. Det skal også legges vekt på deres meninger i samsvar med alder og utvikling

(Grunnloven, 2014, §104). Elevenes rett til medvirkning i opplæringsloven er dessuten forankret i grunnlovens paragraf 100 om ytringsfrihet i det siste ledd at staten skal legge til rette for en åpen og opplyst offentlig samtale (Grunnloven, 2014, §100). Jeg tenker at det er strategisk viktig at paragrafen om ytringsfrihet også er lagt til grunn, sett i lys av den ofte polariserte samfunnsdebatten. Dette aktualiserer skolens stadig viktigere rolle i utviklingen av et demokratisk og tolerant samfunn.

Der den nåværende opplæringsloven hovedsakelig har handlet om at elevene skal få ta del i planleggingen og gjennomføringen av arbeidet for et trygt og godt skolemiljø, understreker den nye loven elevenes rett til å medvirke i det som også handler om retter og plikter for elevene. Dette betyr at elevmedvirkning inngår i den overordnede delen av læreplanen som sier at elevene skal delta i beslutninger som gjelder deres egen læring. Elevene skal delta aktivt i vurdering av eget arbeid, egen kompetanse og sosiale utvikling. Skolen skal også fremme oppslutning om demokratiske verdier og elevene skal oppleve demokrati i praksis gjennom skolehverdagen (LK20).

I disse prosessene er det også blitt advart mot at for eksempel manglende lærerkompetanse kan føre til misforstått elevmedvirkning. Daværende leder av Utdanningsforbundet, Steffen Handal, ønsket den nye paragrafen velkommen, men ga også uttrykk for en frykt for at noen kan sette slike prinsipper inn i en markedstenkning hvor eleven kan velge etter smak og behag. Han understreket at i et demokratisk perspektiv betyr medvirkning nettopp både rettigheter og plikter (Utdanningsnytt, 14.04.23). Samtidig har vi lite kunnskap om elevmedvirkning i praksis. Utvalget for kvalitet i skolen beskrev det slik i sitt kunnskapsgrunnlag:

På tross av flere tiår med økt oppmerksomhet på barn og unges medvirkning, er det begrenset med forskning på elevmedvirkning generelt, og også om elevdemokratiet og elevers individuelle medvirkning i norske skoler. Blant annet viser en nylig publisert forskningsoppsummering om ung medvirkning i norske kommuner, at det er lite fagfelleverdert forskning på dette, og at det også er en tendens til at de unge stemmene i liten grad kommer direkte til orde. (NOU 2023: 1, s. 156).

Selv om det er lovfestet at elevene skal ha innflytelse på egen opplæring, blir det ingen god praksis bare av en lovtekst. Loven skal håndheves på en god måte, og da trengs det både kunnskap og praktiske verktøy. Det betyr at det blir enda viktigere å profesjonalisere hvordan elever og lærere kan arbeide sammen om undervisning og opplæring, og dette vil innebære nye måter å tenke på. Dette viser også behovet for mer forskning på feltet, ikke minst ved at vi i større grad lytter til elevenes stemme og tar til oss deres egne tanker om hvordan vi kan sikre elevenes medvirkning i skolen på en god måte.

Jeg har som skoleleder sammen med et lærerteam bygget opp en avdeling for det nye utdanningsprogrammet Informasjonsteknologi og medieproduksjon (IM) med en grunnleggende filosofi om at vi ønsker å se på elevene som våre kollegaer og at vi jobber sammen om læringen og videreutviklingen av avdelingen. Dette har gitt oss mange positive erfaringer som vi har lært mye av. I denne masteroppgaven vil jeg derfor se nærmere på resultatene fra vårt arbeid med å gi elevene innflytelse på egen læring. Jeg har valgt å forske på egen praksis som skoleleder fordi jeg sammen med lærerteamet har gjort en del radikale valg for rammer og strukturer i læringsarbeidet på IM, og jeg ønsker å se hva vi kan lære av de valg og prioriteringer vi har gjort. Jeg håper at våre

erfaringer med elevmedvirkning kan være et bidrag til forskningsarbeidet innen utdanningsfeltet, som kanskje også andre kan ha nytte av.

1.1 Eget ståsted

Forskningsarbeidet som ligger til grunn for denne oppgaven tar utgangspunkt i den avdelingen jeg som skoleleder har jobbet med å utvikle de siste årene, og det er nødvendig at jeg her gjør rede for mitt personlige ståsted og langvarige engasjement for at elever og lærere samarbeider om læringsarbeidet. Jeg vokste opp med to engasjerte foreldre som jobbet med skoleutvikling og lærerutdanning. Min egen skolegang startet derimot i en tradisjonell skole hvor vi satt i bussformasjon med en autoritær lærer som bestemte alt og telte til tre når vi skulle begynne å synge salmer om morgenen. Tilfeldigvis jobbet jeg et halvt år som assistent for min mamma i en førsteklasse på 80-tallet. Her oppdaget jeg en annerledes skolehverdag, og i en profesjonell relasjon over tid lærte jeg både å kjenne min egen mamma på en ny måte og jeg fikk et helt nytt syn på hva skole kunne være.

I mammas klasse satt sju år gamle elever i grupper hvor de samhandlet, støttet og hjalp hverandre. Som lærer involverte hun hele klassen i planleggingen av hva de skulle gjøre hver eneste dag. Hva som skulle gjøres først og sist. Hvem som skulle gjøre hva. Det var en holistisk tilnærming til en skolehverdag for en ganske stor klasse med nesten tretti sjuåringer. I hennes klasserom designet elevene og læreren læringen sammen. Jeg har kalt det Mammas metode, og det har ligget i mitt pedagogiske DNA siden. Mammas klasserom revolusjonerte min oppfatning av læring, klasseledelse og organisering i skolen. Det ble allerede da tydelig for meg hvordan lærerrollen handler om å være arbeidsleder, coach, inspirator, kurator og veileder, og ikke bare en kunnskapsformidler – for at elevene skal lykkes.

Samtidig som jeg begynte på denne masteroppgaven, ryddet mamma i papirene sine og fant igjen noen illustrasjoner jeg laget til et av hennes prosjekter i 1984, med tittelen «Lærere og elever i samarbeid – om trivsel og læring». Forsiden viser to situasjoner mellom lærer og elev. I den ene sitter eleven ved en pult og læreren står over eleven med pekefingeren hevet og skarpe sikksakkborder i snakkeboblen. I en tankeboble ved siden av elevens hode sitter eleven og læreren ved siden av hverandre, smiler og ser sammen i en bok. Innholdslisten nedenfor illustrasjonen består av punktene: Eleven som ressurs, elevansvar, elevmedinnflytelse, læreratferd, elevatferd, klasseklime, konfliktløsningsstrategier, klassemøter og klassemiljøutvikling.

LÆRERE OG ELEVER I SAMARBEID

OM TRIVSEL OG LÆRING

INNHOOLD: ELEVEN SOM RESSURS
-ELEVANSVAR -ELEVMEDINNFLYTELSE-
LÆREATFERD -ELEVATFERD
KLASSEKLIMA
KONFLIKTLØSNINGSSTRATEGIER
KLASSEMØTER
KLASSEMILJØUTVIKLING

ARBEIDS
MÅTER: VEKSLING MELLOM FORELESNINGER
GRUPPEAKTIVITETER OG PRAKTISKE
ØVELSER, ERFARINGSUTVEKSLING,
BEARBEIDING AV STOFFET TIL
BRUK PÅ EGEN ARBEIDSPASS.

Eleven som ressurs:
Elevens erfaringsbakgrunn
Elevens naturlige vitebegjær
Elevens personlige egenskaper
Eleven som arbeidskraft

Eleven som ressurs.
Eleven - hvem er det?

SKOLEN	TVERLØSE ØRØRER	LOKALMILJØET
KLASSEROMMET	ELDERE VIR ARBEID	SLEMT
KLASSEROMMET	ELDERE VIR ARBEID	VEKSLER
TIDSLINJE	UNNSKER	
MILJØKLIMAT	TV/VIBRO	
VANNTETT	TRADISJON	
ZONER/ÅRER	ASSERTER/PARTER	
REKLAME	KINO	
TIDSMER	HONNORER	
UREKLAM	TEATOR	
AVISER	DØRER	

Tegn piler. La tykkelsen på pilene markere
pårinningsstyrken.

Elevenes erfaringsbakgrunn
Elevenes naturlige vitebegjær
Elevenes personlige egenskaper
Elevene som arbeidskraft

Diskuter om hvordan skolen/læreren må legge
om strukturen/planleggingen av opplæringen
for å ta i bruk elevressursen i skolevirkningsfeltet.

Figur 1.1 Eleven som ressurs

Nedenfor punktene er det listet opp arbeidsmåter: Veksling mellom forelesninger, gruppeaktiviteter og praktiske øvelser. Erfaringsutveksling. Bearbeiding av stoffet til bruk på egen arbeidsplass.

Den neste siden har tittelen eleven som ressurs, med undertittel: Eleven – hvem er det? Rundt tegningen av en elev er det satt opp en rekke påvirkningsfaktorer som skolen, foreldre, lokalmiljøet, venner og medier. Kursdeltakerne skulle tegne piler med ulik tykkelse etter hvor stor påvirkningsstyrke de ulike faktorene hadde. Så fulgte fire setninger: Elevenes erfaringsbakgrunn. Elevenes naturlige vitebegjær. Elevenes personlige egenskaper. Elevene som arbeidskraft. Nederst var oppgaven: Diskuter om/hvordan skolen/læreren må legge om strukturen/planleggingen av opplæringen for å ta i bruk elevressursen i skolevirksomheten.

Disse tegningene ble laget for nesten førti år siden og jeg tenker at innholdet er like aktuelt i dag. Riktignok har noen begreper og formater endret seg. Kassetter, plater og aviser er byttet ut med strømmetjenester og nettsted. Men grunntanken om å se eleven som en ressurs, som et individ som kommer til skolen med sin egen historie, sitt eget nettverk og påvirkninger og så møter skolens virkelighet med rammer, rutiner og andre aktører, er like viktig i dag. For snart hundre år siden ble dette også beskrevet i datidens skoles læreplan:

«Elevene er også ulike i mye annet enn evner og anlegg for skolearbeidet. Ett barn er nærtakende - et annet er mer robust, ett er seint og tregt - et annet livlig og virksomt, ett er tungt av sinn og ofte misnøye - et annet har et lyst og lett sinn og er i regelen glad og tilfreds [...] Å behandler alle disse barn likt og kreve det samme av alle, ville være like så uriktig som en lære f.eks. brukte de samme hjelperåder mot alle slag sykdommer [...] For at læreren skal kunne gi alle disse ulike barn den hjelp og rettleiing de trenger, slik at resultatet av skolens arbeid kan bli godt, *må han så langt råd er, lære å kjenne de enkelte barn og de forhold de lever under.*» (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1947 s. 11).

Mammas tenkning om skole har preget min praksis over de 20 årene jeg har jobbet med begynneropplæring på Østlandet, ungdomsskole i Finnmark og to ulike videregående skoler i Oslo. Jeg har lært å møte hver enkelt elev som individ og åpent involvere dem i arbeidet med deres egen utvikling. Både som lærer og skoleleder har jeg alltid forsøkt å ta barn og unges perspektiv for å forstå hvordan de tenker, hva de trenger og hvordan få dem til å være aktive deltagere i egen læring. Mitt syn på elever og elevs læring ligger slik til grunn for mitt forskningsarbeid i denne oppgaven. Jeg har et håp om at resultatene av denne forskningen vil gi meg økt kunnskap om hvordan elevene opplever at de har en reell innflytelse på egen arbeidshverdag. Å forske på egen praksis har flere utfordringer blant annet fordi det er stoff som er nært meg. Det krever at jeg tar en kritisk avstand til min egen posisjon og ikke søker etter positive bekreftelser eller en form for sannheter om egen praksis. Det er viktig for meg å undersøke nærmere hva som faktisk fungerer, og utforske hva som kan være muligheter for videre utvikling. Her vil jeg ikke kunne få valide funn, om jeg ikke tar et selvkritisk perspektiv. Jeg vil derfor måtte innta en særlig kritisk og reflekterende holdning til datamaterialet, funn og resultater. Det er også viktig å understreke at denne forskningen handler om kun én avdeling på én skole, selv om jeg tenker at funn og resultater vil kunne være relevant utover dette.

1.2 Eleven som kollega

I dette avsnittet gir jeg en tykk beskrivelse av konteksten for denne studien. En tynn beskrivelse gjengir bare det som beskrives, mens en tykk beskrivelse inneholder i større grad handlinger og fortolkninger av det vi studerer, og hvilken fortolkning forskeren har. En tykk beskrivelse inneholder slik et meningsaspekt (Thagaard, 2018).

«Why do we hide from children what to learn and how to learn?» Sitatet er hentet fra den kanadiske skolekonsulenten Marie Geelen i 2009, da hun holdt et kurs i samarbeidslæring som jeg var på. Det har fått meg til å reflektere over hvor ofte vi vi voksne snakker sammen om hva vi tenker å gjøre for elevene i skolen uten å dele det med dem det faktisk gjelder, nemlig elevene selv. Hva ville skje om vi faktisk snakket med elevene om læring, både hva de skal lære og hvordan de skal lære det?

Bakgrunnen for denne oppgaven er de erfaringene mitt lærerteam og jeg som avdelingsleder gjorde da vi startet opp et flunkende nytt utdanningsprogram høsten 2019 i Informasjonsteknologi og medieproduksjon, heretter kalt IM. Vi stilte nettopp disse spørsmålene til både elevene og oss selv, mens vi utviklet læringsdesignet for IM. Utgangspunktet for å lage et nytt utdanningsprogram var bransjens behov for økt kapasitet innen IT og kommunikasjonsfag. Som representant for KS i Faglig Råd i Utdanningsdirektoratet kom jeg tett på utviklingen av utdanningsprogrammet sammen med representanter fra både skoleverk og bransje. Blant annet var jeg kontaktperson mellom rådet og gruppene som utviklet læreplanene, og lærte mye av de faglige diskusjonene og refleksjonen rundt bransjetenkningen. Det var også en interessant prosess å følge fordi begge fagfelt i utgangspunktet hadde store problemer med å se nytteverdien i et felles første år for både IT- og medieproduksjonselever. Men IT-fagene trengte mer kommunikasjon og brukerkunnskap og mediefagene trengte større teknologiforståelse og håndtering av bredere publiseringsflater, og her ble det tydelig et behov for overlappende kompetanse. I fagfeltet finner vi blant annet spillbransjen, film- og tv-bransjen og hele feltet som handler om digital kommunikasjon. Gradvis utviklet det seg en større forståelse for at IT-folk trengte å lære seg mer om kommunikasjon og samarbeid med andre enn IT-hoder, og at mediefolk trengte å bli bedre til å håndtere teknologi og digitale produksjoner.

Grunnlaget for det nye utdanningsprogrammet ble en lekeplass for nytenkning. I overgangsperioden jobbet lærerne og jeg som leder sammen med de elevene som gikk på skolen med utviklingen av hvordan vi ville designe det nye IM i praksis. Elevene var delaktige i både utforming av fysiske omgivelser og prioriteringer og planer for innholdet. Vi ønsket å gå bort fra en tradisjonell tenkning om «de = elevene» og «vi = lærerne», og vi ville tydeliggjøre det yrkesfaglige perspektivet, bransjenærheten og virkelighetsforståelsen. Derfor ønsket vi å se elevene som samarbeidspartnere og skape en kultur for å lære sammen. Lærerne som ble rekruttert til dette programmet, har hatt med seg et syn på læring hvor det å samarbeide med hverandre og med elevene har vært et helt grunnleggende premiss.

Det sto også klart for oss at i dette enorme fagfeltet som er i en kontinuerlig rivende utvikling av innhold, design og teknologiske løsninger kom ingen til å kunne alt. Her ville elever og lærere være nødt til å jobbe sammen om læringen. Vi så eleven som en viktig ressurs. De kommer med sin egen erfaring og kompetanse, og de kommer ikke minst med et vitebegjær og en lærelyst. Elever som er spesielt interesserte eller har en egen drivkraft, vil raskt kunne bli flinkere enn lærerne sine i for eksempel fordypninger som bruk av en spesiell programvare. Dette satte vi opp som et eget mål. Utviklingen i den

senere tid med kunstig intelligens viser også hvor viktig det er at vi skaper arenaer for å lære sammen, fremfor å forsøke å se kunnskap som noe konstant og som noen har kontroll over.

Vi begynte i denne prosessen å definere elevene som våre kollegaer både når det gjaldt hva innholdet skulle være og hvordan vi skulle jobbe. Ordet kollega har vi tolket som at vi jobber innen samme fagfelt, selv om vi ikke har samme stilling. Ved å bruke ordet kollega om eleven satte vi ord på hvordan vi tenkte å utvikle et arbeidsfellesskap med elevene som likeverdige læringspartnere. Likeverdige i den betydning at vi har samme menneskelige verdi og fortjener hverandres respekt, selv om alder og kunnskapsbakgrunn kan være ulik. Likeverdige fordi vi alle trenger å utvikle vår nysgjerrighet, engasjement og læringslyst gjennom hele livet. Likeverdige også som i at vi lærer og utvikler oss sammen. Vi definerte lærerne i større grad som arbeidsledere, veiledere og coacher.

Skolen har tradisjonelt vært en hierarkisk organisasjon, og tanken om å la lærerne dele kontrollen med elevene kan være en utfordring for oppfatningen av rolleforståelse. Det har derfor vært særlig viktig for meg som leder å bygge et læringsmiljø hvor åpenhet, raushet, deling og samskapt læring preger arbeidet. Å ta utgangspunkt i eleven som ressurs, fremfor at læreren skal være allvitende, har vært en grunnleggende pedagogisk filosofi for hele teamet.

Det er mye mulig at det har vært lettere å tenke nytt fordi vi skulle starte et nytt utdanningsprogram. Samtidig var det elevene som gikk på det avsluttende programmet, som ble involvert som endringsagenter i utviklingsarbeidet. For å fysisk skape et mer profesjonelt læringsmiljø, ønsket elevene å gjøre noe med det tradisjonelle klasserommet hvor elevene sitter ved hver sin pult eller i grupper. Vi testet derfor ulike måter å organisere læringsarbeidet på og prøvde blant annet løsninger for interiøret med langbord, sofagrupper og kontorlandskap. Elevene og lærerne fikk stor frihet til å designe løsningene, som resulterte i et læringsmiljø som minnet mer om bransjens kontorlandskap enn den tradisjonelle innredningen på en skole.

Lærerteamet og jeg forsto etter hvert at våre tanker om eleven som kollega var en fin idé, men at den måtte innføres og gjennomføres på en systematisk måte for hvert eneste nye kull. Vi oppdaget at de elevene som hadde vært involvert i utviklingsarbeidet og kjente kulturen, hadde gode relasjoner med lærerne og var vant til å delta i å skape og lære sammen. Da gikk det meste greit. Det ble litt større utfordringer når nye elevkull begynte. Elevene kom fra flere titalls ulike ungdomsskoler og var stort sett vant til at det var lærerne som styrte alt. De var opptatt av at det var viktig å svare riktig og gjøre det bra på prøver. Men når de startet på IM handlet det plutselig om individuell utvikling ved å teste ut, gjøre feil, finne løsninger og samarbeide om læringen.

Som team lærte vi derfor at vi måtte bruke tid på å jobbe bevisst helt fra skolestart med å introdusere for elevene hva det betyr at de blir sett som våre kollegaer, med oss voksne som arbeidsledere. Det tar litt tid for en del elever å endre denne måten å tenke på, og det er nødvendig at vi bruker den tiden. Elevene må i løpet av relativt kort periode over i en ny rolle hvor de må trenes til å ta ansvar for seg selv og lære å se de andre elevene og lærerne som sine medarbeidere. Et slikt læringsdesign gjør at vi trenger vi hverandre for å lykkes, hvor blant annet prøving og feiling blir en naturlig del av opplæringen. De første ukene settes derfor av til et strukturert opplegg med praktiske oppgaver og refleksjonsarbeid som gjør elevene rustet til å håndtere en litt annen

skolesituasjon enn de har vært vant til. Denne prosessen gjør at lærere og elever blir godt kjent i løpet av kort tid og sammen bygger en kollegial læringskultur.

Det har vært et privilegium å få muligheten til å etablere et nytt utdanningsprogram og en ny avdeling. Å bygge team med folk som ser elevmedvirkning som en sentral del av læringen har vært meningsfylt og inspirerende. Det er nettopp dette som har vært fundamentet i utviklingen av IM. Vi som voksne i skolen har definert oss som arbeidsledere og talentspeidere med elevene som våre kollegaer hvor de har stor grad av selvstendighet og mulighet for å ta egne valg. Den grunnleggende samhandlingen mellom elever og lærere her har minnet meg om mammas metode. Det handler om at vi i stedet for å se eleven som et tomrom som skal fylles, ser hver enkelt elev som en ressurs med sitt eget potensiale.

1.3 Problemstilling

Det blir stadig tydeligere hvordan kjedsomhet er utbredt i tradisjonell skole (Fullan, 2017). Nyere forskningsfunn av John Hattie slår også fast at opplevelsen av kjedsomhet stiger med alderen (Hattie, 2023). Deres funn stemmer med forskningsresultater i Norge, som også viser at motivasjonen er synkende i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Samtidig har min opplevelse med elever som har startet på IM vært litt annerledes. Mitt inntrykk basert på tilbakemeldinger fra elever, foresatte og elevundersøkelsen er at skolemotivasjonen for mange elever har økt etter at de begynte på dette nye utdanningsprogrammet. Her får de muligheten til å gjøre egne valg og frihet til å lære det de interesserer seg for. Elevene uttrykker selv at de trives med hvordan læringen er noe som skjer i dialog mellom lærer og elev. Dette læringsdesignet er utarbeidet i tett samarbeid med elever basert på deres erfaringer og ønsker gjennom analyse, utprøving, refleksjon og kontinuerlige justeringer.

Det er viktig å understreke at dette designet er gjort med lærerteamet som underviser i programfagene teknologifag og mediefag. Sett med manges øyne er det en radikal endring å løse opp klasser, slå sammen fag, droppe pulter, jobbe på tvers av trinn og invitere elevene til å delta i beslutninger om læringen. Det er i hvert fall tilbakemeldinger vi har fått, også fra andre lærere på egen skole. En fellesfagslærer kom inn i landskapet og utbrøt spontant: «Her kan ikke jeg jobbe». Samtidig er det verdt å merke seg at lærere som underviser både i programfag og fellesfag, bruker arealene mer dynamisk enn lærere som kommer inn for å undervise i fellesfag i noen få timer og ønsker seg tradisjonelle klasserom.

Det er fire år siden teamet på IM startet disse prosessene. Elevundersøkelsen viser allikevel hvert år at avdelingen fortsetter å score lavt på nettopp spørsmålene om elevmedvirkning, trass vår bevisste satsing over tid. Med dette som bakteppe ønsker jeg å gjøre et forskningsprosjekt på egen avdeling og undersøke status i dag. Jeg vil derfor forske på hva elevene og lærerne tenker om det er viktig å gi elevene innflytelse og hvordan denne måten å jobbe på fungerer. Vårt narrativ er at vi ønsker å se elevene som kollegaer og at de skal ha stor grad av innflytelse på egen læring, men i hvilken grad stemmer det? I hvilken grad er den pedagogiske utviklingen som jeg tror på, faktisk forankret hos elevene og lærerne? Hvor viktig synes de egentlig at det er? Opplever elevene det vi har ønsket å få til?

Utdanningsfilosofen John Dewey var opptatt av at utdanning må være fremtidsrettet selv om læringen skjer her og nå (Dewey, 2021). Jeg er interessert i å se nærmere på hva som eventuelt er utfordringer som kan peke ut veien for videre utvikling. Jeg vil

undersøke mine funn med kritisk blikk for å se hva som fungerer og hva som kan være utviklingspotensialet.

Min problemstilling er derfor: Hvordan kan fenomenet elevmedvirkning forstås og ledes?

I dette forskningsprosjektet ønsker jeg å undersøke hvordan elevene som går på IM i dag opplever den metodikken vi har utviklet og jeg ønsker å søke etter hva som kan være forbedringspunkter. Slik vil jeg kunne bidra inn på avdelingen med min forskning, ettersom teamet også er opptatt videre utvikling innenfor dette området. Jeg vil la elevstemmene få størst plass og løst koble til lærernes tanker.

Som skoleleder er jeg opptatt av mulighetene som ligger i samspillet mellom ledelse, lærere og elever. Jeg er opptatt av hvordan vi kan gi elevene større innflytelse på egen læring og hvordan lærere og elever kan jobbe sammen om læringsprosessene. Jeg ønsker å bygge profesjonsfelleskap i en lærende organisasjon hvor elevene er inkludert. Jeg mener at vi har et stort utviklingspotensial i skolen for både en friere og en mer målrettet utvikling av læringsarbeidet – sammen med elevene. Denne oppgaven har derfor fått tittelen «Eleven som kollega – en studie om elevens innflytelse på egen læring»

Når den nye opplæringsloven trer i kraft, høsten 2024, og vi har fått en egen lovparagraf som sikrer elevene rett til medvirkning, blir det grunnleggende å ha en bevissthet om og en strategi for hvordan dette skal gjennomføres. Funn og resultater i denne studien kan ha overføringsverdi til andre som ønsker mer kunnskap om hva det er viktig å ta i betraktning for å lede utviklingsarbeid med elevmedvirkning i skolen. Jeg håper dette vil være nyttig i en større kontekst for å kunne dele konkrete erfaringer og muligheter, og at jeg med denne oppgaven kan gi et lite bidrag til fagfeltet.

1.4 Oppgavens oppsett

Jeg har i første kapittel gjort rede for mitt pedagogiske ståsted og gitt en tykk beskrivelse av utviklingen av egen avdeling, som jeg har lagt til grunn for forskningsarbeidet. I kapittel to vil jeg se nærmere på fenomenet eleven som ressurs med utgangspunkt i John Deweys og John Hatties teorier om læring og medvirkning sammen med Lev Vygotskys tanker om den proksimale utviklingssone. Jeg vil også ta for meg teori knyttet til temaer som makt og motivasjon samt nyere forskning på elevmedvirkning, herunder det som kalles samskapt læring.

I kapittel tre gjør jeg greie for mitt forskningsdesign som en kvalitativ studie som hovedsakelig gir plass til elevstemmen, men som også inkluderer lærerne. Herunder er også elevundersøkelsen som parameter og grunnlag for valg av spørsmål jeg har inkludert i forskningsarbeidet. I fjerde kapittel ser jeg nærmere på funn og drøfter resultatene i lys av teoriene som ligger til grunn.

I femte kapittel drøfter jeg funnene i lys av teorien og introduserer en modell som verktøy for utvikling av elevmedvirkning i praksis. I sjette kapittel samler jeg trådene i trekker jeg noen konklusjoner og gjør noen frempek for hva som må til av radikale endringer for at elever og lærere kan lære sammen i en skole som speiler det samfunnet vi ønsker å skape.

2 Teori

I dette kapitlet beskriver jeg teoretisk forståelse og forskning på feltet elevmedvirkning og demokrati. Spesielt har jeg tatt utgangspunkt i utdanningsfilosofen John Dewey og utdanningsforskeren John Hattie for å grunngi hvor viktig det er å ha elevene med som aktive partnere i læringsarbeidet. Deweys nesten hundre år gamle tankegods er fortsatt relevant i dagens skolesituasjon med synkende skolemotivasjon, lovfestet rett til medvirkning og store behov for yrkesfaglig utdannede arbeidstakere.

John Hattie har hatt stor betydning for skoleutvikling internasjonalt de siste tiårene med sine metastudier og teorier om hva som har effekt på læring. Han har nylig publisert en oppdatert og videreutviklet versjon av sin forskning kalt *Visible learning. The Sequel*. Her oppklarer og tydeliggjør han hva han ønsker å bidra med i sine metastudier. Våren 2023 intervjuet jeg Hattie i podkasten *Et bedre skolenorge*, hvor Hattie uttrykker at han er opptatt av elevmedvirkning og på mange måter har sammenfallende tanker med Deweys teorier. Jeg har derfor inkludert denne podkastepisoden som kilde.

Michael Fullans teorier om ledelse og inkludering av elevene som endringsagenter er også viktig for denne oppgaven. Når det gjelder teorier om makt og muligheter for medbestemmelse og bygger jeg på Roger Klev og Morten Levins organisasjonsteorier om endringsledelse og samskapt læring. Elevenes behov og muligheter for medvirkning knyttes til selvbestemmelsesteorien til Edward Deci og Richard Ryan, Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik samt Lev Vygotskys teorier om elevens nærmeste utviklingszone. Det frigjørende aspektet hos Paolo Freire er også tatt med her.

Det foreligger en hel del forskning og litteratur knyttet til medvirkning i betydningen av hvordan utvikle elevdemokrati. Men de siste tiårene har internasjonal forskning på hvordan elevmedvirkning i læringsarbeid positivt kan endre motivasjon og læring økt betraktelig. Her ser jeg blant annet til Catherine Bovill, Alison Cook-Sather og Peter Felten. Disse vil jeg komme særlig inn på i drøftingskapitlet. I Norge har Erlend Dehlin og Maria-Ana Jones brukt begrepet samskapt læring og introdusert en modell for medvirkning hvor elever og voksne lærer og skaper sammen som likeverdige læringspartnere. Jeg kommer inn på dette i kapittel 2.5.

2.1 Utdanning for demokrati

John Deweys teorier om hvordan prinsippene for utdanning og demokrati må henge sammen, sammenfaller med opplæringsloven som sier at skolens oppgave er å gi opplæring som fremmer oppslutning om demokratiske verdier og gi elevene forståelse for demokratiets spilleregler og betydningen av å holde disse i hevd (Kunnskapsdepartementet, 2017). John Dewey påpekte allerede for hundre år siden at vi ikke kan ta demokratiet for gitt. Han advarer mot at vi tenker og handler som om våre forfedre hadde grunnlagt demokratiet én gang for alle, og at vi glemmer at det må realiseres på nytt i hver generasjon, hvert år og hver dag, i levende relasjoner mellom enkeltmennesker i alle sosiale former og institusjoner. Dewey er den som mer enn noen annen har gjort en sak av demokrati som en politisk rekonstruksjon av våre opplevelser i hverdagen. Det er en sammenheng mellom hans epistemologiske og etiske syn og politisk handling som en del av utdanning for et demokratisk liv (Løvlie, 2015).

John Deweys teorier er interessante og viktige perspektiver på forholdet mellom utdanning og demokrati. På mange måter var han kanskje en av de første som beskrev elevmedvirkning i praksis. Dewey var opptatt av hva han mente var den beste metodikken for opplæring, men også hvor viktig utdanning er for å bygge og utvikle demokratiet. Dewey så på utdanning som det moderne demokratiets grunnpilar og med utgangspunkt i elevenes behov og arbeid beskrev han allerede i 1916 forholdet mellom demokrati og utdanning i verket *Democracy and Education* (Dewey, 2021). Dette verket kan leses både som en analyse av skolevirksomhetens nødvendige reformering og en presisering av forholdet mellom utdanning og demokrati, og står seg som like aktuell i dag.

John Deweys egne skoleopplevelser var fra skoler med rigide undervisningsmetoder hvor det å gjengi informasjon fra læreren var viktigst. Det var lite rom for å være kreativ og drive med egne refleksjoner. Dewey mente at nettopp denne måten å drive skole på bidro til å opprettholde fastlåste sosiale roller. Aktiv deltagelse er essensielt i utdanningen fordi det handler om å få være en del av selve prosessen med å skape læring og danne kunnskap. Ekte kunnskap kan ikke komme utenfra og inn i eleven uten at eleven selv er aktiv. Dewey mente at mål som ble satt opp utenfra begrenser og at pedagogiske mål er ikke det samme som de voksnes mål. Pedagogiske mål må bygge på virkelige aktiviteter og behov og være metoder som samhandler med elevenes aktiviteter. Vi bør også unngå å sammenligne barn med voksne som den faste normen, hvor vi er for oppmerksomme på hva barn ikke kan og ikke kommer til å kunne før de er voksne. Samtidig bør barn utvikle sin voksenalder og voksne bør utvikle sin barnlighet: «There is excellent adult authority for the conviction that for certain moral and intellectual purposes adults must become as little children.» (Dewey, 2021, s. 35).

Elevaktivitet og arbeidsskole sto derfor sentralt i Deweys pedagogiske ideer. Som både pedagog og filosof var han svært samfunnsengasjert og opptatt av at folk flest måtte få muligheten til å skaffe seg en fremtid gjennom en utdanning som kunne føre til arbeid. Samfunnet utdanner for å klare den nåværende verden, men utdanning handler om å være fremtidsforberedt, i følge Dewey. Han mente at effektiv utdanning først og fremst kom som et resultat av sosial interaksjon og at skolen må sees på som en sosial institusjon. Kommunikasjon mellom mennesker og masseutdanning er en del av demokratibyggningen og all sosial deltagelse er grunnleggende læring. Ønsket er å skape et samfunn med kritiske og undersøkende medborgere som prøver ulike løsninger i en åpen og respektfull ånd som noe mer enn demokrati som styreform, nemlig demokrati som livsform. Det handler om å være bedre rustet til fremtiden samtidig som vi gjør nåtiden så rik og betydningsfull som mulig, hvor mennesket skaper seg selv til et moralsk, rasjonelt og fritt vesen (Dewey, 2021).

Dewey er mest kjent for slagordet «learning by doing». Dette uttrykket er imidlertid en forenkling og stammer fra det opprinnelige «To learn by knowing and to know by doing» som var undertittelen på boken *Applied psychology. An introduction to the principles and practice of education*, som Dewey skrev sammen med psykologen James Alexander McLellan (McLellan & Dewey, 1899). Når utdanning ignorerer alt bortsett fra vitenskapelig formulerte fakta og ikke involverer aktiv handling, blir det bare noe vi memorerer og reproducerer på oppfordring. «Recognition of the natural course of development, on the contrary, always sets out with situations which involve learning by doing.» (Dewey, 2021, s. 116). Refleksjon over «the doing» var et avgjørende element i Deweys filosofi: «The important thing is that thinking is the method of an educative experience. The

essentials of method are therefore identical with the essentials of reflection. » (Dewey, 2021, s. 103).

Deweys ord og eksistensielle matrise for erfaring, har forsvunnet i et landskap av forhåndsbestemt innhold og prosedyrer. Løvlie peker på at jo mer formalismen lykkes med sin kvalitetskontroll, jo mer ser det ut til at det erfaringsbaserte grunnlaget glemmes. Slik blir dette også mer fjernt fra både de personlige og de felles demokratiske prinsipper som Dewey hevdet at utdanning var ment å fostre (Løvlie, 2015).

Dewey satte ord på viktige premisser for at læring skal skje som et resultat av handling og refleksjon og han tok til orde for at elever og lærere i større grad skulle samhandle om læringsprosessene. Dewey så på utdanningsprosessen som en kontinuerlig utvikling som i hvert stadium har en økt evne til utvikling som mål. Slik er den pedagogiske prosessen et mål i seg selv som en kontinuerlig omorganisering og rekonstruksjon, hvor evnen til å vokse og evne til å lære av erfaring utvikles. Her er utdanningens verdi at den skaper en lengsel etter utvikling og tilbyr verktøy for å få det til (Dewey, 2021). Det er nesten 100 år siden Dewey lanserte denne måten å tenke utdanning på, og jeg ser det som fascinerende hvordan hans tenkning fortsatt fremstår så relevant og aktuell i lys av dagens skoleutfordringer.

Utdanning bygger samfunnet og ivaretar og utvikler demokratiet, slik Dewey argumenterte i *Education and democracy* (Dewey, 2021). Til syvende og sist er det elevene som skal skape sin egen fremtid, og ikke oss. John Hattie ønsker at elever og lærere i større grad skal tenke høyt sammen. Elevene skal bygge sin fremtid, så vi er nødt til å gjøre ting riktig. Hattie mener at vi trenger å skape en kultur og et miljø hvor elevene ikke bare respekterer seg selv, men også respekterer andre. Han hevder at slik bygger vi demokrati sånn som Dewey ønsket at skolen skulle gjøre (Børven & Normann, 2023).

Professor Douglas Thomas og John Seely Brown har sammenfallende perspektiver med Dewey i vår digitale tidsalder. De hevder at det er på tide å bytte ut den tradisjonelle tenkningen om undervisning til en ny modell for læring, særlig etter at læring i det mer stabile 20. århundre gikk over i en mer flytende infrastruktur i det 21. århundre. Hvis vi spør noen hva de tenker om læring, svarer de fleste skole. Men slik verden er i dag er det ikke en pult, en stol og en bok som er grunnlaget for å tilegne seg kunnskap, selv om de fleste klasserom fortsatt ser sånn ut. Vi må slutte å tenke at læring bare skjer i klasserommet. Læring foregår overalt, hele tiden, og med den tilgangen vi i dag har til kunnskap og informasjon digitalt, er egen læring og utvikling åpent tilgjengelig for alle. (Thomas & Brown, 2011).

2.2 Læringsdesign som speiler det samfunnet vi ønsker

Hva er så grunnen til at elevmedvirkning ikke allerede er blitt en naturlig del av skolen i større grad? En teori er at de siste tiårene har vært dominert av resultatanalyser og tester uten systematisk tolkning og bruk til utvikling. I NOU 2023:19 «Læring, hvor ble det av deg i alt mylderet? Bruk av elev- og studentdata for å fremme læring» beskriver ekspertgruppen at det foregår lite systematisk læringsanalyse i grunnopplæring, høyere utdanning eller høyere yrkesfaglig utdanning (NOU, 2023:19).

Utdanningsforsker John Hattie har undersøkt hva som har effekt på læring gjennom forskning på 800 metastudier av over 50 000 mindre studier. Resultatet ble publisert i boken *Visual learning* i 2008. Kritikken mot Hattie har vært sterk blant annet for bruken av effektstørrelser som vitenskapelig metode (Hyldahl, 2015). I Norge har også

skoleforskeren Thomas Nordahl også blitt kritisert for å ha vært en forkjemper for Hatties teorier og hvordan de er blitt brukt (Strandkleiv & Lindbäck, 2015).

John Hattie hevder imidlertid at han ikke er så opptatt av tallene i forskningen, men hvordan vi leser og tolker tallene og ikke minst hvordan vi stiller oss kritiske også til evidensgrunnlaget. Han selv enig i kritikken mot å gi tallmaterialet for mye oppmerksomhet og sier at om vi stopper ved tallene, stopper vi ved feil ting. Det handler om tolkningen (Børven & Normann, 2023). Hattie er i stedet opptatt av hvordan vi kan gjøre mer av det som faktisk har en effekt på læring og gjøre mindre av de tingene vi gjør som ikke har effekt på læring. Hatties viktigste funn var at det er læreren som er den viktigste enkeltfaktoren som har effekt på elevenes læring. Han har utfordret skolen i hvordan lærere og skoleledelse reflekterer rundt dette og evaluerer sin egen faktiske effekt på elevenes læring. Han mener at lærere må se læring gjennom elevenes øyne og elevene må bli sine egne lærere. Lærere og ledere må ikke observere lærere, men observere elevenes reaksjoner, slik at diskusjonen flyttes fra selve undervisningen og til effekten av undervisningen (Hattie, 2013, s. 199). Dette mener jeg er helt sentrale prinsipper for å kunne være i stand til å gi elever innflytelse på egen læring.

Hattie har i sin nyere forskning inkludert mer enn 2 100 metastudier av resultater, bygget bygger på over 130 000 studier, hvor over 400 millioner elever er involvert i aldersspennet 3-25 år. Funnene er publisert i boken *Visible learning: The Sequel* i 2023. Her presiserer Hattie at det fortsatt er lærerens innflytelse som er viktigst. Men et av de mest sentrale funnene her er at det er viktigere hva lærere tenker om det de gjør enn hva de gjør. Det er lærere som reflekterer kritisk over egen praksis og også reflekterer sammen med andre, som har størst effekt på elevenes læring. Hattie har introdusert begrepet «evaluative thinking» som han liker fordi det inkluderer begrepet verdi/value (Børven & Normann, 2023). Dette lar seg ikke oversette til norsk som vurderende tenkning, hvis vi ønsker at begrepet verdi skal inkluderes. Jeg velger derfor her å oversette begrepet med verdivurderende tenkning.

Et annet funn i Hatties siste forskning er at hvis vi observerer aktiviteten i et klasserom vil vi fort oppdage at det er en enorm mengde ineffektivitet. Samtidig viste Covid-19 pandemien oss at elever og lærere kan være utrolig effektive og gjøre mye bedre på kortere tid. Under pandemien intervjuet Hattie en gutt på 14 år som fortalte at når skolen hadde lagt ut alle oppgavene for dagen, brukte han et par timer på alt arbeidet. Resten av dagen kunne han bruke på å game med vennene sine. Gutten lurte på hva han egentlig pleide å gjøre i fem timer på skolen hver dag til vanlig (Børven & Normann, 2023).

Helt generelt mener Hattie at vi kunne organisert læringen på en mer effektiv måte, men at de tradisjonelle skolestrukturene våre kommer i veien (Børven & Normann, 2023). Det er vanskelig å endre mønstre, selv når vi ønsker forandring. Det er sterke krefter i vårt nedarvede skolesystem med innarbeidede mønstre og læreren i sentrum. Det er en svært vanskelig oppgave å forandre undervisningens grammatikk fordi det er så lett å gå tilbake til den gamle måten å gjøre ting på i skolen, spesielt hvis vi ikke har forståelse og ferdigheter til å velge å handle på nye måter. Studier viser hvordan lærere fortsatt snakker 89% av tiden og stiller en masse spørsmål uten å ville ha svar. Dewey gjorde sitt beste for å komme opp med et bedre system, uten at det har vært gjennomført i stor grad i verden, selv om han har hatt innflytelse noen steder (Børven & Normann, 2023). Hattie understreker at han og John Dewey har argumentert for mange av de samme temaene: Kraften som ligger i opplevelser og erfaringer, kraften i refleksjon og kritisk tenkning, essensen i fellesskapet og det å jobbe sammen med andre. Dewey

argumenterte at vi må være åpne for de opplevelser og erfaringer som elevene har. Hattie sier at vi også må utfordre elevene, ta dem med helt ut til kanten og legge et sikkerhetsnett rundt dem, så de kan gå over kanten og finne nye måter å tenke på. Han mener at vi her kan fortsatt lære mye av John Dewey (Børven & Normann, 2023).

Negative funn i Hatties forskning handler blant annet om at elever er blitt for avhengige av lærerens styring og at kjedsomhet er dominerende i økende grad jo høyere opp i skolen vi kommer. Det er mange som prøver å si at det finnes bedre måter å drive skole på, men det er hele tiden i sterk konkurranse med den tradisjonelle modellen som har eksistert så lenge. Han mener at vi må slutte å se diskursen som polarisering og heller bruke de ulike perspektivene til å bevise hva det er elevene opplever, og endelig spørre elevene selv om deres opplevelse. Hvis det er kjedsomhet, som dessverre ser ut til å være for dominerende, så er det vi som har forårsaket det og vi kan løse det (Hattie, 2023).

Lærere og skoleledere må være mer bevisste på hva det er som gjør at vi i øyeblikket velger å gjøre det ene fremfor det andre. Vi må søke kunnskap om at en beslutning er verdt det og fører til betydningsfull endring for elevenes forståelse og læring. Vi må gjøre det vi kan med elevene i øyeblikket som vi ser er verdifulle erfaringer. Hattie sier at det er vår jobb i skolen å skape endring for elevene og forbedre deres innsikt i verden. Han mener at måten opplæringen er organisert på er mindre viktig enn hva som er effekten av undervisningen, hvordan vi vurderer effekten og hva slags kunnskap vi bruker for å skape denne effekten. I stedet for å bruke ressurser på å forandre pensum, burde vi bruke ressursene på å hjelpe lærerne i arbeidet med å implementere kunnskapen, sier Hattie (Børven & Normann, 2023).

Hattie har fremstått som mer resultatorientert og mindre prosessorientert når det gjelder synet på læring, men i *The Sequel* bruker Hattie begrepet «greedy» og vil ha begge deler. Han sier at pendelen har svingt mellom kunnskapsbasert og kompetansebaserte læringsmål, men at du kan ikke få kompetanse uten at du har kunnskapen om hva du skal ha kompetanse i. På samme måte kaller han seg grådig når det kommer til polariseringen mellom direkte instruksjon og problembasert undervisning. Han vil ha begge deler, fordi de egner seg til ulikt bruk.

Av positive funn i Hatties nyere forskning finnes gode effekter av samarbeidslæring, omvendt undervisning, problemløsning som metode og at elevene lærer hvordan de skal lære. Dette kombinert med lærere som har høye ambisjoner på elevenes vegne, som setter tydelige mål, og som ikke er forutinntatte og setter merkelapper på elevene. Den verden vi lever i rommer et utrolig mangfold mennesker. Dette burde også skje i klasserommet. Det er en større forpliktelse i dag for lærerne å skape omgivelser og skoler som speiler det samfunnet vi håper at elevene vil skape i fremtiden (Hattie, 2023).

Sara Bubb og Mari-Ana Jones forsket på elever under selve nedstengningen under Covid-19, og viste at pandemien også hadde positive effekter i skoleutviklingen (Bubb & Jones, 2020). Den raske omstillingen skolene gjorde da landet stengte ned, demonstrerte hvor raskt det egentlig er mulig å få til endring i skolen, når det er vilje til det. Hjemmeskole ble også godt mottatt av mange. Det bød på mer kreativ læring, bedre tilbakemeldinger, større grad av tilpasning og selvstendighet for elevene, og bedre progresjon. Elevene hadde positive erfaringer fra fleksible skoledager hvor de var selvstendige og jobbet i eget tempo. De litt eldre elevene i grunnskolen (5.-10. trinn) ga uttrykk for at noe av det beste med hjemmeskolen var at de kunne være hjemme og organisere sin egen dag (Bubb & Jones, 2020).

Dewey var opptatt av at demokratiet trenger en utdanning som gir individene en personlig interesse for sosiale relasjoner og kontroll, og gir intellektuelle vaner som gjør det mulig å gjennomføre sosiale endringer uten at uro oppstår. Han mente at begrepet utdanning som sosial prosess og funksjon har ingen bestemt betydning før vi definerer hvilken type samfunn vi tenker oss (Dewey, 2021). Deweys teorier kan sees i sammenheng med Hattie som sier at vi må skape skolen som et speil av det samfunnet vi ønsker oss. Det betyr at hvis vi ønsker et samfunn med åpenhet, toleranse og inkludering, må dette også ligge til grunn i skolen. Da må vi se på maktfordeling, roller og engasjement og holde det opp mot speilet.

2.3 Makt og motivasjon

Selvbestemmelsesteorien er utviklet av motivasjonsforskerne Richard Ryan og Edward Deci. Den tar utgangspunkt i at alle mennesker har tre grunnleggende psykologiske behov: Selvbestemmelse/autonomi, mestring og tilhørighet. Det første behovet, selvbestemmelse også kalt autonomi, handler om at vi mennesker trenger å kjenne at vi bestemmer selv over våre liv. Behovet for mestring betyr at vi trenger å oppleve at vi mestrer det vi ønsker å få til, mens behovet for tilhørighet handler om at vi opplever at livet vårt inngår i meningsfulle relasjoner til både andre mennesker og det vi er opptatt av (Ryan & Deci, 2017).

De tre grunnleggende behovene må oppfylles for at indre motivasjon skal oppstå. Ytre motivasjon handler om at vi gjør noe fordi vi vil oppnå noe eller fordi noen andre bestemmer det. Autonom motivasjon kommer til uttrykk ved at vi utfører handlinger selv om handlingene i seg selv ikke betyr mye for oss. Indre motivasjon dreier seg om at vi gjør noe fordi det betyr noe for oss og gir oss glede (Ryan & Deci, 2017). Skolen er i for stor grad preget av at det er ytre motivasjon eller autonom motivasjon som driver læringen. Ytre motivasjon kan handle om å gjøre som læreren sier eller ha et ønske om å oppnå gode karakterer. Autonom motivasjon kan være at elever gjennom mange år har vent seg til skolearbeidet som bare noe man må gjøre. Indre motivasjon er et grunnleggende prinsipp for å lykkes med reell elevmedvirkning. Det handler om at elevene trenger å oppleve en indre motivasjon for læring, og det skjer ikke uten opplevelse av selvbestemmelse, mestring og tilhørighet. Forskningsfunn fra forsøk med skoler hvor elevene har fått selvbestemmelse i læringsaktiviteter en dag i uken gjennom et år, viser at elevene har fått nye og positive erfaringer der opplevelser av frihet, tillit, fri vilje og flyt var fremtredende. Samtidig er det tydelig at det er behov for mer kunnskap om hvordan lærerne kan støtte alle elever til selvbestemmelse (Uthus, 2020).

Poul Nissens involveringspedagogikk baserer seg i stor grad på psykologene William Glassers realitetsterapi og Abraham Maslows humanistiske psykologi, omgjort til pedagogiske prinsipper. For det første mente han at elevens motivasjon er avhengig av i hvilken grad læreren møter eleven på en varm og åpen måte og ser eleven som et helt menneske. For det andre mente han at læreren må ta et sosialt ansvar med omsorg og respekt sammen med fornuftige forventninger til elevene. Her handler det også om å møte elevene i øyeblikket og se fremover i stedet for å se så mye bakover. Det tredje prinsippet handler om å bevisstgjøre elevene om sin egen læring. Derfor er det viktig at elevene møter engasjerte lærere som kan hjelpe og støtte læringen, slik at elevene utvikler tillit til egne krefter og muligheter. For det fjerde skal elevene oppleve at det er en sammenheng mellom det de lærer og egne tidligere erfaringer. Nissen understreker at læreren kan være helt avgjørende for elevens motivasjon. Involveringspedagogikkens prinsipper setter lærerrollen i perspektiv og Nissen hevder at måten læreren forholder

seg til eleven på, spiller en vesentlig rolle i elevens utvikling (Nissen, 1978). Dette bekreftes av Hatties studier som tidligere nevnt.

Skolen har kanskje undervurdert effekten av autonomi og motivasjonen som ligger i opplevelsen av mestring og å ha innflytelse over egen arbeidshverdag. Roger Klev og Morten Levin beskriver overgangen fra organisasjonslæring til lærende organisasjoner med utgangspunkt i Peters Senges *The Fifth Discipline* (Klev & Levin, 2018, s.93). Ifølge Senge er de fem disiplinene systemtenkning, personlig mestring, mentale modeller, bygging av en delt visjon og læring i team grunnleggende i en lærende organisasjon. Personlig mestring er knyttet til egen visjon for arbeid og egen energi mot læring og utvikling, og den lærende organisasjonen kan bare bli en realitet hvis den enkelte vil og kan lære (Klev & Levin, 2018).

Selve medvirkningsbegrepet har utviklet seg fra den asymmetriske makten i systemer og organisasjoner. Den opprinnelige argumentasjonen rundt medvirkning tar utgangspunkt i makt som er skjevt distribuert og argumenterer for en annen måte å fordele makt på (Klev & Levin, 2021, s.117). Tradisjonelt har utdanning blitt sett på som en form for overføring fra en høyere autoritet, eller læreren, ned til eleven. Det har vært en tydelig maktfordeling hvor læreren har hatt all makt og eleven i stor grad har måttet akseptere dette. De over hundre år gamle tradisjonene kan ikke fungere på den samme måten i det 21 århundre. Poenget er ikke at det er negativt at noen har makt eller at det er ulike interesser knyttet til makten. Ingen prosesser er fri for makt, og det vitale er å se hva makt skaper og former uten å vurdere det som skapes ensidig negativt eller positivt (Klev & Levin, s.115).

Hvor kommer frykten for at elevene skal være med på å bestemme fra? Det er fortsatt en relativt ny trend innen moderne organisasjonsteori å ta en posisjon som sier at deltakernes innsikt og kompetanse er vesentlige faktorer for utformingen av en effektiv organisasjon (Klev & Levin, 2021). Skulle ikke dette også gjelde elever? Deres opplevelser og synspunkter bør inkluderes i skoleutviklingen, fordi det er elevene skolen er til for. Vi gjør det gjennom mer eller mindre symbolske prosesser, med elevorganisasjon og elevråd. Hva hvis vi tenker at elevene faktisk har noe å bidra med inn i tankene om strukturer og planer i hverdagen også? Hvordan kan elevene og lærerne dele makten i skolen slik at elevene kan lære selvbestemmelse og oppleve mestring og lærelyst i egen drivkraft?

2.4 Eleven som aktør

Roald Nygård har et konstruktivistisk alternativ til det han mente var vitenskapens brikkelignende menneskebilde. Han introduserte begrepene brikke eller aktør som bilder på hvorvidt et menneske lar seg drive rundt med vær og vind som en brikke, eller tar grep og handler som en aktør (Nygård, 2007). Skolen har på mange måter sett på elevene som brikker. Gjennom medvirkning får de roller som aktører. Det er på tide å gå fra tanker om undervisning hvor elevene sees som brikker i et læringsspill, til modeller for læring hvor eleven er aktiv aktør i eget læringsarbeid.

Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik introduserer tanken om eleven som agent i eget liv og beskriver sentrale forutsetninger som er grunnleggende for å lykkes med dette. Det handler om tilhørighet, selvstendighet, selvregulering, positiv selvoppfatning og mestring. Lærerne må styrke den indre motivasjonen og gi elevene valgmuligheter når det er mulig. De må vise elevene omsorg og respekt, ta elevenes erfaringer, ønsker og

spørsmål på alvor og oppfordre elevene til å ta initiativ. Lærerne må sikre elevenes mestringsopplevelser ved å tilpasse arbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Hattie peker på betydningen av skoleledelsen og hvordan vår innflytelse på kulturen og miljøet på skolen er sentral. Skoleledere må sørge for at hele skolen ser det å bli utfordret som en god ting, at det er greit å ikke vite, og at det er en felles holdning til hva som er kvalitet. Det er vårt ansvar som ledere å sørge for at læringsarenaen er et inviterende sted hvor elevene føler tilhørighet, hvor feil blir sett på som muligheter og at lærerne ved skolen har en felles narrativ for hva læring er. At dette narrative skapes og bevisene på at det virker hele tiden sjekkes, er den viktigste kraften skoleledere har. Når du kommer inn på en skole med et slikt felles narrativ, ser du at de ikke bruker ordet «jeg», men «vi». Det er våre elever. Det skjer på mange skoler, og det er dette som holder meg gående (Hattie, 2023).

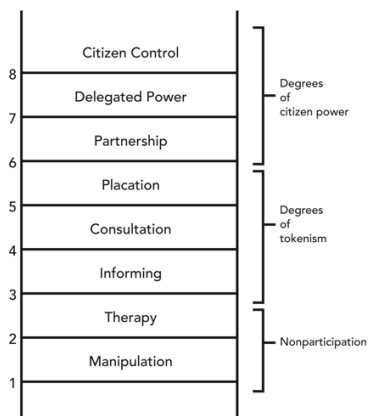
Michael Fullan viser til Bruce Dixon som sier i sin bok *The End of School as We know It* at «kostnaden ved å ignorere den pedagogiske arven er betydelig» (s.10). Fullan sier at vi må forandre den tradisjonelle skolen og at den hemmelige ingrediensen for å transformere lærerprofesjonen til profesjonell kapital er ved å bruke elevene som endringsagenter. Han hevder at skoleledere som rokker ved status quo starter ved å praktisere en ja-kultur, men at endringene virkelig først skjer når den spontant tas opp av lærere og spesielt av elever (Fullan, 2017).

Når elevene blir inkludert i å finne løsninger, skaper det en form for eierskap fordi de selv er en del av løsningen. Derfor opplever den enkelte elev en større forpliktelse til å finne løsninger enn om det bare var de voksne som bestemte uten å snakke med elevene (Sands et al, 2007).

Allerede i Normalplanen for landsfolkeskolen som , hadde man i norsk skole klare tanker om elevenes rolle i læringsarbeidet:

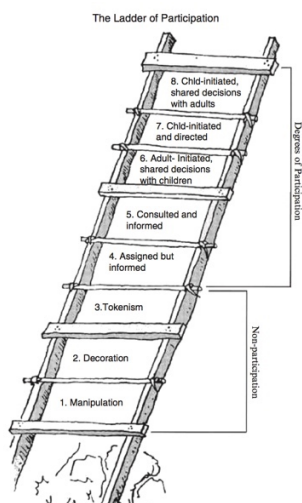
«Aktive born vil gjerne vera sjølvhjelpne og sjølvstendige. Dei vil òg gjerne vera med og velja arbeidsoppgåvene og drøfta arbeidet. Ansvarsmedvititet vaknar når dei sjølve fastset det dei vil læra.» (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1947 s. 11).

Det er forskjell på å si sin mening, komme med forslag og bli hørt i enkeltstående tilfeller sett opp mot medvirkning som et grunnleggende læringssyn. Emily Nelson og Jennifer Charteris har tatt til orde for at elever får medvirke på måter som gjør at de som partnere jobber side om side med lærerne sine. Men det må gjøres på måter som har en god effekt på både læring og sosial utjevning, uten lettvinde løsninger. Vi må ha et komplekst og sammensatt syn på forskning og elevmedvirkning som et startpunkt for å jobbe for en mer sosialt rettferdig praksis (Nelson & Charteris, 2021).



Figur 2.1 A Ladder of Citizen Participation (Arnstein, 2019)

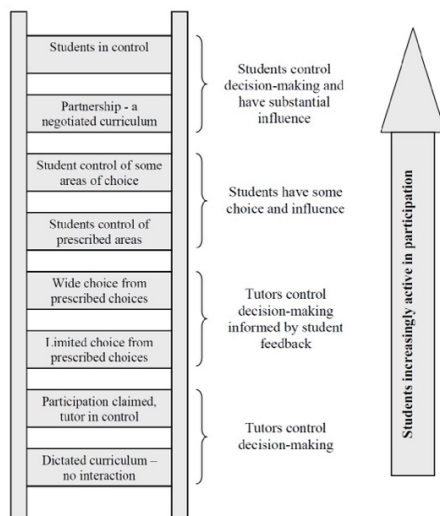
Sherry Arnsteins brukermedvirkningsmodell fra 1969 er en stige med åtte trinn hvor det bare er de tre øverste trinnene som viser faktisk og reell brukermedvirkning. De to nederste trinnene gir ingen medvirkning. De tre neste trinnene viser medvirkning som gir mer eller mindre reell eller symbolsk medvirkning. Her handler det om å bli hørt, få komme med synspunkter, svare på undersøkelser eller delta i allmøter. Men de som bestemmer, velger selv om de vil ta hensyn til synspunktene som kommer frem. De tre øverste trinnene gir derimot en reell medvirkning gjennom samarbeid og partnerskap, delt makt og mulighet til å ha kontroll deles av deltagerne (Arnstein, 2019). Arnsteins modell betyr ikke nødvendigvis at det er de tre øverste trinnene som er ideelle i enhver situasjon. Det å gi fra seg makt, kan også være en form for ansvarsfraskrivelse, som når lærere lar elever bestemme selv eller ta styring over egen læring, uten oppfølging. Mens Arnsteins medvirkningsmodell var designet for medborgeres mulighet for deltagelse og maktfordeling, modifiserte John Hart modifiserte Arnsteins stige til et verktøy for barns mulighet for medvirkning.



Figur 2.2 Ladder of youth participation (Hart, 1992)

Barn har i utgangspunktet enda mindre makt enn den vanlige borger, ganske enkelt fordi de er barn og voksne automatisk har mer makt enn dem. I Harts stige betegner de tre nederste trinnene heller ingen reell medvirkning, men beskriver barns medvirkning som manipulering, noe å pynte seg med eller som symbolske handlinger. De to øverste trinnene representerer beslutninger og valg som er initiert av barn og delt med voksne. Mellom disse er det trinn som viser variasjoner over hvordan voksne styrer, men

inkluderer at barn får informasjon, kan komme med innspill, og kan bli hørt. Denne modellen har også fått kritikk for å være hierarkisk og at det er de øverste trinnene som er idelle. Sett i lys av Arnsteins modell, er også Harts en modell hvor ikke nødvendigvis de øverste trinnene er de eneste riktige.



Figur 2.3 Ladder of participation in curriculum design (Bovill & Bulley, 2011)

Den overordnede delen av den nye læreplanen LK20 understreker hvor viktig det er at elever medvirker og tar medansvar og lærer å samhandle. Det er forskjell på begrepene medbestemmelse og medvirkning, selv om de kan overlape hverandre. Med medbestemmelse er det flere som deltar i beslutningsprosesser og kan gjøre dem demokratiske, som for eksempel elevrådsarbeid. Medvirkning handler i større grad om den enkeltes innflytelse på sin egen arbeidssituasjon og ansvar for utviklingen og foregår mellom medarbeider og nærmeste leder, som i skolen tilsvarer elev og lærer (Bovill & Bulley, 2011).

Medvirkning og elevens rett og mulighet til å bli hørt og ha reell innflytelse på læringsarbeid og egen utvikling trenger ikke bety at det er elevene som skal ha initieringsrett og bestemme alt. Hattie formulerer det som «They don't know what they don't know» (Hattie, 2023). Han påpeker hvor viktig samspillet mellom elev og lærer er. Her ligger det største potensialet, når læreren kan se læringen gjennom elevens øyne og fasilitere gode prosesser hvor lærer og elev lærer og skaper sammen.

2.5 Samskapt læring

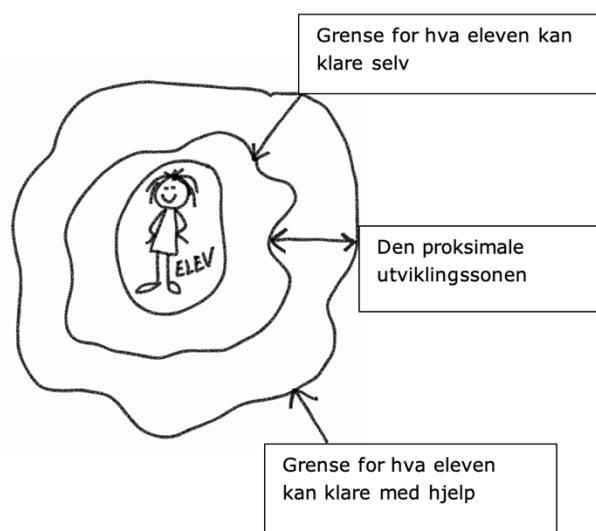
Alison Cook-Sather analyserte elevstemmen som begrep og mente at ungdom burde få mulighet til i større grad å ta aktivt del i og få skape sin egen utdanning. Cook-Sather er opptatt av de unges unike perspektiv på læring, undervisning og skole. Det handler om å høre det fra dem som har skoene på. Det er en merkelig virkelighet når voksne og fagfolk sitter og finner ut av hvordan skoene skal lages uten å gjøre det i samarbeid med dem som skal ha dem på. Uten elevperspektivet på reformer, vil reformene basere seg på et ufullstendig bilde av livet i skolen og hvordan det livet kunne forbedres (Cook-Sather, 2006).

Hattie mener også at det er en god idé å inkludere elevene i planleggingen av undervisningen fordi man som lærer, ofte lærer mer gjennom arbeidet med planleggingen av undervisningen, enn selve fremføringen i klasserommet. Hvis elevene også fikk tilgang til denne måten å tilegne seg kompetanse på, mener han at de nok ville

lære mye mer. Samtidig er det utfordringer knyttet til at elevene ikke vet hva de ikke vet. Derfor vil total elevkontroll over læringen ikke ha stor effekt, hvis de bare fortsetter å gjøre det de allerede vet. Hvis vi lar dem gjøre det, er det ikke til elevens beste. Hattie mener at det handler om å tenke høyt om problemer og legge til rette for de gode aha-opplevelser hvor elevene bygger koblinger mellom ideer. Elevmedvirkning er ikke å la elevene ta ansvar for en oppgave og bare gjøre så godt de kan. Det må være en aktiv lærer til stede, mener Hattie. Samtidig mener han at målet må være at elevene skal kunne styre sin egen læring. Når femåringer kan være sine egne lærere, kan også eldre barn klare det (Børven & Normann, 2023).

Det er en fare for at lærere lager oppgaver ut fra elevenes aldersnivå og evne til å tilegne seg og reprodusere fagstoffet, uavhengig av fagstoffets rolle for elevene i utvikling som et sosialt vesen. Dewey var opptatt av det positive prinsipp som opprettholdes ved at de unge får begynne med aktiviteter som har et sosialt utgangspunkt og så går videre til å utvikle vitenskapelig innsikt i materialer og lover som er involvert. Dette skulle skje gjennom tilpasning og tilrettelegging fra andre som har større erfaring. Siden den som vet også selv skulle være en som lærer, blir det klart at disse motsetningene er relative men ikke absolutte. Men i de tidlige stadier av læring er det praktisk talt grunnleggende (Dewey, 2021).

Den pedagogiske profesjonen er evnen til å anerkjenne at andre har ulike synspunkter og at vi kan stå i andres sko og se verden fra deres ståsted. Vygotskys proksimale utviklingssone er det området mellom grensen for hvor eleven kan klare alt alene og der hvor eleven ikke kan klare det selv med hjelp. Dette området kalles også den nærmeste utviklingssonen. Denne sonen betegner oppgaver som er for vanskelige til at eleven kan klare dem alene, men som kan klares med hjelp, veiledning og oppmuntring av andre som er mer kompetente. Det kan være en lærer, læringsressurser, en medelev eller en forelder. Veiledningen som gis må vekke interesse og spørsmål må stilles slik at eleven selv kan komme med løsninger (Vygotsky, 1978).



Figur 2.4 Den nærmeste utviklingssonen (Vygotsky, 1978). Tegning inspirert av Kirkevold (2012)

Den proksimale utviklingssonen er et helt grunnleggende prinsipp i arbeidet med elevmedvirkning. Her handler det nettopp om å finne balansen mellom å slippe eleven løs og gi støtte, etter behov. Særlig vil dette være viktig for elever som trenger mye

læringsstøtte. Skolesystemet må trene elevene i å søke hjelp når de trenger det. Det er derfor viktig å skape et læringsmiljø hvor det er trygt å feile fordi det å gjøre feil er noe å lære av. Her spiller læreren en helt sentral rolle og kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er betydningsfull. Hvis det er et godt forhold, vil det være trygt for elever å ikke vite svaret, gjøre feil og søke hjelp (Hattie, 2023).

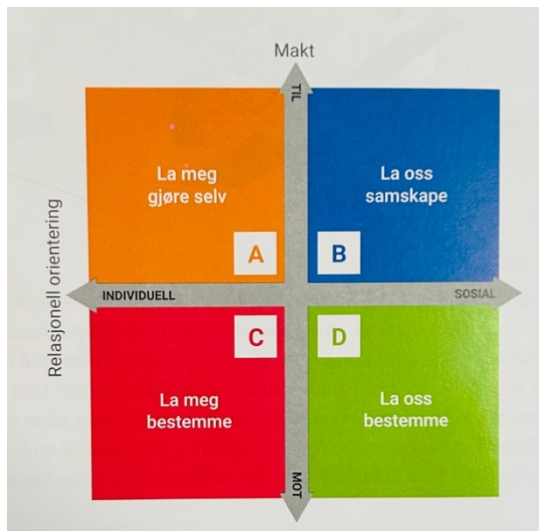
Paulo Freire så på utdanning som en praksis for frihet og viste hvordan utdanning kunne frigjøre mennesker fra undertrykkelse og forandre verden. Hans banebrytende bok *De undertryktes pedagogikk*, har inspirert til en praksis som består av dialogisk problematisering, kritisk tenkning og kollektiv læring. Læringen tar utgangspunkt i temaer som kommer frem fra elevenes virkelighet og har som mål å utvikle kunnskap som forandrer eksisterende undertrykkende forhold (Freire, 1999). Freire sa også at læring ikke må sees som en kunnskapsoverføring hvor noen har kunnskap om en statisk virkelighet som flertallet ikke har. Han mente at læringsprosesser foregår i gjenkjennbare hverdagslige situasjoner hvor individer i fellesskap tolker virkeligheten og slik forandrer seg selv og den verden de lever i. For Freire kan utdanning bare skje i et læringsmiljø hvor hver enkelt anerkjennes med sin rett til å samskape verden og er forpliktet som en transformativ agent. Dialogen er den sentrale praksis i læringsprosesser fordi dialogen er basert på kritisk tenkning og kan føre til nødvendig endring av praksis (Freire, 1999).

Noen som har trukket elevenes rett til selv å bestemme over egen læring er Agoraskolen i Nederland som er blitt et av verdens mest populære skolekonsepter. Grunnleggerne tok noen pedagogiske radikale valg da de skulle starte en ny offentlig skole. De designet en skole helt uten klasserom og pensum, hvor alle elever selv velger hva de vil lære og jobbe med hver dag. Elevene har sine egne arbeidsstasjoner som de utformer som de selv vil. De voksne som jobber der kalles læringscoacher. Hver coach har ansvar for 13 elever, og sørger for å følge opp hver enkelt, slik at dagen er produktiv. Mot slutten av skolegangen, sjekkes det ut hva som eventuelt mangler av det nederlandske pensumet, og så går elevene selv gjennom disse emnene. De sier selv at det da ikke er så vanskelig å raskt sette seg inn i nytt stoff, ettersom de har lært å lære selv gjennom mange år (HundrED, 2022).

For mange fremstår medvirkning som problematisk, forvirrende, frustrerende, tidkrevende og til og med truende. En lærer uttalte: Jeg håper det ikke handler om at elevene skal bestemme alt (Jones, 2022). Men elevmedvirkning kan ikke brukes som noe målbart eller et verktøy. Det er en grunnleggende holdning til meningen med læring som betyr deltagelse som og for læring. Den samskapte læringsmodellen ble først utviklet som en konseptualisering av deltakerbasert aksjonsforskning. Aksjonsforskning er en vitenskapelig arbeidsform hvor ny kunnskap utvikles gjennom løsning av konkrete og helhetlige problemer i sin naturlige kontekst (Klev & Levin, 2021). Denne kunnskapsutviklingen må inkludere både forsker og det som kalles problemeiere. Slik blir prosessen basert på demokratiske idealer med medvirkning som grunnleggende premiss. Endring er målet, men uten at det er styrt av forhåndsprogrammerte resultater. Denne utviklingen beskriver Klev & Levin som delt i tre faser. Den første fasen er problemavklaring, den neste er grunnlaget for en utviklingsprosess med langsiktig læring. Den siste fasen er den kontinuerlige læringsspiralen (Klev & Levin, 2021). Denne beskrivelsen av samskapt læring er laget for ledere og medarbeidere i organisasjonsutvikling, men har overføringsverdi inn i klasserommet til lærere og elever.

Mari-Ana Jones og Erlend Dehlin har tatt den samskapte læringsmodellen til Klev og Levin inn i arbeidet med elevmedvirkning og introdusert en medvirkningsmatrise i

Elevmedvirkning og samskapt læring. Dette er et konkret verktøy for å jobbe med medvirkning i skolen, som gir klarhet i roller, maktfordeling og relasjoner. Matrisen gir en mulighet for visuelt arbeid med medvirkning i et metaperspektiv og tydeliggjør ytterpunkter i elevenes roller. Modellen synliggjør fordeler og utfordringer med samskapt læring som fenomen og skisserer fire arketyper for elevmedvirkning med utgangspunkt i elevens rolle langs aksene makt og relasjonell orientering (Dehlin & Jones, 2022).



Figur 2.5 Medvirkningsmatrisen (Dehlin & Jones, 2022, s. 20)

La meg gjøre det selv er den første arketyper hvor eleven utforsker egne interesser og jobber individuelt. Den andre arketyper kalles la oss samskape, og har høy grad av involvering, hvor elever og lærere lærer og skaper sammen. Læringen er like mye sosial og kollektiv som individuell. La meg bestemme er en tredje arketype hvor elevene blir lyttet til og får viljen sin. Elevene får bestemme. Den fjerde arketyper heter la oss bestemme, hvor elevene som gruppe hørt. Her finnes elevrådet, elevundersøkelsen, valg og avstemninger. Elevene stiller krav og skolen fikser.

Medvirkningsmatrisen setter tre viktige handlinger for å utvikle betingelser for medvirkning: Å bygge fellesskap, samskape og være kritisk reflekterende. Her sees ikke medvirkning som et valg mellom lærerens autoritet og elevens makt, men at medvirkning og samskaping utvikler praksis for at elever og voksne finner inspirasjon og læring sammen (Dehlin & Jones, 2022).

Elevsentrert ledelse er et lederskap som gjør en positiv forskjell. Det handler om gode relasjonelle forhold og en innovativ praksis (Robinson, 2018). En grunnleggende verdi må også være at det er lov til å gjøre feil (Klev & Levin, 2021, s. 77). Når elevene inkluderes i å finne løsninger, skaper det en form for eierskap hos elevene fordi de selv er en del av løsningen. Enkeltelever føler derfor en økt forpliktelse til å finne løsninger, enn om de bare ble skapt av de voksne uten at å snakke med elevene.

I dette kapittelet har jeg vist til hvordan ulike tenkere alle understreker hvor viktig det er at elevene er aktive i sitt eget læringsarbeid. Elevene må få være med på å styre sin egen læringsprosess slik at de kan utvikle seg til å være aktive deltagere. Jeg har fremhevet forskning som understreker hvor viktig opplevelse av autonomi, mestring og tilhørighet er for at indre motivasjon skal oppstå.

Det er også utfordringer på feltet. Elever, lærere og skoleledere forteller om utfordringer med elevmedvirkning selv under nær perfekte forhold. Det er åpenbart et behov for en større bevissthet om hva som er utfordringene og mer forskning på hvordan disse utfordringene kan bli forstått og hvordan komme videre (Jones & Bubb, 2021).

Elevmedvirkning betyr ikke at elevene skal bestemme alt, men at lærere og elever samarbeider om læringsprosessene (Jones, 2022). Vi trenger mer kunnskap om hvordan vi best kan utvikle skolen til å være et sted hvor elever og lærere lærer sammen. Vi trenger også en økt bevissthet om at elevmedvirkning er noe som må planlegges, utvikles, læres og trenes på. Skolen må skape et læringsmiljø som speiler det samfunnet vi ønsker å ha og bidrar til å utvikle demokratiet. Det er ikke noe som kommer av seg selv, selv om det nå er blitt lovfestet. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel fem.

3 Metode

Forskningsdesignet for denne oppgaven har forandret seg fra min opprinnelige plan om en casestudie med mixed methods i et prosjekt hvor elevene på IM skulle delta i planleggingsarbeidet sammen med lærerne, til et design som baserte seg på en mer avgrenset form for datainnsamling. Grunnen til at jeg måtte gå bort fra min opprinnelige plan er at jeg begynte i ny jobb ved en annen utdanningsinstitusjon underveis i arbeidet med masteroppgaven og den omfattende forskningen på egen avdeling jeg hadde lagt opp til, var ikke lenger realistisk å gjennomføre. Jeg har derfor gjort et forskningsprosjekt innenfor den hermeneutiske retning med en fenomenologisk studie av medvirkning på en spesifikk avdeling innen utdanningsfeltet. Innhenting av datamaterialet er gjort gjennom en grunnleggende kvalitativ metode og i analysearbeidet har jeg hatt en induktiv tilnærming. Lærerteamet på IM har investert tid og krefter for å skape et læringsmiljø hvor eleven er aktiv deltager i egen læringsprosess og det er essensielt å kunne si noe om hvordan dette faktisk fungerer. Jeg har derfor konsentrert meg om å gå nærmere inn på i hvilken grad elevene opplever innflytelse på egen opplæring på IM, hvor viktig de synes det er og hva som kan være et potensiale for utvikling videre på avdelingen. I dette kapitlet gjør jeg rede for de valgene jeg har tatt.

3.1 Forskningsdesign

Jeg har valgt en hermeneutisk tilnærming i dette forskningsarbeidet. Forskningshistorisk skiller vi mellom positivistisk og hermeneutisk retning. Positivismen har som mål å finne fram til absolutt og objektiv kunnskap og er forbundet med naturvitenskapelig tradisjon (Befring, 2007). Hermeneutikken har derimot sin opprinnelse fra humanistiske fag, og handler om forståelse, mening og refleksjon. I et samfunnsvitenskapelig perspektiv kan en hermeneutisk tilnærming brukes om å «lese» kultur som tekst for å oppnå en gyldig forståelse av meningen i teksten. En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at fenomener kan tolkes på flere nivåer og at det ikke finnes en egentlig sannhet. Det handler om at mening bare kan forstås sett i sammenheng med den konteksten vi studerer. Vi forstår delene i lys av helheten (Thagaard, 2018). Det betyr at jeg ikke har en forhåndsbestemt praksis for fortolkning, men møter materialet med åpenhet og nysgjerrighet i tolkningen av datamaterialet. En hermeneutisk tilnærming betyr også i denne sammenheng å lese og fortolke svarene fra elever og lærere og finne gyldig forståelse av mening.

En tynn beskrivelse bare gjengir det som observeres, mens en tykk beskrivelse inkluderer meningsaspekter, fortolkninger forskeren har, og hva personer vi studerer kan ha ment med sine handlinger. All forståelse bygger på forforståelse (Thagaard, 2018). Jeg har gjort en tykk beskrivelse av konteksten i kapittel 1.3, samt gjort rede for eget ståsted i kapittel 1.1. Her beskriver at jeg har valgt IM-avdelingen fordi den har vært i en spesiell situasjon med utvikling av et nytt utdanningsprogram og et nytt lærerteam som har hatt nye perspektiver på læring. Samtidig har jeg valgt det fordi jeg da kan forske på eget utviklingsarbeid, og jeg er nysgjerrig på å vite mer om hva vi som team vil få bekreftet eller ikke, og ikke minst å kunne få mer innsikt i videre utvikling i arbeidet.

Fenomenologiske studier beskriver fellestrekk som legges til grunn for å utvikle en mer generell forståelse av det fenomenet vi forsker på. Fenomenologiske studier utforsker

den mening personer tillegger sine erfaringer av et fenomen og beskriver trekk som personene har felles i disse erfaringene. De felles erfaringene danner grunnlag for å kunne utvikle en mer generell forståelse av fenomenet som studeres (Thaagaard, 2018). Min metodiske tilnærming kan derfor kalles fenomenologisk i den forstand at jeg ønsker å se nærmere på fenomenet medvirkning med utgangspunkt i elevenes opplevelse av innflytelse på egen læring i en studie av ett enkelt og spesifikt tilfelle. Tilfellet er en spesifikk avdeling, på en stor og veletablert skole, som har et nytt utdanningsprogram med en spesiell organisering. Dette gir et avgrenset, spesifikt område. Denne avdelingen er spesiell fordi den har en uttalt bevissthet om elevmedvirkning som et grunnleggende prinsipp for opplæringen.

Metodisk har jeg valgt å gjøre en kvalitativ studie. Kvalitativ forskning søker etter svar på spørsmål om hvordan mening skapes og leter ikke etter kausale forklaringer på hvordan forstå sosiale handlinger og hvordan sosiale og kulturelle fenomener skapes (Brandt & Sprogøe, 2019, s. 14). Som metode gir en kvalitativ studie et datamateriale som gir en annen form for innsikt gjennom mer intensive og ideografiske data, enn i kvantitativ forskning som beskriver og forklarer verden eller sammenligner fenomener ved hjelp av tall.

Det er mulig å si at jeg til en viss grad også tangerer kvantitativ metode gjennom skalerings spørsmål fordi jeg ønsket et bakgrunnstykke som kunne si noe om valid om hele elevgruppens opplevelse av innflytelse på IM, hvor viktig de mener at det er og hvor viktig lærerne mente at det er. Jeg ønsket også å få kvantitative svar på hvordan programfag og fellesfag ville score på opplevelse av medvirkning når de to fagområdene ble splittet med separate spørsmål. Dette er i motsetning til Elevundersøkelsen, hvor resultatet av spørsmål om medvirkning ikke skiller på programfag og fellesfag. Jeg har derfor stilt noen skalerings spørsmål, som kan si noe om virkeligheten ved hjelp av tallscore, for å kunne hente inn datamateriale som kan analyseres basert på tallverdier. Denne typen spørsmål vil gi kvantitative data som sier noe om hva flertallet ønsker eller liker. Å kombinere de målbare spørsmålene med helt åpne, kvalitative spørsmål som gir rom for elevens egne meninger, håper jeg vil gi en større forståelse av det totale bildet.

Jeg kunne ha valgt å gjøre en kvalitativ undersøkelse med intervjuer av enkeltpersoner og fokusgrupper. Men jeg ønsket tilgang på et større utvalg av elevgruppen, fordi jeg var nysgjerrig på hva som kunne sees som representativt for elevgruppen som et hele, fremfor enkeltstemmer. Elevene som deltok i utviklingsprosessen av avdelingen har gitt uttrykk for sine meninger i kvalitative intervjuer i boken *Elevmedvirkning og samskapt læring* (Dehlin & Jones, 2022). Mens elevene som nå går på IM er kommet inn i et allerede etablert system, designet av tidligere elever og de lærerne som hadde vært med på å utvikle konseptet for IM-avdelingen. Jeg var derfor nysgjerrig på hvordan de nåværende elevene som gruppe opplevde medvirkning i sin læring.

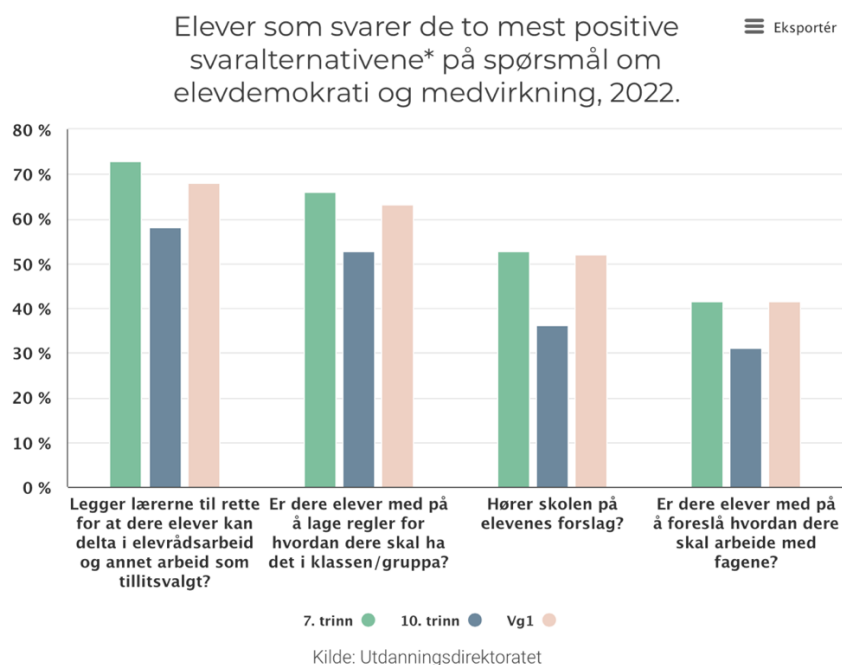
Datamaterialet er gjort som en spørreundersøkelse med både kvantitative og kvalitative spørsmål, som gikk ut til Vg1 og Vg2 på IM. Om jeg hadde hatt mer tid, ville jeg nok både ha valgt flere spørsmål, og supplert med fokusgrupper. Men i denne sammenhengen ville det ville blitt et for omfattende materiale. Jeg valgte derfor å korte ned antall spørsmål og konsentrerte meg om to hovedområder. For det første ønsket jeg å få rede på i hvilken grad elever og lærere mener at det er viktig at elevene har innflytelse og om elevene faktisk opplever at de har det. For det andre ønsket jeg å få informasjon om hva som kan gjøres bedre, fordi avdelingen er i kontinuerlig utvikling og det vil kunne gi tilbakemeldinger som kan være nyttig i det videre arbeidet. Dessuten ønsket jeg å se nærmere på hva som ligger i resultatene fra elevundersøkelsen.

Resultatene vil jeg se nærmere på for å finne mulige svar på mitt forskningsspørsmål om hvordan fenomenet elevmedvirkning kan forstås og ledes, slik jeg har beskrevet det i kapittel 1.3.

3.2 Elevundersøkelsen

Elevundersøkelsen er en kartlegging og brukerundersøkelse som gjennomføres årlig av Utdanningsdirektoratet hvor elevene får si sin mening om læring og trivsel i skolen. Undersøkelsen er et viktig verktøy for videre utvikling og kvalitetssikring i skolen, hvis vi kan bruke svarene for å gjøre skolen bedre. Temaene for undersøkelsen er: Trivsel, motivasjon, arbeidsforhold, hjem-skole-samarbeid, støtte fra lærer, vurdering for læring, medvirkning, regler på skolen, trygt miljø og rådgivning (Udir, 2023). Det er åpent å hente ut tall fra elevundersøkelsen. Det er ikke noe longitudinelt datamateriale ettersom utdanningsprogrammet bare har vært aktivt i tre år, hvorav to av årene har vært under pandemien.

Elevundersøkelsen fra 2022 viser at det er generelt en lav andel elever nasjonalt, som svarer «i mange fag» eller «i alle eller de fleste fag», på spørsmålet om de er med på å foreslå hvordan de skal arbeide med fagene. Svaret kan tolkes enten som at elevene ikke blir invitert til å komme med forslag eller at elevene blir invitert, men ikke kommer med forslag. Det er også en relativt lav andel elever som svarer at skolen hører på elevenes forslag «ofte», eller «svært ofte eller alltid» (Utdanningsdirektoratet, 2023). Knappt 40% av elevene på Vg1 er med på å foreslå hvordan de skal jobbe med fagene. Det er i tillegg interessant å merke seg at 10. trinn ligger markant lavere på alt som handler om medvirkning sammenlignet med 7. trinn og Vg1. Dette understøtter erfaringen på IM-avdelingen om at det må en kraftig bevisstgjøring til for å innarbeide prinsippet om eleven som kollega når elevene starter i Vg1 om høsten.



Figur 3.1 Elevundersøkelsen om medvirkning (Utdanningsdirektoratet, 2022)

For IM viser Elevundersøkelsen fra 2022 at avdelingen gjør det bra på stort sett alle områder knyttet til trivsel, motivasjon, arbeidsforhold og spesielt godt når det gjelder

støtte fra lærerne. Når det kommer til medvirkning som tema scorer imidlertid IM-avdelingen lavt sammenlignet med scoren for resten av temaene. Resultatet er riktignok høyere enn de nasjonale og regionale resultatene, men det står i kontrast til den satsningen som avdelingen har gjort for nettopp å få til en kultur hvor elever og lærere lærer og skaper sammen.

Er elever med på å foreslå hvordan dere skal arbeide med fagene?	ELV, IM Vg1	Oslo IM Vg1	Norge Vg1	ELV IM Vg2	Oslo IM Vg2	Norge Vg2
	3,5	3,4	3,3	3,7	3,4	3,3

Figur 3.2 Resultater for IM i elevundersøkelsen (Utdanningsdirektoratet, 2022)

Ettersom det ikke er samsvar mellom dette resultatet og den kulturen avdelingen har jobbet for å utvikle, ønsket jeg å undersøke nærmere hva dette kunne komme av. Det er interessant å se om det går an å få frem flere nyanser i kvaliteten på medvirkning på IM, så jeg har inkludert spørsmål om nettopp dette i innhenting av datamateriale. Det har jeg gjort ved å skille mellom programfag og fellesfag i spørsmålsskjemaet. På IM jobber vi tverrfaglig og har løst opp inndelingen i fag. IM-lærerne jobber på kryss og tvers av hverandres elevgrupper, fagområder og trinn. Fellesfagslærerne kommer derimot inn i faste grupper, og har ingen felles pedagogisk strategi eller systematiske samarbeid med IM-lærerne. Lærerne i fellesfag tilhører hovedsakelig andre avdelinger ved skolen. Siden elevundersøkelsen analyserer elevenes totale opplevelse av medvirkning i opplæringen har lærerteamet på IM stilt spørsmål ved om vi ville fått et mer nyansert resultat om man hadde skilt mellom programfag og fellesfag i undersøkelsen.

Det er også verdt å merke seg at spørsmålene i elevundersøkelsen som tar for seg vurdering for læring som tema også får lavere score enn andre områder på IM. Dette er funn som det ville vært interessant å forske videre på og det kan se ut til å sammenfalle med noen av svarene til elevene fra min spørreundersøkelse i dette forskningsarbeidet. Jeg går imidlertid ikke dypere inn på resultatene knyttet til vurdering for læring her.

3.3 Innhenting av data

Datainnsamlingen i dette arbeidet har vært to spørreundersøkelser. En rettet til elevene og en til lærerne. Jeg har valgt å ta elevperspektivet i forskningsarbeidet og gi størst plass til elevstemmen, ettersom det er deres opplevelse jeg er opptatt av å undersøke. Det er gjennom deres svar jeg kan produsere økt kunnskap om hva som fungerer, og det er deres opplevelse jeg er opptatt av i problemstillingen for dette arbeidet. Samtidig har jeg allikevel rettet et eget spørsmålsskjema til lærerne, hvor de også blir spurt om hvor viktig de mener det er at elevene har innflytelse og hvordan de legger til rette for det. Jeg har ønsket muligheten til å kunne se eventuelle sammenhenger i svarene her.

I LK06 ble elevmedvirkning eksplisitt beskrevet som deltagelse i beslutninger som gjelder egen og gruppens læring. Der kommer det også frem at elevmedvirkning gjør elevene mer bevisst på egne læringsprosesser og det gir større innflytelse på egen læring. I LK20, er elevmedvirkning også brukt som begrep i overordnet del. Her er medvirkning også knyttet som begrep til demokrati, hvor skolen skal gi elevene mulighet til å medvirke og lære hva demokrati betyr i praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Om elevmedvirkning sier Utdanningsdirektoratet:

«Elevmedvirkning må prege skolens praksis. Elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen

med lærerne hver dag. Elever tenker, erfarer og lærer i samspill med andre gjennom læringsprosesser, kommunikasjon og samarbeid.» (Udir, 2022)

Ord som elevmedvirkning har svak begrepsvaliditet fordi det kan defineres på mange ulike måter. Det kan gjøre det vanskelig å måle og tolke hva som egentlig ligger i resultatene. Derfor har jeg i denne oppgaven valgt å bruke ordet innflytelse i spørsmålene. I tillegg har jeg bedt elevene om å svare på hva de mener at ordet innflytelse betyr, for å sikre innsikt i hvordan elevene tolker begrepet og slik bedre kvalitetssikre hvordan jeg kan lese og tolke svarene. Jeg har også valgt å dele opp spørsmålet om innflytelse på læring i hva og hvordan fordi jeg mener det er interessant å se hvilke preferanser elevene har når det gjelder innflytelse på innhold og form i læringen.

Det er flere grunner til at jeg valgte å gjennomføre datainnsamlingen som en spørreundersøkelse. Som tidligere nevnt, var det viktig å innhente empiri fra elevene i form av mengdesvar. Enkeltstemmer kan plukkes ut etter hvilke svar man ønsker. Jeg ville derfor gjøre en undersøkelse som tydelig viste hva flertallet ga uttrykk for. Ettersom jeg har hatt en kjent rolle overfor de fleste elevene på avdelingen, bestemte jeg meg også for å gjennomføre en helt anonym spørreundersøkelse uten bruk av interne digitale verktøy som elevene kjente. Dette gjorde jeg for å få flest mulige svar, mest mulig ærlige svar og være sikker på at alle data ble anonymisert og beskyttet. Jeg valgte derfor å bruke verktøyet Nettskjema.no gjennom NTNUs løsning. Her blir alt materiale automatisk lagret på NTNUs servere og beskytter alle data i henhold til GDPR. Jeg har valgt å ikke samle inn noen data som inneholder personlig informasjon og har derfor ikke søkt tillatelse fra Norsk senter for datainnsamling (NSD).

Ettersom jeg har gått åpent ut med intervjuundersøkelsen til samtlige elever på IM, har jeg ikke foretatt en strategisk utvelgelse av personer. Å gjøre strategisk utvelgelse av supplerende personer kan styrke datamaterialets egnethet for å utvikle forståelse for fenomenet som studeres (Thagaard, 2018). Jeg har i stedet gjort et teoretisk utvalg av deltakere fordi jeg ønsker å knytte dem til utvikling av teori i forskningsforløpet. Teoretisk utvalg ble opprinnelig etablert som begrep av Glaser & Strauss i 2008 og har som strategi å bidra til et hensiktsmessig utvalg, både teoretisk og empirisk. Utvalget av deltakere har betydning for hvordan vi kan argumentere for at konklusjoner fra en studie kan ha generell gyldighet (Thagaard, 2018). Ved å inkludere alle elevene på avdelingen i undersøkelsen, er det også større mulighet for å kunne si at det er en generell gyldighet i funn som er underbygget med datamaterialet fra deltakerne.

Det er heller ikke relevant å kommentere på om utvalget er representativt for en populasjon. Elevmedvirkning betinget av etnisk bakgrunn eller sosiokulturell kapital kunne det vært interessant å forske på i en annen sammenheng. Men det viktigste her var å samle inn datamateriale om hva elevene på avdelingen kunne ønske seg mer eller mindre innflytelse på. Her vil det være mulig å finne informasjon om hva det er viktig å følge med på eller ta inn i utviklingsarbeidet videre på avdelingen. I lys av elevperspektivet er det også interessant å se lærernes svar på feltet og se hvilke kausale koblinger eller ulikheter jeg kan finne her.

Som leder har jeg kanskje hatt en oppfatning av at alle lærerne på teamet er like positivt innstilt til elevmedvirkning som jeg selv er. Det ble derfor nyttig også å kartlegge lærernes ståsted for å få tall på dette fenomenet, særlig med tanke på om det er forskjeller på elevenes og lærernes holdning til elevmedvirkning. Det er også interessant

å se hvordan resultatene fra elevsvarene kan sees i lys av lærernes svar, om det er grunnlag for felles forståelse eller om det er noen funn som kan beskrive fellestrekk i opplevelsen. Lærerne ble invitert til å svare på undersøkelsen gjennom en e-post med lenke til undersøkelsen sendt i blindkopi til alle de ti lærerne i faste heltidsstillinger på avdelingen. Dette utgjør åtte kontaktlærere og to faglærere. Her svarte seks av de ti som fikk spørreskjemaet tilsendt.

Gjennomføringen av spørreundersøkelsen ble viktig for meg ettersom jeg er klar over at det kan være utfordrende å få elever til å svare på slike undersøkelser. Jeg valgte derfor å komme fysisk til skolen og gjennomføre undersøkelsen med alle elevene til stede i et auditorium. Det viste seg å gi et godt resultat hvor samtlige 64 elever som var til stede svarte. Elevene som ikke deltok i samlingen fordi de var på en ekskursjon, ble oppfordret til å svare av lærerne i etterkant. Her kom det inn 13 svar. Jeg er godt kjent med den hektiske skolehverdagen på IM og har erfart at det som adresseres i en «her-og-nå-situasjon» ofte fremstår tydeligere og er lettere å prioritere enn mer løse oppfordringer. I alt er det 77 elever som har svart av 124. Dette er tilstrekkelig representativt for elevkullene, og jeg kan si at elevene ved avdelingen er en kompleks gruppe som representerer en variert demografi.

Skjemaet til elevene inneholdt seks skalerte spørsmål og to åpne spørsmål med tekstfelt. De skalerte spørsmålene handlet om å avdekke to områder: Det ene var hvor viktig elevene syntes det er å ha innflytelse på hva og hvordan de lærer. Det andre var å søke klarhet i om det er forskjell på programfagene på IM og de andre fellesfagene når det gjaldt innflytelse på hva og hvordan elevene lærer. De to åpne spørsmålene var designet for å gi elevene muligheten til å kunne svare helt åpent om hva de var opptatt av. Jeg kunne i tillegg ha stilt spørsmål om hvordan de opplever reell innflytelse i programfagene, men dette ville ha gitt et enormt datamateriale med tanke på antall mulige respondenter, så jeg valgte å utelate dette fordi det jeg primært ønsket å finne ut var om flertallet faktisk opplever at de har innflytelse og hva de kunne ønske mer innflytelse på.

3.4 Koding av svar

Jeg har valgt en induktiv tilnærming i analysearbeidet, som betyr at jeg har hatt en åpen holdning til datamaterialet og gjort en åpent søkende analyse for å se om det er temaer, uttrykk eller mønstre som går igjen, eller som det går an å se nærmere på og analysere (Thagaard, 2018). Det har vært viktig for meg som forsker nettopp å være åpen og nysgjerrig i møtet med datamaterialet, siden jeg har nær kjennskap til dataene jeg forsker på. Utgangspunktet her er å undersøke om elevene opplever at de har reell innflytelse på egen læringsprosess og jeg søker å finne noen mønstre eller situasjoner som kan si noe mer generelt om hva som kjennetegner dette og hvilken verdi det har.

Koding av data er en måte å skaffe seg overblikk over materialet på. Kodene består av de meningsenheter som umiddelbart virker interessante for problemstillingen. Dette handler om å systematisere innholdet ved å gi ord, setninger eller utdrag en kode som kan brukes i en analyse. Det er viktig å forsøke å gi alle koder like mye betydning og det er viktig å være oppmerksom på koder i form av noe som ikke passer inn, eller som bekrefter egne forestillinger om temaet (Brandt & Sprogøe, 2019).

Jeg har gjort en åpen koding av datamaterialet. Det en induktiv tilnærming og betyr at jeg på forhånd ikke hadde bestemt meg for hvilke temaer eller begreper jeg skulle se etter. I stedet har jeg vært åpen og nysgjerrig på materialet og søkt etter mulige

gjentakelser eller andre interessante funn. Jeg har også vært opptatt av å se om det har vært noe jeg har forventet å se, som ikke har kommet frem av datamaterialet (Brandi og Sprogøe, 2019 s.44).

Jeg analyserte datamaterialet på flere måter. Jeg ønsket å sortere ideer og svar med koder som farget ord, uttrykk og meningsinnhold. For å systematisere materialet har jeg eksportert nettskjemaet til Excel og gitt de ulike svarene fargekoder, basert på innholdet i svarene. Jeg har stilt spørsmål til dataene og søkt etter forhold som synes å spille en større eller mindre rolle, som igjen har ført til flere spørsmål. Jeg grupperte etter tema/innhold og satte dem inn i en tabell som strukturerte kategoriene for å se hvordan mengden av de ulike svarene fordelte seg. Til slutt sorterte jeg fargekodene i Excel etter henholdsvis hva elevene ville ha mer av, mindre av og tidsbruk. Et eksempel på koding er definisjonen på innflytelse som inneholdt mer tekst. Her gjorde jeg en fargekode på ulike ord og begreper som gjentok seg. Først fargekodet jeg svarene for hva elevene ønsket mer av. Svarene kunne samles i fem hovedkategorier fra A-E (figur 3.3).

Svartype	Antall svar i svartypen
A. Vet ikke, usikker	10
A. Fornøyd slik det er	7
B. Tid – når dagen starter og/eller slutter	8
C. Fellesfag – innhold, form og prøver	22
D. Hva og hvordan	15
E. Svar som inneholdt flere tema	11

Figur 3.3 Hovedkategorier for koding av svar

I kategorien A ga ingen elever konkrete tilbakemeldinger. Elevene her var enten fornøyde eller visste ikke hva de ønsket å ha større innflytelse på. Kategori B omtalte tidsbruk, start og slutt på dagen. Kategori C handlet om mer innflytelse i fellesfag. Kategori D ga svar om at elevene ønsket større innflytelse på hva og hvordan de lærte, men her kom det ikke frem om det gjaldt fellesfag eller programfag. Kategori E inneholdt flere tema og hadde litt lengre svar. I tillegg var det fire enkelt svar. En var blank, en svarte "alt", en ønsket å være sammen med elever fra andre klasser og en svarte "timene, timeplan og lærere". Jeg har valgt å se nærmere på kategori C, D og E i kapittel fire.

3.5 Etikk

Etiske og moralske vurderinger handler om hva som er rett og galt, og er en målestokk også for vurdering av forskning. Etikk kan sies å være moralteori, men begrepene moral og etikk kan også oppfattes som synonymer (Befring, 2007, s.54). Vi skiller gjerne mellom konsekvensetikk, pliktetikk, sinnelagsetikk og ansvarsetikk. Ansvarsetikk er opptatt av kvaliteten på det mellommenneskelige. Herunder yrkesetiske spørsmål og derfor også forskningsetikk. Forskningsetiske retningslinjer skal bidra til samvittighetsfullhet, objektivitet og rettferdighet (Befring, 2007, s.55).

For meg har det vært helt naturlig å skulle forske på egen avdeling, fordi nysgjerrighet, utprøving og refleksjon er grunnlaget i vår praksis og vi har høy grad av trygghet og delingskultur på avdelingen. Både elever og lærere har vist meg stor tillit og hatt lett for

både å si fra og dele erfaringer og opplevelser som har vært utfordrende. Jeg har allikevel vært oppmerksom på at dette også kunne være en oppfatning som ikke alltid stemmer. Jeg har derfor måttet være svært bevisst som forsker fordi jeg var i en lederstilling overfor de jeg forsket på. Jeg må være samvittighetsfull og rettferdig i arbeidet, og ta en så objektiv holdning som mulig og jeg må være svært bevisst mitt subjektive perspektiv i forskningsarbeidet. Jeg må også som forsker være oppmerksom på egen nøytralitet, og følge med på om jeg liker noen forslag bedre enn andre, om jeg har en egen forutinntatthet for elevenes preferanser og hvordan det kan påvirke forskningsprosessen.

Det etisk fullverdige dreier seg om gode intensjoner, handlinger, konsekvenser og reflekterte makt- og ansvarsforhold. Samtidig er god etikk også preget av at man kan endre handlinger når man ser at det ikke gir den tilsiktede positive konsekvens. Rigiditet og mangel på vilje til å se virkelige forhold, mangel på selvkritikk og selvkorrigerende, må vurderes som uetisk, uavhengig av hvilket etisk-teoretisk perspektiv en legger til grunn (Befring, 2007, s. 61).

Da jeg byttet jobb rett før innhenting av datamaterialet, ble mitt ståsted noe mer distansert ettersom jeg ikke lenger er en aktiv del av læringsmiljøet jeg forsker på. Det har gitt meg en noe større integritet som forsker fordi jeg ikke lenger er preget av gjeldende praksis i min arbeidshverdag og kan i større grad se på resultatene med et blikk utenfra.

Selve datamaterialet ble samlet inn som en spørreundersøkelse gjennomført gjennom Nettskjema og jeg hentet ut datamaterialet som innlogget bruker på NTNUs nettsted. Slik ivaretas elevenes og lærernes personvern ettersom jeg samler ingen personlige opplysninger som skal oppbevares. Elevene som fikk spørreskjemaet var alle over 15 år, og det var ingen spørsmål som gikk på personlig eller sensitiv informasjon. Det var derfor ikke nødvendig å innhente samtykkeskjema fra foresatte. Dette er etiske valg som er viktige for meg som forsker å ha et bevisst forhold til og ta konsekvenser av.

Jeg gjennomførte undersøkelsen ved å samle elevene i auditoriet hvor jeg ga en kort introduksjon til min masteroppgave, hva dataene skulle brukes til, at det var viktig å være helt ærlig og at det var frivillig å svare. Deretter svarte elevene via mobiltelefonene sine. Det var gjort klart for dem at undersøkelsen var frivillig og det var ingen som fulgte med på hva de gjorde på telefonene sine. Allikevel svarte samtlige som var til stede på undersøkelsen. På kvitteringssiden de fikk når de leverte stod det: «Tusen takk for at du svarte på dette spørreskjemaet. Det setter jeg veldig stor pris på, og det betyr mye for hvordan jeg skal tenke om videre utvikling i skolen. Beste hilsen Kjersti.»

3.6 Kvalitet

For at et forskningsprosjekt skal ha god kvalitet er det blant annet viktig med transparens. Det vil si at alt materialet kan etterprøves. I dette arbeidet er all innsamling av data gjort gjennom NTNUs spørreskjema og alle svar er anonymt lagret i databasen for både lærere og elever. Vedlagt oppgaven er både resultatene av spørreundersøkelsen og de kodede og strukturerte sorteringene av svarene, for etterprøving. Det skal sies at et lærersvar er innsendt etter at jeg hadde lukket undersøkelsen, så jeg er kjent med identiteten til vedkommende som leverte etter gjenåpning i Nettskjema. Jeg ser ikke på det som særlig problematisk, ettersom jeg ikke primært forsker på lærernes roller.

Jeg har sett på innleveringen av svarene, og de er gjort innenfor samme tidsrom. Det vil si at lenken har ikke vært spredt til andre som kunne ha tullet svart. Svarene er derfor

pålitelige i den forstand at det er elevene ved IM som har besvart undersøkelsen. Forskningsresultatet har høy grad av kvalitet når det gjelder svarrespons og personvern. Det kan være grunn til å ta med i betraktningen at det kunne vært stilt flere spørsmål. Samtidig ville dette gitt et større datamateriale og det er ikke sikkert at mine funn i denne undersøkelsen ville blitt like tydelige. Særlig tenker jeg da på spørsmål knyttet til hvordan elevene opplever innflytelse.

Det var liten variasjon i korrelasjonen mellom i tidsbruk og lengde på svar på samtlige 64 elever svarte i auditoriet. Den som brukte lengst tid, brukte over 7 minutter på svarresponsen. Den korteste besvarelsen var på 50 sekunder og definerte innflytelse som «å ha noe å si», ønsket mer innflytelse på «alt» og svarte «vet ikke» på ønsket om mindre innflytelse.

Informanter i forskning har krav på at alle opplysninger de gir blir behandlet konfidensielt. Forskningsmaterialet blir anonymisert og det er strenge krav til oppbevaring. For forskning på barn og unge er det et etisk basert krav om at alle skal samtykke i deltagelsen på et fritt og informert grunnlag. De skal også være orientert om den enkeltes deltagelse i forskningsarbeidet. Det er ikke nok å informere. Kravet er at informasjonen skal være forståelig, og det skal prosjektansvarlig forsikre seg om (Befring, 2007. s. 68). Elevene i Vg1 kjenner jeg ikke så godt, så det var viktig at jeg selv var fysisk til stede og introduserte forskningsprosjektet som anonymt og frivillig. Jeg forklarte hva Nettskjema var og hvordan det er organisert også teknisk, som for disse elevene ga mening, ettersom de lærer om personvern og datasikkerhet i IM-fagene. Jeg oppfordret dem også til å svare så ærlig som mulig for at resultatene skulle kunne brukes til noe fornuftig i videre utvikling av avdelingen.

Den store svarprosenten fra elevene gir høy grad av reliabilitet. At ikke alle lærerne har svart, kan være en svakhet for å se helheten i lærerteamet. Samtidig ser jeg på bredden i svarene at ulike synspunkter ser ut til å være ivarettatt og at også lærernes svar har høy grad av reliabilitet.

3.7 Validitet

Min rolle som forsker er en styrke, men kan også være en begrensning når det gjelder validiteten i dette forskningsarbeidet. Jeg har et godt utgangspunkt for å utvikle forståelse «innenfra». Men samtidig kan jeg overse faktorer som er forskjellig fra egen erfaring. Det er ingen hemmelighet at jeg er en varm tilhenger av et åpent og samskapende læringsmiljø. Det er derfor viktig at jeg som forsker går kritisk gjennom analyseprosessen og det jeg kommer frem til.

Validiteten av denne oppgaven trenger ikke være triangulert, det vil si at det er tre fagpersoner som har verifisert dette. Det som er viktig for validiteten er at de funnene jeg har gjort her kan bety noe for den videre utviklingen av avdelingen og kanskje kunne bidra inn i utdanningsfeltet.

Spørreskjemaet ble sendt som lenke på e-post til lærernes jobbadresse, hvorav seks av ti svarte. For å sikre god validitet, burde det kanskje ha vært en større svarprosent. En svarte 10 på hvor viktig det er at elevene har innflytelse på egen arbeidshverdag.

Som skoleleder, har jeg ikke hatt hverken undervisning eller vurderingsansvar for elevene. Det har gitt meg en rolle som gjør at elevene har hatt lett for også å komme til meg og fortelle om små og store utfordringer. Jeg er en voksen de har stor tillit til, og jeg tror derfor grad av kvalitet på svarene i både den kvantitative og den kvalitative undersøkelsen. Samtidig vil jeg understreke at arbeidskulturen på avdelingen er preget

av åpenhet mellom elever og lærere, slik at elevene har lav terskel for å snakke med læreren sin om det aller meste.

Jeg kunne ha designet forskningsprosessen for et større datamateriale. Men jeg ønsket å få klarhet i hva medvirkning betyr for elever og lærere. Jeg valgte derfor svært enkle spørsmål og var nøye på å unngå og mulighet for tolkning i den ene eller den andre retningen.

Validiteten av denne undersøkelsen mener jeg er god der den gir svar på uklarheten i svarene som gjelder medvirkning i Elevundersøkelsen. Den gir også svar på elevenes opplevelse av innflytelse på IM, samtidig som den peker på muligheter for forbedring.

Jeg ser av de funnene jeg har gjort gjennom analysearbeidet, at det kunne ha vært et fint supplement å intervju noen fokusgrupper. De klare meldingene fra elevene om hvor viktig de mener det er å kunne ha innflytelse på både hva og hvordan de lærer, ville vært interessant å studere nærmere. Samtidig tenker jeg at de funnene jeg har gjort i denne forskningsprosessen, er valide og kan bidra både til videre utvikling av avdelingen, og på forskningsfeltet. I kapittel fire vil jeg ta for meg resultater i lys av dette.

4 Resultater

For meg som forsker er det viktig å være klar over at jeg tolker dataene ut fra mitt faglige ståsted, og at mitt ståsted kan være grunnlag for et annet perspektiv enn det elevene og lærerne har (Thagaard, 2018). Jeg har i kapittel 1.2 gitt en tykk beskrivelse av forskningsobjektet og mitt eget ståsted. Her fremgår det at jeg har en grunnleggende positiv holdning til elevmedvirkning og ønsker at det skal være høy kvalitet på arbeidet. Min personlige holdning kan farge brillene mine i forskningsarbeidet. Jeg har derfor vært spesielt opptatt av å aktivt søke etter svar som har et kritisk perspektiv og se etter funn som kan føre til utvikling og forbedring. Jeg har også vært opptatt av å se etter mulig overføringsverdi til andre organisasjoner og kunne bidra inn i fagfeltet. De presentasjonene jeg gjør i dette kapitlet er basert på de kvalitative spørsmålene fra studien, og fremhever hvordan jeg tolker resultatene og kan kalles *tolkende presentasjoner* (Thagaard, 2018).

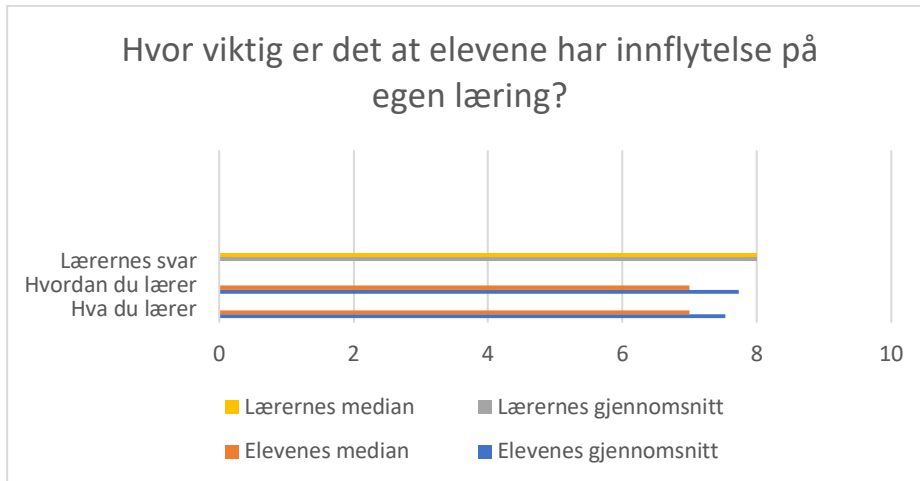
Det har vært en interessant prosess å analysere og tolke dataene i denne studien med en induktiv fremgangsmåte, hvor teoretiske perspektiver utvikles på grunnlag av dataanalysen (Thagaard, 2018). Jeg har hatt en åpen tilnærming til datamaterialet og fargekodet svarene basert på fellestrekk i innholdet. Hvor viktig det er med elevenes innflytelse på læring har vært én kategori. Kodingen av resten av svarene har synliggjort noen hovedfunn i materialet:

- Elevenes innflytelse er viktig for både elever og lærere
 - Det er store forskjeller i programfag og fellesfag
- Opplevelsen av involvering har store variasjoner i samme læringsmiljø
 - Lærerens grad av involvering er sentral
- Det ser ut til at det er mangel på felles språk og strukturer
 - Det er få konkrete ønsker om større innflytelse i programfag

For det første er det tydelig at både elever og lærere er samstemte i at de mener elevenes innflytelse på læring er viktig, samtidig som det er store forskjeller i programfag og fellesfag. Det er også verdt å merke seg at det er ønske fra elevene om større innflytelse i fellesfagene. For det andre er det enkeltstående svar fra elever som etterlyser større grad av involvering eller engasjement fra lærerne. Det er interessante utgangspunkt for videre tolkning. For det tredje er det begrensede resultater i svarene på de åpne spørsmålene om hvilke muligheter og ønsker elevene og lærerne ser for seg. Her kunne jeg ha delt opp spørsmålet og etterspurt spesifikke områder, men jeg ville se hva som meldte seg i en så åpen kontekst som mulig for å kunne favne et vidt spekter av svar og forslag. Svarene kan tolkes dit at mange har gitt uttrykk for at de var fornøyde slik det var. Samtidig tenker jeg at det kanskje også viser en mangel på bevissthet og refleksjon omkring hva innflytelse kan innebære i praksis utover deres egen erfaring. Fleksitid går igjen som et tema hos noen elever, ellers er det få konkrete innspill og ønsker om større innflytelse i programfagene. Jeg vil i de neste underkapitlene komme nærmere inn på disse hovedfunnene, før jeg drøfter dem i kapittel fem.

4.1 Innflytelse er viktig

Datamaterialet var entydig i resultatet når det handlet om hvor viktig det er at elevene har innflytelse på egen læring. Både programfaglærerne og elevene på IM ønsker i gjennomsnittlig omtrent like stor grad at elevene skal ha innflytelse på både hva og hvordan de lærer.



Figur 4.1 Hvor viktig er innflytelse på egen læring?

Ut fra svarene i figur 4.1, gir det høy score for hvor viktig både elever og lærere mener det er at elevene har innflytelse på egen arbeidshverdag. Det fremkommer at lærerne og elevene synes det er omtrent like viktig at elevene har innflytelse, men lærerne sier det er litt viktigere. Hos lærerne sammenfaller til og med gjennomsnitt og median. Samtidig er det viktig å påpeke en viss spredning i svarene fra lærerne. En lærer svarte ti, en svarte ni, tre lærere svarte åtte og en svarte fem. Dette gir både et snitt på 8 og en median på 8. Det gir en samling av resultater med høy score, samtidig som det er en lærer som gir uttrykk for at det er middels viktig. Denne læreren sier imidlertid både at det er utfordringer med å gi elevene innflytelse fordi «De mangler erfaring og referansepunkt fra virkeligheten i arbeidslivet.» og at den ønskede situasjon ville vært å «La elevene være med å bestemme der det er mulig.» At lærerne samlet sett mener i noe sterkere grad enn elevene at elevenes innflytelse er viktig, kan være et naturlig funn i lys av at de kanskje har en større bevissthet om fenomenet. Det antar jeg har en sammenheng med at lærerne arbeider i et engasjert team hvor de fleste er svært opptatt av at elevene skal ha innflytelse på egen læring. Dette er i mine øyne som forsker et positivt funn, som jeg tolker slik at ønsket om å gi elevene mer innflytelse økes når man har fått erfart hva det innebærer over noe tid.

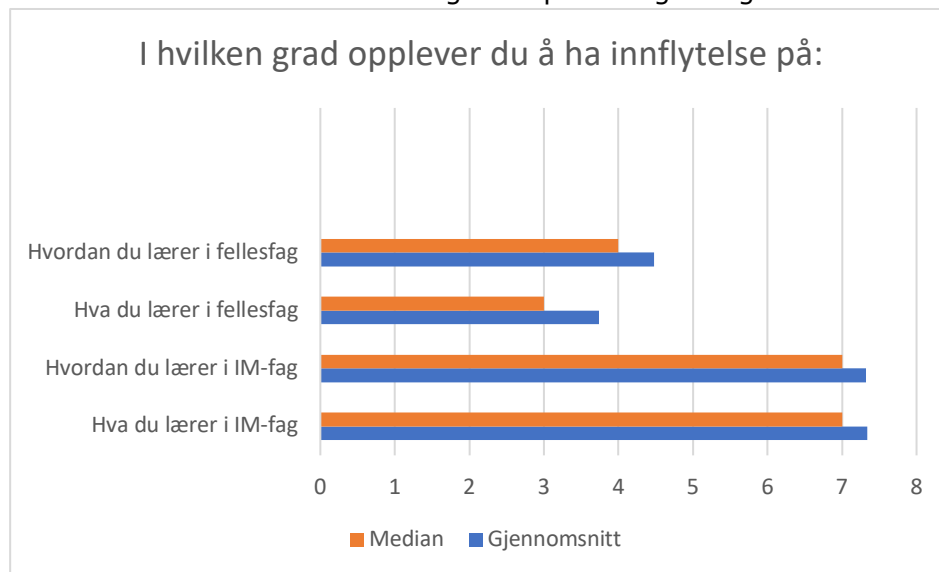
Selv som det er overveiende tydelig at både lærere og elever er enige om at det er viktig at elevene har innflytelse på egen læring, er det ulikt hvordan dette oppleves i praksis. Det er stor forskjell i elevenes opplevelse av innflytelse på IM i programfag og fellesfag, hvor programfagene på IM scorer svært høyt på elevenes grad av innflytelse mens fellesfagene scorer lavt. Det kommer slik klart frem at elevundersøkelsens resultater ikke stemmer med IM-fagene, og at det er fellesfagene som trekker resultatene ned for utdanningsprogrammet. Elevundersøkelsen rommer ikke dette skillet, og her blir det verifisert.

Jeg ser det også som et interessant funn at elevene mener det er viktig å ha innflytelse på både *hva* de lærer og *hvordan* de lærer. Det er ikke overraskende at følgelig er det mange som ønsker mer innflytelse i fellesfagene. Dette er tematikk det er aktuelt å ta

med inn i videre utviklingsarbeid. Ut fra materialet leser jeg også at det er viktig for elevene at arbeidet i fellesfag endres, fordi her har elevene svært lite medvirkning og virker mindre motiverte. Dette bekreftes i motivasjonsteorier (Ryan & Deci, 2017).

Jeg kunne ha inkludert lærerne på fellesfag for å høre deres tanker om elevmedvirkning, men det var ikke det denne oppgaven tok for seg. Jeg ønsket å forske på resultatene av det arbeidet som var gjort på IM. Fellesfagene ble i utgangspunktet kun inkludert for å nyansere resultatet i elevundersøkelsen, og oppklare diskrepansen mellom elevmedvirkning som satsning og de lave resultatene.

Jeg skilte på spørsmål om *hva* lære og *hvordan* lære til elevene, for å undersøke om de hadde ulike tanker om innhold og form på læringsdesignet.



Figur 4.2 I hvilken grad oppleves innflytelse på egen læring?

Elevene svarer at de opplever stor grad av innflytelse på hva og hvordan de lærer i IM-fagene. Her er medianen 7. Derimot opplever de at de har mindre grad av innflytelse på hvordan de lærer i fellesfagene hvor medianen er 4. Enda mindre grad av innflytelse opplever elevene at de har når det kommer til hva de lærer i fellesfag. Her er medianen 3, som er godt under halvparten av hvordan de opplever programfagene. Svarene viser at elevene opplever i høy grad at de har innflytelse på både hvordan og hva de lærer i programfagene. Dette funnet bekrefter også en positiv effekt av satsningen på elevmedvirkning og samskapt læring i praksis på IM-avdelingen.

4.2 Lærerrollen

IM-avdelingen har som grunnleggende prinsipp at elevene skal ha innflytelse på egen læring. Jeg tolker svarene slik at selv om elevene er godt fornøyde med innflytelsen de har i IM-fagene, er det fortsatt et godt stykke arbeid som må gjøres her. Flere elever viser seg svært fornøyde og har ingen spesielle ønsker om endringer, men det er andre som gir uttrykk for at noe mangler, eller kunne vært annerledes. Det er opplagt at det er flere elever som opplever at de ikke har oversikt og kontroll over læringen og etterlyser den oppfølgingen de trenger. Et mulig funn her er at det ser ut til å handle om lærerrollen og graden av involvering fra lærerne i elevenes læring. Som en elev sier om hva hen ønsker mer innflytelse på:

«Lærerens involvering i å lære, fordi lærere på im ikke lærer oss noe. De bare er der.»

Her kan det virke som om elevens opplevelse er at de får stor frihet til å jobbe som de selv vil, men det er for mye som blir overlatt til dem selv. En annen elev sier:

«Jeg ønsker jeg hadde mer innflytelse på HVORDAN vi jobber. Jeg føler at jeg nesten ikke har lærere, kun sensorer. Jeg er så umotivert, kanskje den mest umotiverte på hele linjen, men det hjelper ikke når lærerne virker like umotiverte. Det er fint at vi får frihet med hva vi jobber med, men jeg ønsker vi jobbet på flere måter.»

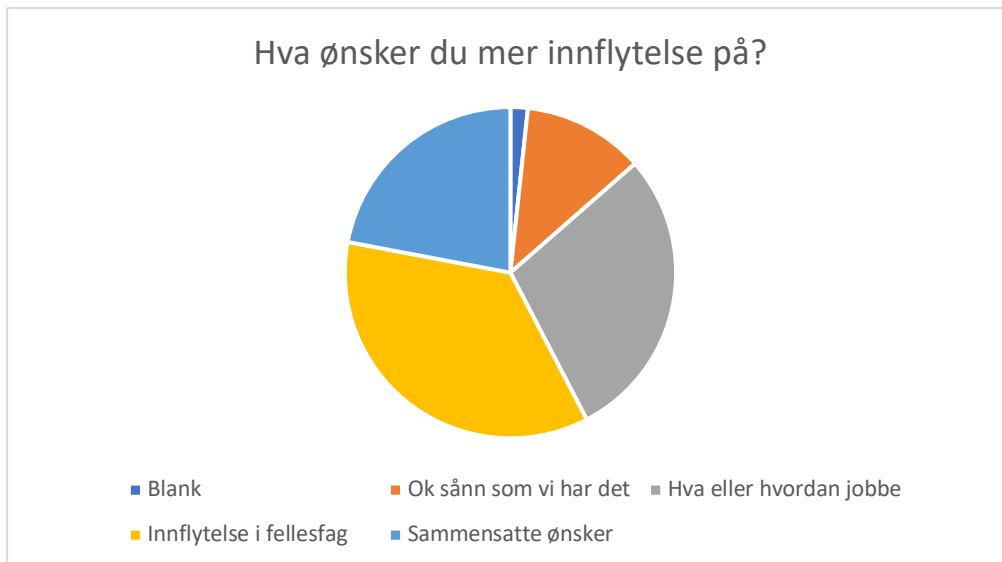
At eleven opplever lærerne som umotiverte er et interessant utsagn. Det ser ikke ut til å være representativt for flertallet av svarene. Men den enkelte elevs opplevelse er ikke desto mindre viktig. Hvordan sikrer vi at alle elever opplever at de blir sett, utfordret, fulgt opp og heiet frem? Vi snakker om den autonome lærer. Men hva med den autonome eleven? Hvem tar valgene og hvor åpen er det mulig å være? Hvordan kan vi våge å slippe elevene løs og selv innta en mer coachende rolle i et samarbeid med eleven? Denne eleven peker også på opplevelsen av at lærerne ikke er til stede for eleven og oppmuntrer positivt. Disse utsagnene viser at det er ulikt både hvordan elevene opplever innflytelsen og hvordan de mestrer den. Samtidig er det et interessant perspektiv en av lærerne trekker frem:

«Noen ganger kan det innebære en "hands-off"-tilnærming hvor du som lærer må la elevens ideer og valg spille ut, selv om du kanskje vet at det ikke kommer til å lykkes 100%. Da er det viktig å være der for å veilede refleksjon og egenvurdering slik at læringen skjer likevel. For meg kan det være en tung øvelse av å til, jeg synes jo selvfølgelig at jeg vet best, og da må jeg minne meg selv på at læring ikke fungerer ved at jeg overfører alt jeg kan til eleven.»

En elev kommenterer nettopp på at systemet ikke fungerer for alle, og peker også på et ønske om å styre mer av læringen selv, spesielt i fellesfagene:

«hvordan man lærer. jeg synes det systemet vi har nå funker ikke for alle, så jeg skulle ønske at vi hadde mer frihet for å bestemme hvordan hver av oss vil lære og jobbe, spesielt i felles fagene»

Dette betegner en elev som ønsker enda større frihet til å bestemme over egen læring, som står i kontrast til utsagnene fra elevene som gir uttrykk for at de er overlatt for mye til seg selv. Samtidig ser det ut til å gjelde fellesfagene, og derfor kanskje ikke er like kritisk til programfagene.



Figur 4.3 Ønske om mer eller mindre innflytelse

Det er et mindretall som er fornøyd med situasjonen slik den er og nesten dobbelt så mange som svarer blankt. Et klart flertall ønsker mer innflytelse på fellesfag, og omtrent en tredjedel av elevene ønsker større innflytelse på hva og hvordan jobbe. Resultatet viser også store variasjoner for hvordan elever opplever innflytelse og oppfølging i samme læringsmiljø. Dette et område for forbedring og er et viktig funn for meg som forsker. Elevene svarer klart at de ønsker mer innflytelse på hva eller hvordan de lærer, og det ser ut til særlig å gjelde fellesfag. Men det er også noen svar som peker på programfagene og det ville vært interessant å og undersøke videre sammen med elevene for å kunne gå mer i dybden på hva dette innebærer.

4.3 Språk og strukturer

Selve ordet innflytelse hadde samtlige elever en klar mening om hva betydde. Det er allikevel interessant at ingen av elevene brukte det konkrete ordet medvirkning når de skulle definere hva det betyr å ha innflytelse. En elev bruker allikevel verbet medvirke:

«Jeg tenker at å ha innflytelse på noe innebærer at din stemme blir hørt når man noen skal bestemme noe. At du medvirker det ferdige resultatet med dine meninger.»

Dataene viser at elevene lett definerer innflytelse med relevante forklaringer:

«At man kan komme med medspill i hva man lærer og hvilket fokus man har i timen.»

«At vi får lov til å bestemme mer enn at bare lærerne og læreplanen bestemmer hva vi skal.»

«Være med å bestemme hva/hvordan vi lærer og å gi tilbake melding til lærerne som blir hørt.»

«At jeg kan påvirke læring og/eller gi samarbeide med læreren på å finne gode studieteknikker og læremåter.»

«Jeg tenker at det å ha innflytelse på noe betyr at mine tanker, ideer og valg hørt, men at det også blir gjort noe med.»

I svarene fra elevene brukes ofte uttrykket «være med på å bestemme». 22 ganger er begrepet å bestemme brukt. Påvirke eller påvirkning ble også brukt 22 ganger. De fleste elevene definerer innflytelse som mulighet for å bli hørt, påvirke eller være med på å bestemme. Flere nevner at de kan komme med forslag og så kan læreren bestemme:

«Å kunne si sin mening og at den blir hørt, og at ideen blir brukt hvis læreren tenker at det er mulighet for at det fungerer og ikke bare hvis det er en perfekt idé.»

Bare to elever brukte ordet «samarbeid» i svaret:

«Være med å bestemme, tilrettelegge oppgaver ved behov, samarbeide med læreren om hvordan timene skal foregå og hvordan vi skal jobbe.»

«At jeg kan påvirke læring og/eller gi samarbeide med læreren på å finne ...»

Jeg fant ingen sammenheng mellom de elevene som hadde svart 8-10 på hvor viktig de synes det er å ha innflytelse og hvor mye de ønsket å endre eller hadde solide og selvstendige definisjoner av ordet innflytelse.

Et interessant funn her er at ingen av lærersvarene inneholder ord som samarbeid, medvirkning eller involvering når de svarer på hvordan de lar elevene ha innflytelse. De bruker «samle inn ønsker», «er med på å definere oppgavene» eller «spørre hva de vil lære mer om». Tre bruker «tilbakemeldinger» som metode for å la elevene ha innflytelse. En lærer sier:

«Gjennom å samle inn ønsker, hente inn tilbakemeldinger og gjennom å tolke med mitt profesjonelle skjønn hva de egentlig er ute etter.»

Dette kan bety at lærerens profesjonelle skjønn må til for å finne ut hva elevene egentlig er ute etter, og at de ikke klarer å formidle det selv annet enn ved å komme med «ønsker» og «tilbakemeldinger». Men det kan også bety at læreren er aktiv samspillspartner i dialog med elevene og tolker det som kommer frem slik at elevene blir med i utviklingen av læringsarbeidet. Dette svaret ville det vært interessant å utforske nærmere for å kunne gå i dybden på hvordan dette ser ut i praksis.

En lærer går lenger og lar elevene ha innflytelse også ved planlegging av fremtidige oppdrag. Samtidig gir hen uttrykk for at det ikke er bare enkelt å la elevene ha innflytelse fordi de har utfordringer med å vite hva de vil og tenke på andre måter:

«De vet ofte ikke hva de vil ha. Ellers er de veldig påvirket av skolesystemet og synes at det er vanskelig å tenke på andre måter å tenke skole.»

10% av elevene ønsker mer innflytelse på når skolen starter og slutter. Det er lite spesifikke begrunnelser. Men en elev er veldig tydelig:

«Tiden vi starter. Jeg mener vi starter alt for tidlig. Hvis man har sene treninger blir det nesten umulig å få riktig mengde på søvn. Jeg mener også at i fellesfag vi gjør alt for repetitiv som bidrar til at hverdagen blir kjedelig og at man mistet motivasjon.»

Hen berører sentrale temaer i skolediskursen. Start og slutt på skoledagen og mengde søvn er kontinuerlig gjenstand for debatt. I samme svar berører eleven også kjedsomhet som et problem, som forskning bekrefter er på fremvekst i skolen (Hattie, 2023).

22% av elevene har svart de vil ha mer innflytelse på hva og hvordan de lærer. Det har de svart i en eller annen formulering på et helt åpent spørsmål, uten å være mer spesifikke på hva det gjelder. Dette kan tolkes som noe som dreier seg om fellesfagene, eller IM-fagene, eller begge fagområder. Det kommer ikke klart nok frem. For meg som forsker ville det ha vært interessant å kunne følge opp med intervjuer individuelt eller i fokusgruppe, men det lar seg ikke gjøre, ettersom undersøkelsen er helt anonym og disse elevene er det ikke mulig å finne tilbake til. Men en elev svarer på en måte som gjør at det må handle om IM-fagene:

«Hvordan JEG kan utnytte teknikker og forskjellige nivå-kurs for bruk av programmer. Ikke alle lærere benytter eller beskriver hvordan man bruker hele programmet universalt. Bare beskrivelse eller visning om det mest basiske og lære hvordan man gjør det om til en PDF-fil.»

Denne eleven ønsker å få en større oversikt over fagområdet, slik at hen selv kan få bedre oversikt og oppdage mulige synergier mellom ulike program. Dette er en konkret og konstruktiv tilbakemelding til læringsarbeidet i IM-fag.

En helt klar majoritet ønsker mer innflytelse i fellesfag, med 27%. Mange svarer bare fellesfag som en generell betegnelse, men noen spesifiserer hva de mener. Noen elever gir uttrykk for frustrasjoner spesielt i norsk, som disse to:

«Å lære faktisk nyttige ting i fellesfag. Sånn som at vi har potensielt 5 avgangskaraktene i norsk. Norsk skriftlig, norsk muntlig, sidemål, og eksamen både skriftlig og muntlig. I har 1 år engelsk og 3 med norsk hvor vi allerede har hatt 10 år norsk før det. Og alt vi gjør er diktanalyser. Hva er poenget?????»

«Jeg skulle ønske jeg hadde større innflytelse på hva jeg lærer i fellesfagene. Det er veldig mye obligatorisk pensum som jeg ser på som helt unødvendig og klarer derfor ikke holde meg motivert i fag som Norsk.»

Andre elever er særlig opptatt av vurderinger i fellesfagene. Her kommer det ikke noen kommentarer knyttet IM-fagene. Grunnen til dette kan være at vi har valgt ikke har summative vurderinger annet enn til terminkarakterene i programfag. Det har vært en lang prosess, men det har gitt gode erfaringer og resultater. Det kunne kanskje ha vært aktuelt at noen etterlyste andre vurderingsformer i programfagene, men det kommer ikke frem her. Elevene er derimot opptatt av vurderingsformen i fellesfag:

«Jeg skulle ønske vi kunne være med å bestemme mer hva slags vurderinger vi har i fellesfagene. Skriftlig eller faglig prøve osv.»

Denne eleven er opptatt av at muntlige fag gir vurdering på skriftlige prøver, fremfor å følge den samme vurderingsformen som faget har til eksamen. Eleven peker på sammenhengen mellom skole og fremtidig arbeidsliv og etterlyser vurderinger i tråd med fagets egenart. Dette er en godt orientert elev som har viktige poeng:

«Vurderingsformen i fellesfag. Vi går på skolen for å lære og være godt rustet til fremtidige studier og arbeidsliv. I et arbeidsliv stilles det krav,

men de kravene krever ikke skriftlige prøver. Jeg mener det burde være mulig å kunne velge vurderingsform fritt, i tråd med eksamensformen det faget har. Altså: fag med muntlige eksamener burde alltid kunne ha mulighet til å ha underveisvurderinger som er muntlige.»

Når det gjelder forståelse av spørreskjemaet, er det også verdt å merke seg innspillet fra ene eleven som svarer:

«Jeg bruker et annet sammenheng "evne til å påvirke" for å beskrive hva "å ha en innflytelse på" er. Men det kunne ha vært lettere skrevet på hvor like setningene er med hverandre (fra noen som synes det er vanskelig å lese)»

Dette er en tilbakemelding på at setningene formulert som forholdsvis likt konstruerte spørsmål, og for en som har utfordringer med å lese, er det krevende å lese for å kunne skille ut hva det spørres etter. Dersom jeg hadde inkludert elever i kvalitetssikringen av spørsmålene, ville jeg kanskje ha kunnet formulere dem slik at de var mer ulike, og dermed lettere å lese for alle. Dette er viktig læring for meg som forsker.

4.4 Oppsummering

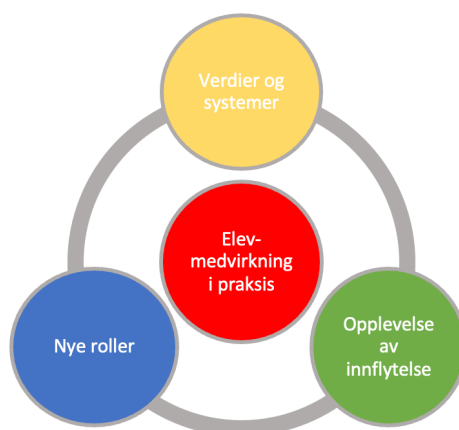
I dette kapitlet har jeg gjort rede for de viktigste funnene jeg har kommet frem til. Det er tydelig at elevene ønsker å ha innflytelse på eget læringsarbeid og mener det er viktig. Det samme uttrykker lærerne i programfagene. Elevene er hovedsakelig fornøyde med graden av involvering i programfagene, men ønsker større innflytelse i fellesfagene. Elevene vil også gjerne ha større innflytelse i *hva* og *hvordan* lære. Samtidig er det noen svar som tyder på at det er et forbedringspotensiale på IM i balansen mellom at elevene får frihet og sikring av at de har fremdrift.

Forskning er i sitt innerste hjerte en systematisk innsamling av fakta og erfaringer og at det derfor er essensielt at vi er oss bevisste hvilke fakta vi lytter til og hvordan vi lærer av våre erfaringer. Empiri, erfaringer og de tause henders kunnskap er undervurdert som grunnlag for strategier og beslutninger. Hvis man ikke kan tenke selv uten å gå til kunnskapen først, har man ikke dannet seg noen refleksjoner over egen kunnskap. Derfor er det viktig at vi hele tiden utvikler vår måte å tenke på og handle på, basert på erfaring, refleksjoner over egen og andres praksis og evne til å tenke selv og bruke skjønn (Fullan, 2017).

Det fremkommer klart at IM-avdelingens satsning på elevmedvirkning har gitt resultater som er positive for både elever og lærere. Samtidig er det åpenbart muligheter for videre utvikling og økt kvalitet på elevenes innflytelse og læring. De viktigste funnene i forskningsmaterialet kan sies for det første å handle om elevenes og lærernes opplevelse av innflytelse. At elevene har innflytelse er viktig for både elever og lærere, men det viser seg å være store variasjoner innen samme læringsmiljø når det gjelder både elevenes opplevelse og lærernes rolle. For det tredje mangler det felles tenkning med språk og strukturer, som jeg kobler til grunnleggende bevissthet om verdier og systemer. I neste kapittel vil jeg nærmere drøfte disse funnene i lys av hvordan fenomenet elevmedvirkning kan forstås og ledes.

5 Drøfting

Målet med dette drøftingskapittelet er å tydeliggjøre hvilke prinsipper som er sentrale i arbeidet med elevmedvirkning og undersøke hvordan jeg som leder systematisk kan jobbe med videre utvikling av hvordan elevenes har innflytelse på egen læring. Basert på hovedfunnene fra forrige kapittel har jeg sortert dem i tre hovedkategorier for nærmere drøfting i en modell for konseptuell forståelse av elevmedvirkning. Den første kategorien er grunnlaget for elevenes opplevelse av innflytelse. Det andre handler om muligheter og utfordringer knyttet til nye roller for alle i skolen og hvordan jeg som skoleleder kan jobbe sammen med lærerne for å lære og trene medvirkning. Når vi velger å skape læring sammen, er det viktig hvilke verdier og systemer som ligger til grunn, slik at medvirkning ikke bare blir en skinnprosess. Den tredje kategorien handler derfor om hvilke verdier og systemer vi bruker for å navigere, og hvordan vi på bakgrunn av dette utvikler felles språk og strukturer. Vi gjør våre valg i skolen basert på et sett av verdier og alt vi gjør må sees opp mot dette. Jeg valgt å sette disse tre kategoriene inn i en konseptuell modell for forståelse av elevmedvirkning i figur 5.1, som en visuell fremstilling av mine forskningsresultater om hvordan fenomenet elevmedvirkning kan forstås og ledes.



Figur 5.1 Modell for konseptuell forståelse av medvirkning

Det er viktig at premissene for medvirkning ivaretar likeverd og like muligheter for alle, at det utvikles meningsfulle systemer som støtter og at det er rom innenfor systemene slik at elevene kan være i dialog og utvikle partnerskap sammen (Cook-Sather, 2006). Det er oppgaver som må gjøres, og ting man trenger å lære også når det ikke er så interessant. Men elevene kan medvirke i form av å delta i overordnet tenkning og forståelse for hva som skal gjøres og hvorfor. De kan få oversikt over sin egen situasjon og inviteres inn til å ta kontroll over egen læring.

5.1 Opplevelse av innflytelse

Det er et positivt funn at elever og lærere på IM deler oppfatningen av at elevenes innflytelse på egen læring er viktig, og at de er enige om at dette skjer i svært stor grad på IM. Det betyr at lærerne er interesserte i å gi slipp på noe av kontrollen og la elevene

få være aktive aktører i egen læring. Det ser samtidig ut til å være tegn på at det mangler noen strukturer som sikrer den individuelle oppfølgingen. Elevene opplever denne innflytelsen ulikt. Noen er svært fornøyde, mens andre etterlyser tettere oppfølging, med mer instruksjon og veiledning. Her er det rom for ulike tolkninger. Det kan bety at eleven er ytterst i Vygotskys proksimale utviklingszone og er på grensen til hva eleven kan klare med hjelp, og ønsker seg mer støtte. Det kan også være at eleven er innerst i sonen og klarer arbeidet selv, og derfor ikke har en lærer tett på. Hvis vi tenker at elevmedvirkning handler om at elevene selv skal bestemme det meste på egen hånd, har vi fraskrevet oss ansvaret for å følge opp og sikre at eleven er i den læringsproksimale utviklingssonen (Vygotsky, 1978).

Elevmedvirkning kan innebære grader av innflytelse og autonomi hvor elever velger mellom oppgaver som er kuratert på forhånd. Eller det kan være helt åpne løsninger hvor elevene fritt velger innhold og form. Elevene kan delta i planlegging av tema og oppgaver sammen med lærere. Elever kan delta i planlegging av tema og oppgaver og formidle eller undervise selv. Elever kan analysere egne behov for læring og utvikling sammen med lærer og lage en plan for videre utvikling sammen. Det er et enormt mulighetsrom her som jeg tror det er viktig at den enkelte skole eller gruppe selv utvikler for å ha felles eierskap til arbeidsmåten. Men jeg mener det er noen viktige prinsipper som må ligge til grunn. Det viktigste er at elevene opplever at læreren faktisk involverer seg i deres læring og utvikling, slik Nissen (1999) legger kvaliteten på møtet mellom elev og lærer til grunn for at eleven lykkes.

Hvis lærere tolker det som at de kan slippe kontrollen og gi elevene helt frie tøyler, er det fare for at det både «sklir ut» og at elever går «under radaren». I et balansert maktforhold jobber lærer og elev side om side, de har dialog og planlegger sammen. Elevene er deltagende i utviklingen av egen læring. Begge bidrar inn med sine ressurser og sammen skapes det noe mer. På denne måten kan vi si at elever og lærere er involvert i prosessene sammen. Det er nettopp mangel på opplevelse av lærernes involvering som noen av de kritiske elevkommentarene i denne studien har vist til.

Hattie uttrykker også bekymring for at vi i skolen ofte gir elevene oppgaver som enten er for lette eller for vanskelige, og deretter vurderer vi elevene for det de gjør. Alle elever ønsker å lykkes med arbeidet, og hva gjør vi når elevene kommer til suksesskriteriene? Vi ber dem levere det inn, vi setter et tall på det og sier at arbeidet er over. Elevene ville i større grad ha utviklet seg om vi ga dem utfordrende oppgaver sammen med god veiledning og oppmuntring, mener Hattie. En elev kommenterer både at man kan bli overlatt for mye til seg selv og at det kan gå for sakte:

«På undervisningen med IM fag. Det er for mye alene problem løsning når lærere kunne vise oss viktige ting i starten. Noe ganger er oppgavene veldig sakte og ikke lærerike.»

Jeg leser elevens utsagn som at hen opplever å måtte jobbe alene med å løse problemer og har et ønske om at lærerne kan vise viktige ting i starten. Her er Vygotskys modell et relevant arbeidsverktøy. Hvis eleven ikke er i stand til selv å drifte sin egen utvikling, betyr det at eleven er utenfor grensen for hva hen kan klare selv, og er uten veiledning som kan vekke interesse eller spørsmål slik at eleven selv kan komme med løsninger for å komme i den proksimale utviklingssonen (Vygotsky, 1978). At eleven opplever å være så umotivert, kan også farge synet hen har på læringen. Det ville også vært interessant å finne ut mer om hva eleven mener med at oppgavene «er sakte». Det kan også synes som at eleven ikke opplever variasjon i arbeidsmåter, men ser friheten først og fremst

knyttet til å velge hva elevene jobber med. Det er nærliggende å stille spørsmål ved at ikke arbeidsmåtene varieres i større grad hvis elevene selv kan velge hva de vil jobbe med og dette er forhold det ville vært interessant å se nærmere på. Denne eleven har behov for tettere kontakt med en lærer som engasjerer seg og som kan coache eleven videre. Det er åpenbart behov for mer refleksjon i fellesskap om egen situasjon og mulighetene videre. For at elever og lærere skal ha en god dialog, er det nyttig med bruk av ulike samtaleverktøy. Rådgivere som jobber med karriereveiledning, lærer ofte en coachende metodikk i sin rådgiverutdanning. Vi trenger at lærerne som er i dialog med elevene hver dag også trenes i effektive samtaler.

Hattie peker på at det er rammeverket for hva som er aktuelt å løfte frem, som må vise elevene hvilken kunnskap som finnes. Det er mulig å være elev og vite at hen ikke kan koding, vet nok om hva ytringsfrihet er, eller har oversikt over verdenskrigene, og selv kunne få et ønske om å lære noe om dette. Et eksempel er små barn som får en interesse for dinosaurer. Det er utrolig hvor mye disse barna finner ut og lærer om dinosaurer på egen hånd. Så når en reell interesse driver nysgjerrigheten og læringslysten, er det en større mulighet for eleven til å jakte på det de ikke vet uten at noen må fortelle dem hva de skal jakte på. Samtidig vil det alltid være behov for veiledning og en som kan peke videre i en eller annen retning, for å få andre perspektiver enn kun sitt eget i utviklingen (Børven & Normann, 2023). En elev som fikk velge hva hen skulle lære om landet Egypt, startet med sine egen fotballinteresse og en egyptisk fotballspiller. Gjennom analyse av egyptiske fotballserier og endte eleven med informasjon og fakta om den arabiske våren (Dehlin & Jones, 2022, s.45).

5.1.1 Medvirkning må læres og trenes

Svarene fra elevene som viser at de opplever innflytelse ulikt selv om de er i samme arbeidsmiljø betyr at det er et forbedringspotensiale i organiseringen på IM i programfag hvor arbeid med elevmedvirkning ligger til grunn for selve læringsdesignet i programmet.

En lærer påpeker at elevene ikke har erfaring fra virkeligheten og arbeidslivet, og at det er en utfordring for at de skal kunne ha innflytelse. En annen lærer kommenterer at det er rart at det virker som om elevene ikke vet at de kan si fra. En tredje lærer sier at elevene virker som om de er så påvirket av skolesystemet at de har problemer med både å tenke på andre måter og ikke vet hva de vil ha. Det er interessant å se lærernes tanker opp mot det Hattie sier om at elever ikke vet hva de ikke vet. En lærer sier det slik:

«Det å la elevene ha stor medvirkning innebærer å ha tillit til at elevene kan ta gode valg for seg selv og egen læring. Spesielt på individnivået er det viktig å huske på at det å ha innflytelse på egen arbeidshverdag er en ferdighet som også må læres og trenes.»

Jeg mener denne læreren har et viktig poeng. Medvirkning ikke er noe man bare innfører. Medvirkning er en kontinuerlig prosess og en måte å jobbe på som må læres av både elever, lærere og ledere. Hvis elever skal ha reell innflytelse på eget læringsarbeid, må det følges opp med strategier som gjør elevene i stand til for det første å tenke friere om det å lære, og for det andre å kunne være aktive i planlegging og utvikling av eget læringsarbeid. Særlig er overgangen stor for dem som kommer fra tradisjonelle, lærerstyrte skoler når de starter på et utdanningsprogram som plutselig gir dem stor frihet.

Elevmedvirkning og at elevene har innflytelse på egen læring betyr ikke at de selv skal bestemme alt de skal lære. De må lære det de trenger for å kunne finne ut hva de kan gå videre med. Et av de største problemene for læring i skolen er kjedsomhet, og ifølge

motivasjonsforskning bekrefter selvbestemmelsesteorier at autonomi, mestring og fellesskap skaper motivasjon (Ryan & Deci, 2017). Jeg mener at alle skoler på alle nivåer må finne sin form for elevmedvirkning for å øke motivasjon og minske kjedsomhet.

Eleven kan være aktivt deltagende i eget læringsarbeid gjennom å kunne gjøre egne valg innenfor rammer som læreren har lagt. De rammene er gjerne være tilpasset både den enkelte gruppe og den enkelte elev, og det kan tas individuelle hensyn. Læreren er som regel svært opptatt av at elevene skal lykkes og følger opp med god faglighet. Hvis læreren også ser eleven som en kollega, kan hen bli mindre opptatt av kontrollbehov, og blir mer involvert i elevens arbeid og utvikling, som sparringspartner, veileder og mentor.

Medvirkning kan egentlig ikke måles. Det er en grunnholdning som trenger kontinuerlig utvikling og vedlikehold. Det må settes av tid og rom for planlegging og evaluering av samarbeidet og den individuelle oppfølgingen. Medvirkning er en måte å tenke og jobbe på som må gjennomsyre alt vi gjør. Det er litt som å pusse tenner. Det blir ikke sunne tenner av å pusse tennene i starten av året og så tro at resten går av seg selv. Det må følges opp og jobbes med hver eneste dag, hele året.

5.1.2 Lederes og læreres grad av involvering

For at reell medvirkning skal finne sted handler det blant annet om grunnleggende verdisyn og evne til dialog. Læreres evne til å ta en annens (elevens) perspektiv og evne til dialog må kobles sammen med et sett av verdier. Dette er sammenfallende med Hatties ønske om at lærere skal ta elevbrillen på og se læringen fra deres perspektiv (Hattie, 2013). Derfor er det vesentlig hvilke verdier som legges til grunn i læringsmiljøet, som for eksempel åpenhet, ambisjoner, kreativitet og fleksibilitet. Lærernes og skoleledernes grad av involvering er helt avgjørende for om elevene systematisk skal ha reell innflytelse på egen læring. Herunder er det også viktig med en dynamisk plattform for skoleadministrasjon som understøtter fleksible og alternative løsninger.

Dette bekrefter at en del av valgene vi har gjort på IM når det gjelder nettopp å tenke, erfare og lære i samspill med hverandre i læringsprosesser, har gitt utbytte. Det primære målet for en lærer på IM har vært å være en form for «talentspeider» som har ansvaret for å bidra til å utvikle den enkelte elev til å bli den beste versjonen av seg selv i samhandling med andre. Med de andre her, mener jeg både andre elever og lærere. Det har vært et viktig prinsipp å bygge gode relasjoner gjennom både formelle og uformelle fora. Læreres evne til å skape et trygt læringsmiljø hvor det er greit å gjøre feil fordi det er læring, er også helt avgjørende. Igjen understrekes det hvor viktig læreren er for elevens læring (Hattie, 2013).

I dagens pedagogiske virkelighet er relasjonsarbeid sentralt. Samtidig var det en av elevene som brukte ordet involvere i svaret. Det er mulig å kunne ha en god relasjon uten å være særlig involvert. Involvere er å innblande, trekke inn som deltager eller partner. Poul Nissens involveringspedagogikk er et aktuelt verktøy for hvordan interagere med elevene. Kanskje skal vi oftere bruke ordet involvert som et begrep for hvordan vi engasjerer oss i elevenes læring. Det har vært en økt bevissthet om læreres engasjement og behov for å begrense graden av engasjement og involvering for ikke å bli utbrent, men involvering her handler om vår profesjonalitet i hvordan forstå og interagere med eleven. Det handler om lærerens nøkkelrolle i elevens læring og utvikling (Nissen, 1999). IM har høy grad av trivsel og gjennomføring og jeg tenker dette også i stor grad handler om hvordan lærerne nettopp involverer seg i elevene. Jeg tror dette er

en måte å jobbe på som kan ha en viktig overføringsverdi til fellesfag og andre utdanningsprogram.

Lærerens bevissthet om sin egen rolle og hvordan være oppmerksom på hva eleven har behov for er kanskje det mest grunnleggende i arbeidet med elevmedvirkning. Læreren må trene seg i å finne balansen mellom støtte og selvbestemmelse etter individuelle behov. Det vil alltid være elever som trenger mye læringsstøtte. Her er det viktig at læreren har den nødvendige tilstedeværelsen. Samtidig er det også viktig at eleven trenes i å søke hjelp når de trenger det. Jeg mener at Vygotskys modell kanskje burde vises til elevene som et metaperspektiv for å forstå egne læringsprosesser.

Ofte tror jeg at manglende medvirkning for elevene handler om at lærerne er redde for å miste kontrollen. Jeg lærte tidlig at å være lærer handlet nettopp om å våge å gi slipp på kontrollen, og i stedet bruke metoder og verktøy for å involvere elevene i arbeidet med å dele ansvaret og samarbeide. Å gi slipp på kontrollen betyr ikke at man gir frislepp, dersom man involverer seg i elevens utvikling. Dette handler om et grunnleggende elevsyn på en skala hvor den ene ytterligheten er å se eleven som objekt, slik man har gjort i den tradisjonelle skolen. I den andre enden av skalaen har vi eleven som subjekt, hvor alt handler om elevens egne ønsker og selvbestemmelse. Dewey har ikke tatt til orde for at elevene skal bestemme alt, når han påpeker hvor viktig det er at elever får følge sine interesser og selv velge hva de har lyst til å jobbe med (Dewey, 2021).

En lærerrolle med lav grad av kontroll og lite involvering slipper eleven løs på frifot i et laissez-faire-miljø. Læreren gir slipp på kontrollen uten å følge opp med gjensidig forpliktende samarbeid om planlegging og arbeidsoppgaver. Her finner vi dem som snakker om «ansvar for egen læring» men som egentlig handler om «ansvar for å forvalte egen ulykke» (Klette, 2008). Det er her vi finner elever som vandrer, produserer lite og som går under radaren. I den andre enden sees eleven som et objekt i læringsarbeidet, mens læreren er aktør, kontrollerer og bestemmer. Her trenes elevene til ikke å spørre eller si fra om noe som ikke passer sammen med lærerens tenkning. Det er det læreren som vet best og eleven må lære seg å gjøre som læreren vil.

Om vi skal endre skolen slik at elevene faktisk har innflytelse på egen læring og slik at lærere og elever skaper læring sammen på en felles arena, trenger vi en radikal omlegging av hvordan vi tenker om læring og maktforholdet mellom lærer og elev.

5.2 Nye roller

Elevmedvirkning handler om mer enn å være et verktøy for forbedring eller et symbol på demokratisk utdanning. For at vi skal lære og skape sammen i skolehverdagen må vi tenke nytt om de tradisjonelle rollene i skolen. Vi må i større grad endre rollene til elever, lærere og skoleledere til å bli aktører i samskapende prosesser hvor teori og praksis ikke er to sider av samme sak, men knyttet sammen til relevante opplevelser for læring (Dewey, 2021).

I dag er det fortsatt mange lærere som tror at undervisning er det samme som deres fremføring av lærestoffet. Men nøkkelen i undervisning er å være i stand til å snakke med eleven, lytte og forstå hvordan eleven tenker, hvordan hen fikk det til og hvordan hen ikke fikk det til, for så å kunne tilby forløsende spørsmål og alternative strategier. Hattie er opptatt av at selv om lærerrollen alltid vil være der, vil særlig virtuell virkelighet bety mye for hvordan vi lærer i fremtiden og dette kommer til å få betydning for lærerrollen. Det pågår en form for konkurranse for lærere som mennesker opp mot virtuell virkelighet, kunstig intelligens og roboter. I denne konkurransen gjelder det at vi

snur det til noe positivt (Hattie, 2023). Under pandemien så vi hvordan lærere tok i bruk video for å formidle lærestoffet og brukte undervisningstiden til å veilede elever. Jeg mener at fremtidens lærerrolle handler om å lede læringsarbeidet, kuratere materiale, inspirere og coache, og i større grad bruke veiledningspedagogikk.

Dewey tok til orde for at en større grad av lærerutdanningen skulle skje i praksisskoler. Han mente det var et kunstig skille mellom teori og praksis og at det var mer å hente på å la lærerstudentene være mest mulig ute i felten og lære av erfaringer og refleksjoner der (Dewey, 1904). Den reflekterende læreren som er ambisiøs på elevenes vegne (Hattie, 2023) er helt avgjørende for å lykkes med elevmedvirkning på en god måte. Grunnleggende her er også skoleledere som legger til rette for og bygger et reflekterende profesjonelt læringsfelleskap i personalet (Brunstad, 2021). Ledere må fasilitere kunnskap og metodikk som gjør at lærerne utvikler den tryggheten og får de verktøyene de trenger. Vi må våge å slippe kontrollen samtidig som vi har ambisjoner på elevenes vegne for at de skal lykkes.

Det vil være av stor betydning for graden av og kvaliteten på hvordan elevmedvirkning gjennomføres i praksis. En rolle hvor læreren har lavt behov for kontroll og har høy grad av involvering rommer elevenes deltagelse som partnere, side ved side i læring og utvikling. En leder som våger å åpne opp for dialog og skape en arbeidskultur hvor det er greit å gjøre feil og lære av det, utvikler et læringsmiljø hvor det er rom for dobbeltløkket læring (Argyris, 1991). Det betyr at man ikke bare ser læring som problemløsning, men at vi også ser innover og reflekterer over egen adferd og egne bidrag. Med dette som bakteppe, blir det tydelig at når elevene får stor autonomi er det viktig at denne autonomien også systematisk følges opp av lærere som involverer seg i elevenes læring.

Posisjonen vi tar i møte med eleven, vil alltid være avhengig av situasjonen. Men det dreier seg om å gjøre aktive, bevisste valg for hvilken voksenrolle vi ønsker å ta overfor elevene i de ulike situasjonene. Det sier noe om kompleksiteten på feltet når selv der man har jobbet mye og bevisst som på IM-avdelingen, er det store utfordringer i det å lære å takle frihet og innflytelse. Det er naturlig å tenke at hvis disse verdiene får gjennomsyre skolen helt fra start og helst før, vil det bli en integrert måte å tenke på som gradvis vil sikre kontinuitet over tid.

Det er en relevant utvikling av lærerrollen å gå fra å være en styrende funksjon med stort kontrollbehov til å være en arbeidsleder etter moderne ledelsesfilosofi hvor teamet er med på beslutningene, selv om lederen har ansvaret. Læreren er fortsatt den som har størst effekt på elevens mulighet for læring i skolen (Hattie, 2013). Og som en av elevene svarte på spørsmålet om hva ønsker du mer innflytelse på: «Så lenge læreren er god, går det meste greit.»

5.2.1 Læreren som arbeidsleder

Utdanningsledelse av skoleutvikling har blant annet blitt betegnet av trender som distribuert ledelse og ledelse fra midten. Men det viktigste verktøyet vi har for videre utvikling i skolen er å la elevene være endringsagenter (Fullan, 2017). Som skoleleder er det helt avgjørende å inkludere både elever og lærere i utviklingsarbeidet. LK20 har et krav om å utvikle profesjonelle læringsfelleskap, som er en nøkkel for god skoleutvikling på mange områder.

I hovedtrekk viser denne studien at arbeidet med elevmedvirkning på IM har hatt god effekt. Elevene sier at de i høy grad opplever at de har innflytelse både på hva de lærer og hvordan de lærer i IM-fagene. Resultatet for hvorvidt elevene opplever innflytelse på

IM er nesten helt sammenfallende med hvor viktig de synes det er. Samtidig er det muligheter for forbedring i rammer, struktur og grad av involvering.

Michael Fullan hevder at som leder av skoleutvikling er det tre viktige områder en må ha ferdigheter på. For det første må en utvikle et løftende lederskap med de en jobber sammen med, hvor en skaper entusiasme og samhold. For det andre må en kunne mestre både innhold og prosess, og for det tredje må en ha balansen mellom å lede og lære. Å lede og lære betyr også at det noen ganger er nødvendig å ikke være helt sikker på hva du gjør (Fullan, 2017, s.85). Jeg tenker at disse teoriene om skoleledelse har overføringsverdi også til lærere og elever som ledere av egen utvikling. Det handler om å skape entusiasme og nysgjerrighet i læring, det handler om å finne balansen i læringsfellesskapet og det betyr at vi også må våge å prøve oss frem uten å være så redde for å feile.

SINTEF gjennomførte høsten 2014 en kunnskapsoversikt på oppdrag fra Utdanningsforbundet hvor hensikten var å få samlet forskningsbasert kunnskap om ledelse i utdanningssektoren med vekt på faglig-pedagogisk ledelse og tilrettelegging for de ansattes profesjonsutøvelse. Rapporten konkluderer med at god skoleledelse bygger på en distribuert praksis hvor ledelse blir et kollektivt ansvar og bidrar til at medarbeidere ansvarliggjøres fordi ansvar og medvirkning er bra både for trivsel og motivasjon (SINTEF, 2014). Jeg tenker at hvis forskning viser at ansvar og medvirkning er bra for både trivsel og motivasjon for lærere, gjelder det også for elevene.

Noe av det viktigste en skoleleder gjør er å sikre gode systemer og strukturer som gir like muligheter og ivaretar alle. Dette betyr ikke at alt skal være likt. Tvert imot kan det å finne ulike løsninger for ulike elever gi større sjanse for rettferdighet. Som skoleledere må vi finne gode systemer og strukturer og samtidig sikre fleksibilitet og mobilitet. Lærere må også få bruke tiden sin på det som er det viktigste, nemlig elevene og deres læring. Mye tid som går med til dokumentasjon og rapportering bør gjøres om til tid som handler om gjensidig planlegging med lærere og elever. Her har skoleledelsen på flere nivå et særlig ansvar for prioritering av tidsbruk.

Jeg kan bruke elevenes opplevelse av medvirkning til å få en bedre forståelse av fenomenet elevmedvirkning og hvordan det skal ledes. Det har vært interessant for meg å se hvordan den pedagogiske riggen på IM har gitt gode resultater, samtidig som det er behov for bedre systematisering og struktur. Min rolle som leder er blant annet å fasilitere og inspirere i utviklingen av lærerrollen. Hvis vi ønsker at elevene skal få muligheten til å ha innflytelse på egen læring og slik kunne lede seg selv i større grad, trenger vi lærere som både kan modellere slik ledelse og som kan lede elever som skal trene på det. Dette krever igjen det samme av skoleledelsen. Jeg trenger å se på mine resultater med det samme blikket. Som skoleleder trenger jeg å ha den samme innstillingen, både til meg selv som leder, til lærerne mine og til elevene. Vi trenger alle å trene på ledelse, selv om det handler om ledelse på litt ulike områder. De viktigste prinsippene er uansett de samme: Hvor er vi? Hva fungerer bra? Hva er behovene? Hvor vil vi? Hva skal til for å komme dit? Hvordan ser vi at vi er kommet dit? Hva er det neste vi vil gjøre?

Hattie mener at det starter på personalrommet og at det der må være en kultur for å feile og dele problemer og utfordringer. Det kan være motstand i lærere som sier at de vil gjøre det på sin egen måte, som går inn i klasserommet, stenger døren og fordyper seg i sin egen lidenskap. Det er ikke til elevenes beste. Vi trenger at personalrommet er et trygt sted hvor vi kan komme med utfordringene våre (Hattie, 2023).

Elevmedvirkning i skolen betyr ikke at vi kan fortsette tradisjonell praksis og bare involvere elevene her og der, la dem få velge mellom noen oppgaver eller la dem få bestemme enkelte ting, så vi kan krysse av for at vi driver med medvirkning. I mine funn kommer det klart frem at elevene har sterke ønsker om å få mer innflytelse i fellesfag. Det er i teorien ingen grunn til at det ikke skulle la seg gjøre, og når elevenes rett til medvirkning er lovfestet, må det legges et sterkere press på gjennomføring. Det er klart at det er ugunstig for elevene at det er store forskjeller på programfag og fellesfag. Jeg mener det er helt essensielt at for at elevene skal oppleve en helhetlig skolehverdag. Slik det er i dag opplever elevene lærerstyrt undervisning i en tredjedel av skoletiden og stor innflytelse i resten av tiden. Det er nødvendig å spille dette temaet videre til lederne for fellesfagene for å kunne se på helheten i elevenes skolesituasjon og hva som kan gjøres for at fellesfaglærerne har lyst til å invitere elevene inn til et faglig fellesskap hvor de samarbeider om læringen.

En erfaring å ta med seg videre i arbeidet her må nettopp derfor være hvordan også fellesfagene kan åpnes opp og designes slik at elevene er aktive deltagere i utformingen av læringsarbeidet i disse fagene. Ifølge læreplanene skal disse fagene dessuten være yrkesrettet, og det handler for dette utdanningsprogrammet i stor grad om å trenes til å finne ut av ting og lære selv. Det kunne også vært interessant å undersøke i hvilken grad lærerne i fellesfag synes det er viktig med elevmedvirkning. Det er jo ikke sikkert at det er sammenheng mellom hva som er lærernes egentlige holdning og hva som er læringskulturen i deres fagmiljø. Her har hele ledelsen ved skolen et stort ansvar sammen for å jobbe med medvirkning på alle avdelinger.

Uansett hvor gode intensjoner vi har i skolen, trenger vi hele tiden å være i kontinuerlig utvikling, følge med på hva som fungerer og gjøre mer av det og se hva som ikke virker og endre det. Når vi oppdager noe i skolen som ikke fungerer, ender vi altfor ofte med å finne løsninger hvor vi gjør mer av det som ikke fungerer. Det handler om å ta i bruk metoder for veiledning, oppfølging, feedback og beslutninger. Som skoleledere må vi ta ansvar for dialog som metode, verdibasert ledelse og kultur for åpenhet og feiling. Det er viktig at vi som skoleledere er aktive prosessledere i utviklingsarbeidet slik at det aldri stopper opp eller stagnerer. God skole er som ferskvare, hvor vi aldri er bedre enn dagen i dag.

5.2.2 Eleven som ressurs/kollega

Arbeidet med demokrati i skolen handler om å lære å jobbe sammen for å bygge samfunnet. Vi må kanskje være mindre opptatt av hva utdanning skal være for eller hva vi skal oppnå og mer om hvem vi er. Elevene må oppleve at de er en ressurs og at de ikke bare blir lyttet til i skolen, men at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem. Ved å ha innflytelse på egen læring i samspill og dialog med andre, vil også elevene lære å ta egne bevisste valg. Overordnet del i LK20 sier det slik:

«Elevmedvirkning må prege skolens praksis. Elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag. Elever tenker, erfarer og lærer i samspill med andre gjennom læringsprosesser, kommunikasjon og samarbeid. Skolen skal lære elevene å utvise dømmekraft når de ytrer seg om andre, og sørge for at de lærer å samhandle på forsvarlig vis i ulike sammenhenger.»
(Kunnskapsdepartementet, 2017).

Norsk skole har lite tradisjoner for å diskutere pedagogikk og didaktikk med elevene selv. Her tror jeg vi har et stort potensiale i hvordan vi driver skoleutvikling. Det vil kunne gi

nye perspektiver og løsninger om vi involverer elevene i tenkningen. Jeg tenker at vi trenger å lære hvordan vi håndterer balansen i både frihet og innflytelse. Eleven må oppleve å bli møtt der hen er og få utfordringer og støtte til å mestre (Vygotsky, 1978).

På IM-avdelingen har vi gjennom flere år sett hvordan elever som virkelig sliter med å ta større ansvar for seg selv og sin egen utvikling det første året, viser kvantesprang det andre året fordi de har vært pushet til å finne ut av det fremfor å bli styrt og kontrollert. Medvirkning, selvbestemmelse, evnen til å se seg selv og se læringen i et perspektiv som er relevant for egen utvikling, er motiverende i seg selv. Indre motivasjon dreier seg om at vi gjør noe fordi det betyr noe for oss og gir oss glede (Ryan & Deci, 2017). Skolen er preget i for stor grad av at det er ytre motivasjon eller autonom motivasjon som driver læringen. Vi har et langt større handlingsrom i norsk skole enn vi benytter oss av. Men som en elev på IM uttalte til elever fra 10. klasse som var på hospitering:

«Vi kan gjøre hva vi vil, det høres fantastisk ut – men det er faktisk veldig vanskelig. Lærerne er veldig positive, men de stiller høye krav. Du kan si det sånn, at jo mer frihet jo mer krav.»

Forskningen her viser at vi har langt på vei har lykkes med elevmedvirkning på IM, men at utfordringen er å skape gode strukturer som fanger opp alle. Den viktigste konklusjonen er at medvirkning og innflytelse betyr at ansvar og frihet må læres og trenes av både elever, lærere og skoleledelse. Jeg tenker at det ville vært interessant å kunne forske videre på hvordan lærerstemmen og elevstemmen kan bli tydeligere i samhandling for å bygge det rommet hvor vi tenker høyt sammen om læringen og ser på hva som fungerer. Det hadde vært spennende å kunne følge elevene videre i sine utdanningsløp og arbeidsliv for å se hvilket utbytte de har hatt av den friheten og kravene til selvstendighet de har hatt i programfagene på videregående.

For det tredje må vi stadig ta aktive valg om hvordan vi bruker pedagogiske verktøy som inkluderer praktiske, aktiviserende og varierte metoder. Deweys tanker for hundre år siden om at læring skjer best gjennom erfaring som en kombinasjon av opplevelse, aktivitet og refleksjon, stemmer overens med moderne hjerneforskning. Hatties metaforskning på hvordan vi kaster bort verdifull tid i skolen mens elevene kjeder seg. Vi må gjøre mindre av det som ikke fungerer og mer av det som fungerer. Dette må vi finne ut gjennom refleksjon. Her møtes Dewey og Hattie - vi kan ikke skape endring og utvikling i positiv retning uten at vi reflekterer over egen praksis.

Min erfaring er at muligheten til å styre eget læringsarbeid utvikler seg i stor grad fra elevene starter i Vg1 med styrt innlæring av programvare, teknologi og kommunikasjon til slutten av Vg2 hvor de stort sett jobber med egne prosjekter. Det er også store variasjoner i hvordan lærerne gir autonomi og involverer seg i elevoppfølgingen. Generelt inkluderes elevene i stadig større grad ettersom de får mer erfaring og trening i å styre sin egen utvikling over tid. Dette betyr at det første året representerer en overgang til en læringsform som utfordrer eleven til å ta tak i sitt eget læringsarbeid, fremfor å bli instruert og administrert. Her handler det om at elevene må få tilegne seg oversikt og informasjon for å ta kunnskapsbaserte valg og at læreren opptre som en sparringspartner.

Vi trenger å hente frem Deweys utdanningsfilosofi som understreker hvor viktig det er å bruke fantasi og opplevelser for å dyrke frem læring. Vi trenger Deweys syn på lærere som en som legger til rette for elevenes mulighet til selv å utforske muligheter, leke med alternativer og finne løsninger uten hindrende vurdering og dømming. Som skoleleder er det min oppgave å fasilitere disse prosessene, inspirere og støtte lærerne og reelt ha

elevene med i planlegging og utvikling. Hvis vi skal bruke individuelle lærings skjema eller andre løsninger som elevene skal fylle ut om hva de ønsker å lære, hvordan de ønsker å lære det og hvordan de vil vise det, samt hva de trenger hjelp til – så trenger elevene å lære det og trene på det for å være i en god utviklings sone (Vygotsky, 1978). Medvirkingsmatrisen (Dehlin & Jones, 2022) må brukes sammen med elevene og rollematrisen i denne oppgaven kan brukes med lærerne. Logg som verktøy og dokumentasjon i kombinasjon med mappevurdering, erfaringsdeling og bruk av digitale verktøy som er i stadig utvikling.

En av de viktigste refleksjonene jeg har gjort meg under arbeidet med denne oppgaven er hvor grunnleggende det er å ha en felles bevissthet om hvilke verdier som ligger til grunn for samarbeid mellom elever, lærere og ledere om læringen. Når vi snakker om medvirkning for elever er ledelsens og lærernes elevsyn helt avgjørende. Jeg har alltid ment at elevene er de beste rådgiverne og viktige kollegaer. Jeg har hatt et enormt utbytte av å være i dialog med elever og lære av deres erfaringer. For meg er det essensielt som skoleleder å fasilitere prosesser slik at lærerne ser elevene som kollegaer, og at elevene ser lærerne som samarbeidspartnere. Men elevmedvirkning er helt grunnleggende for meningen med læring. Det handler om deltagelse som læring og deltagelse for læring. Tre viktig handlinger er prinsipper for medvirkning: Bygge fellesskap, samskape og være kritisk reflekterende (Jones, 2022).

5.3 Verdier og systemer

Den hierarkiske strukturen i tradisjonell skole gjør at elevmedvirkning er helt avhengig av hvilke verdier og valg de voksne tar. Når elevmedvirkning er tilfeldig og opp til hver enkelt lærer, utvikler vi ingen helhetlig kultur. Det er ingen enkel oppgave å designe et godt system for elevmedvirkning, men det tar for det første utgangspunkt i grunnleggende verdier. Jeg mener at alt vi gjør i skolen må sees opp mot et sett verdier.

Funn i denne forskningen viser en mangel på rammeverk i arbeidet med elevenes reelle innflytelse på læring. Hva elevene ønsker seg mer og mindre av, kunne jeg gjerne ha fått flere varierte og konkrete svar på. Dette tar jeg imidlertid som et tegn på at de er ikke trent i metatenkning om egen innflytelse i læringsarbeidet. Særlig gjelder det den store andelen som svarer enten fellesfag eller hva og hvordan, uten å spesifisere mer.

Uansett hva vi ønsker å utvikle, må vi ta utgangspunkt i et sett av verdier. Det er helt avgjørende å ha en klar bevissthet om hvilke verdier vi navigerer etter i en hektisk arbeidshverdag. Handler det om å være åpen, inkluderende, raus og nyskapende? Eller er det ambisiøs, trivelig, ærlig og mangfoldig? Er vi bevisste på praktisk tilnærming og variert aktivitet, som Dewey ville argumentert for. Eller velger vi mer ubevisst den tradisjonelle skolen som de fleste av oss har erfaring med og derfor lett reproducerer. Når vi står midt i situasjonene, trenger vi forankring i våre verdier for å vite hvilken pedagogisk plattform vi står på og i hvilken retning vi vil gå.

5.3.1 Individuelle løsninger

Generelt kan vi si at elevene i høy grad ønsker å ha innflytelse på læringen sin, både hva og hvordan de lærer. De ønsker også å lære mer om hvordan de lærer. Lærerne ønsker også at elevene skal ha innflytelse på egen arbeidshverdag. Alle mener at de har rimelig høy grad av innflytelse på programfagene. Men de mangler et felles språk og metodikk for hvordan dette gjennomføres. Deltagelse i planleggingsarbeid må trenes. Medansvar må læres. Det nytter ikke å bare lage frie systemer og slippe elevene løs, og så klage på at ting ikke fungerer. Forslagene blir modigere og mer innovative når elevene får være

med. Den kritiske røsten blir da også mer konkret i hva som er utfordringene, på en slik måte at det er lettere å finne effektive tiltak som kan utvikle de valgte løsningene videre og forbedre dem.

Svarene fra lærerne tegner også et bilde av at elevene som starter på videregående skole er lite vant til å være bevisst egen deltagelse og at dette er en mangel i skolesystemet. Elevene har gått 10 år på skole før de starter på videregående, og det er mange års trening i å være objekter i læringssystemet fremfor å være handlende subjekter. Dette bekreftes også i svarene fra elevene, hvor de kommer frem at mange ikke vet hva de ønsker mer innflytelse på, og det er et mindretall som har klare tanker om både hva det vil si i å ha innflytelse og hvordan dette tegner seg i praksis som samskaping. Elever som starter på IM kommer fra ulike skoler med ulike erfaringer. Felles for mange av elevene er at de kommer fra en lærerstyrt metodikk, og er ofte svært utrente i å selv skulle ta plass i førerretet for egen læring. Dette har krevd en oppstartsperiode hvor elevene nærmest må «avskoles» fra tidligere erfaringer og «innskoles» i nye måter å tenke og jobbe på. Dette er viktig læring å ta med seg i arbeid med elevmedvirkning. Det handler om å starte der elevene befinner seg, for å lykkes. Dette er neppe spesielt for elevene som starter på IM, og er en viktig faktor i arbeidet med å elevmedvirkning. Åpenbart er det ikke noe som kommer av seg selv.

Det er stor variasjon i elevenes svar på grad av tilfredshet i samme læringsmiljø. Noen sier de opplever at i for stor grad er overlatt til seg selv, mens som andre gir uttrykk for at de ønsker seg enda større frihet og autonomi. En del elever ønsker også større innflytelse på hva og hvordan de lærer. Det er viktig å tilrettelegge for individuelle løsninger slik at medvirkning faktisk betyr at den enkelte eleven har innflytelse på hva hen har behov for.

Når vi ser at motivasjonen i skolen synker på nasjonalt nivå i dag, kan det kanskje være noe vi har mistet på veien gjennom alle læreplanene som er kommet etter. På mange måter gjelder klisjeen om at alt henger sammen med alt, men at noe har større betydning enn annet. Selv om læreplanene gjelder alle, trenger kanskje ikke alle å gjøre det samme samtidig, og i samme omfang, hvis vi tenker annerledes om organisering av læring. I hvilken grad stiller vi som jobber for og i utdanningsfeltet grunnleggende spørsmålene til oss selv: Hva er elevene opptatt av? Hva er det faktisk viktig at de lærer? Hvordan kan vi lære sammen?

Som individ vil elevene veksle mellom behov for å jobbe selvstendig og sammen med andre. Det er viktig å både lære å samarbeide og å kunne jobbe selvstendig. I medvirkningsmatrisen til Dehlin & Jones (Figur 2.5.1), klassifiseres fire elevtypers ulike tilnærminger til læring. Denne modellen kan blant annet brukes med elevene i klasserommet for metasamtaler om roller og medvirkning. Her introduseres også begreper som kan brukes i planleggingen av den enkelte elevs læringsarbeid.

Jeg har gjennom denne studien fått større innsikt i hvordan elever opplever innflytelse og hvordan jeg kan bruke denne opplevelsen til å få en bedre forståelse av fenomenet elevmedvirkning og hvordan det skal ledes. Det er blitt klarere for meg i hvilken grad medvirkning må gjennomsyre læringen og være et kontinuerlig felles grunnlag for utvikling for elever, lærere og ledelse. Med tanke på fremvekst av utfordringer knyttet til adferd og psykisk helse, tror jeg også at det å trene elever i selvledelse og selvregulering i en positiv kontekst vil være med på å styrke elevene i fremtiden.

5.3.2 Felles metaspråk og verktøy

Metatenkning og ferdigheter i å kunne få overblikk over stoff eller metoder og kunne se sammenhenger, er også beskrevet i LK20 som viktig å lære (Udir, 2022). Noe jeg ofte savner i diskursen om skole og arbeidsliv er metaperspektiv hvor vi rent metaforisk kunne fly et helikopter opp i luften for å få overblikket over hva vi holder på med. Det kan være en pause hvor vi tar en fot i bakken og snakker i et metaperspektiv om hva som egentlig foregår, før vi vender tilbake til arbeidet. Jeg tenker at jo mer vi trener elevene til å kunne zoome ut og se et større bilde av det de jobber med, jo lettere vil det være å forstå og styre sin egen læringsprosess.

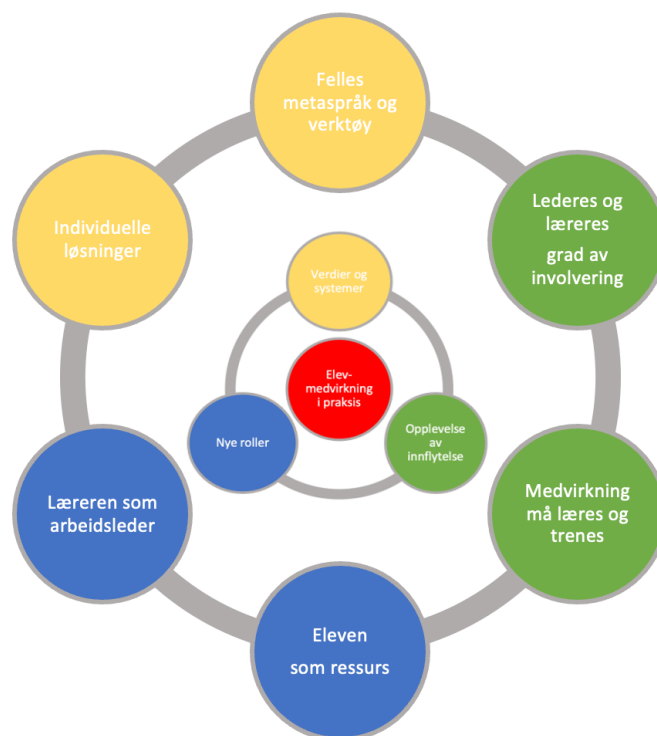
Å utvikle et felles språk for dette, for å kunne utvikle god felles praksis, tenker jeg er et av stegene på veien til å profesjonalisere elever og lærere som medvirker – eller skaper sammen – og kan være hverandres kollegaer i læringen. Samarbeid som begrep er for eksempel lite brukt om læringsprosessene. Språklig er det også interessant å merke seg at ord som samarbeid og fellesskap brukes i liten grad sammenlignet med ord som bestemmelse og påvirkning. Hvis elevmedvirkning skal lykkes i skolen, må det ikke være forhandlinger om makt og hvem som bestemmer, men handle om hvordan man kan jobbe sammen.

I mine øyne er det interessant at elevene ikke kobler sammen innflytelse og medvirkning i større grad ettersom det er det siste begrepet som brukes mest i den pedagogiske diskursen. Det at ingen lærere og bare tre elever brukte samarbeid som begrep når det er snakk om elevenes innflytelse, er også verdt å merke seg. Jeg tolker dette som at selv om viljen og interessen er til stede for at elevene skal ha medvirkning, mangler en felles systematikk og et felles språk for hvordan dette skal gjennomføres i praksis utover at elevene kan få si hva de mener og være med på å bestemme. For god medvirkning, må elever og lærere samarbeide om læringen.

Ingen bruker heller ordene «planlegge sammen». Det er også et skille mellom begrepene inkludert og involvert. Inkludert, betyr at du er med i fellesskapet, men det krever ikke nødvendigvis et engasjement. Involvert betyr at du er engasjert. Felles begrepsavklaring i en organisasjon er grunnleggende for gjensidig forståelse og gir større mulighet for at laget kan trekke i samme retning. Det er behov for utvikling av et felles og rikere språk for å snakke om hvordan elevmedvirkning kan gjennomføres i praksis på en helhetlig og god måte.

5.4 Medvirkning i praksis

Skal elevmedvirkning bli noe mer enn bare enda et pedagogisk konsept som brukes der det passer, må det en radikal endring til i måten vi tenker og organiserer skole og læring. Det handler om å tenke elevmedvirkning som et grunnleggende prinsipp for utdanningen. Jeg tenker at lærerrollen i større grad må omdefineres til å favne funksjoner som kurator, mentor, veileder, inspirator og arbeidsleder. Eleven må få ta plass i førersetet og få større innflytelse på egen læringsprosess, selv om læreren har oversikt over kartet og destinasjonen. Slik bygger vi samfunnsdeltagere som kan ta ansvarlig del i et moderne demokrati. Med den enorme tilgangen på informasjon og det stadig mer fragmenterte og uoversiktlige nyhetsbildet, er det viktigere enn noen gang å trene menneskene til å kunne tenke selv, sortere informasjon, være kritisk reflekterende og være bevisst på kildene de henter kunnskap fra, for å sikre fremtidens demokrati.



Figur 5.2 En modell for medvirkning i praksis

I starten av dette kapittelet satte jeg de tre hovedkategoriene av funn inn i en konseptuell modell for forståelse av elevmedvirkning i figur 5.1. I figur 5.2 har jeg lagt til en ring som kategoriserer de viktigste funnene som prinsipper for hvordan fenomenet elevmedvirkning kan forstås og ledes.

Den første kategorien handler om elevenes opplevelse av innflytelse. Her kommer det klart frem at medvirkning er noe som må læres og trenes av alle i skolen. Det handler også særlig om læreres og lederes grad av involvering og hvordan elevene blir møtt og inkludert.

Den andre kategorien viser et behov for nye roller i skolen. Fremtidens lærerrolle må i større grad utvikles til å være leder av læringsarbeid, kurator, inspirator og i større grad bruke veiledningspedagogikk. Hvis vi ønsker å inkludere elevene i planlegging og utvikling av skolen, trenger vi å se elevene som ressurs. Her kan vi si at elevene blir kollegaer og lærerne blir arbeidsledere.

Den tredje kategorien handler hvilke verdier og systemer vi legger til grunn i og hvordan vi på bakgrunn av dette utvikler felles språk og strukturer. Vi gjør våre valg i skolen basert på et sett av verdier og alt vi gjør må sees opp mot dette. Det er et behov for å utvikle felles metaspråk og verktøy, samtidig som det er nødvendig å finne individuelle løsninger i fleksible systemer.

Modellen er både en oppsummering av dette forskningsarbeidet og et verktøy som kan brukes av andre til å utvikle elevmedvirkning i praksis. Elementene som er satt inn i de fargede sirlene, spiller alle underavsnittene i dette drøftingskapittelet.

Noen ganger kan store endringer være både mulige og på sin plass. Samtidig erkjenner jeg at endring i skolen også tar tid. Vi har generasjoner verden over som kjenner skolen i

den tradisjonelle formen, og vi har en lærerutdanning som er utvidet, gir praksis i skolen, men ikke nødvendigvis en annen måte å tenke på. For å starte med elevmedvirkning er det mulig å starte med små steg. Det kan være så enkelt (og av og til så vanskelig) som at en lærer setter seg ned med en elev eller flere og snakker sammen om hvordan ting fungerer i læringen. Jeg mener at alle skoler på alle nivåer må finne sin form for elevmedvirkning for å øke motivasjon og minske kjedsomhet.

Siden 2004 har norske utdanningsmyndigheter hatt en strategi for å implementere et kompetanseutviklingsprogram som involverte mer enn 1200 skoler og et budsjett på mer enn 200 millioner euro. Programmet er forsket på av professor Thomas Dahl og Eirik J. Irgens ved NTNU fra 2013-2018. Deres hovedfunn er imidlertid at skolene knapt utviklet sine ferdigheter som lærende organisasjon, trass den store innsatsen fra myndighetene. En av forklaringene er manglende forståelse for behovet for forskning og lokal kunnskapsbygging, så vel som manglende forståelse av hva slags lederskap som vil kunne utvikle slik kunnskap. (Dahl & Irgens, 2022).

Bubb & Jones forsket direkte på elever under selve nedstengningen under Covid-19 og har vist at pandemien også hadde positive effekter i skoleutviklingen. Den raske omstillingen skolene gjorde da landet stengte ned, viste hvor raskt vi er i stand til å tilpasse. Hjemmeskole ble godt mottatt av mange og bød på mer kreativ læring, bedre tilbakemeldinger, større grad av tilpasning og selvstendighet for elevene, og bedre progresjon. De litt eldre elevene i grunnskolen ga uttrykk for at noe av det beste med hjemmeskolen var at de kunne være hjemme og organisere sin egen dag. Elevenes erfaringer fra fleksible skoledager hvor de var selvstendige og jobbet i eget tempo. Skoleleder har ønsket å bruke erfaringene til videre innovasjon i læringsarbeidet (Bubb & Jones, 2020).

Vi som er skoleledere må prioritere og fasilitere tid, rom og nødvendige prosesser for at elever og lærere sammen planlegger læring og utvikling. Ved å åpne opp for dialog, samhandling og en ny rolleforståelse, mener jeg at vi kan skape en skolehverdag som favner bredere, rommer flere og til syvende og sist gir bedre resultater. Min erfaring er at elevene lærer mer ved å få ha en mer aktiv rolle i planlegging og gjennomføring av læringsarbeidet. De får oversikt og kontroll over sin egen situasjon sammen med større selvinnsett og forståelse. Med systematisk veiledning og oppfølging lærer de også selvregulering, selvledelse og samarbeidsevner, som er viktige kompetanser i både utdanning og arbeidsliv.

De store spørsmålene i skolen nå handler om frafall, fravær og rekruttering til viktige fremtidsyrker og fagområder hvor vi mangler arbeidskraft. Dette er viktige diskusjoner. En hypotese er muligens at god elevmedvirkning kan virke positivt inn her. Da trengs det mer forskning på nettopp denne typen problemstillinger. Vold og trusler i skolen er en del av bildet som tegnes av fagforeninger og media. De fleste ungdommer som utvikler en asosial adferd har gitt signaler om mistriivsel og manglende selvregulering i flere år.

Ved å ta utgangspunkt i den enkelte elevens evner, talenter, interesser og muligheter for så å utvide læringen til å favne bredere, vil vi kunne utvikle engasjerte unge, som rustes til å skape sine liv. Ved å designe skolen som en arena for læring i fellesskap vil vi sende mennesker ut i samfunnet som kan samarbeide og delta i demokratibyggning.

Vi trenger en radikal endring i måten vi tenker om læring på i norsk skole i den forstand at vi trenger å faktisk ta innover oss det som står i overordnet del av læreplanen og gjennomføre det i praksis. Vi må prioritere å bruke tid og kunnskap til å utvikle strukturer som åpner for at elever og lærere kan arbeide sammen om læringen.

Skoleverket trenger digitale administrative systemer som rommer læring på tvers og elevenes valgfrihet og mulighet for egen fordypning. Vi må finne oss selv i det vi holder på med og stille oss selv ganske vanskelige spørsmål. Den utforskende tilnærmingen vi ønsker at elevene skal ha, må vi også være villige til å gjøre selv. Her må overordnet del i læreplanene være det fremste perspektivet vi trekker frem.

En oppdagelse jeg har gjort i arbeidet med denne oppgaven er hvor interessant det også er å lytte til gammel kunnskap. Både John Dewey fra begynnelsen av 1900-tallet, Normalplan for landsfolkeskolen fra 1947 og Poul Nissen fra 1970-tallet har teorier og kunnskap som er vel så relevant i dag som da de skrev dem. Vi har fortsatt mye å hente av å se tilbake på tenkte tanker som ville vel.

Når vi ser utfordringene vi står foran, det være seg klimaforandringer eller truslene mot demokratiet, trenger vi engasjerte, reflekterte og løsningsorienterte samfunnsborgere som kan samarbeide og ha selvinnsikt. Hvis vi ønsker oss slike innbyggere, må vi også åpne skolen mot fremtidsvinduet. Skolen må gjenspeile de verdiene vi ønsker å bygge samfunnet på, og det handler til syvende og sist om hva slags samfunn vi ønsker oss.

6 Konklusjon

Denne studien har handlet å undersøke hvordan fenomenet elevmedvirkning kan forstås og ledes, og har sett nærmere på elevenes opplevelse av innflytelse på en avdeling i videregående opplæring, hvor elevmedvirkning har vært et bevisst pedagogisk valg i læringsdesignet. Studien avdekker at den målrettede satsningen har gitt resultater, og at både elever og lærere opplever at elevene har stor grad av innflytelse i programfag og både elever og lærere mener at dette er viktig. Det har vært interessant å se at den innsatsen avdelingen har gjort for at elevene skal ha stor grad av innflytelse faktisk oppleves sånn av de fleste elevene.

Samtidig er det klare områder for forbedring og utvikling. Det gjelder for det første variasjonen i opplevelsen av innflytelse, hvor det er store forskjeller for elevene i samme læringsmiljø. Dette er funn som viser hvor viktig læreren er for elevens utvikling og at det er på tide å tenke nytt om rollene for både elever og lærere. For det andre viser studien enda større variasjon mellom fellesfag og programfag i opplevelse av innflytelse. Her er det viktig å ta grep også i de mer tradisjonelle fagene, særlig med tanke på at elevmedvirkning blir lovfestet fra høsten 2024. Videre forskning ville kunne handle mer om hva som skal til for individuell oppfølging, og hvordan elevene kan få en reell innflytelse på egen hverdag også i fellesfagene.

Hovedfunnet er at medvirkning er noe som må læres og utvikles. Også der hvor vi har jobbet bevisst med det. Det er ikke noe som oppstår av seg selv. Det er heller ikke noe som vi gjør ferdig. Medvirkning er en kontinuerlig prosess som må være en del av selve fundamentet for måten vi jobber på i skolen og elever, lærere og ledelse trenger å lære og trene seg i medvirkning. Elevstemmen og elevmedvirkning handler om mer enn bare et verktøy for forbedring eller et symbolsk uttrykk for en demokratisk utdanning. Det betyr en måte å tenke på og en måte å jobbe på som må gjennomsyre hele skolehverdagen, hvor elever, lærere og ledere kontinuerlig må lære sammen og skape sammen. Vi trenger derfor å radikalt endre måten vi jobber på i skolen og se medvirkning som en grunnleggende forutsetning for alt vi gjør. Det er nødvendig å tenke nytt og utvikle nye roller for elever, lærere og ledere. Relasjonen mellom lærere og elever er avgjørende for elevens læring, og involveringspedagogikk må igjen bli et buzz-ord.

Jeg mener at funnene i dette forskningsprosjektet kan sies å ha en overføringsverdi til andre læringspraksiser og situasjoner. Selv om forholdene som beskrives her gjelder denne avdelingen på en bestemt skole, er disse funnene mer generelle og kan sees relevante for alle som jobber med skoleutvikling og er interesserte i hvordan elevene kan få større innflytelse på eget læringsarbeid. Her kan min modell for medvirkning i praksis (figur 5.2) være et nyttig verktøy.

Elevene må få større innflytelse på egen læring også fordi det er viktig for ivaretagelsen og utviklingen av demokratiet. Vi trenger samfunnsborgere som håndterer livet sitt, som forstår verden rundt seg og som kan være bevisste deltagere i utviklingen av samfunnet. Vi trenger folk som vet hvordan man lærer hele livet. I dette arbeidet er det viktig å gi rom for at elevene får være endringsagenter i skolen. Men da trenger vi å se eleven som en ressurs som kan bidra inn i læring og utvikling, for sin egen del, men også fordi skolen som system har noe å lære av elevene.

7 Kilder

- Argyris, C. (1991). Teaching smart people how to learn. *Harvard Business Review*. 4(2).
- Arnstein, S. R. (2019). A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Planning Association*, 85:1, 24-34, DOI: 10.1080/01944363.2018.1559388
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Det Norske Samlaget.
- Brandi, U. & Sprogøe, J. (2019) *Det magiske øjeblik. Kvalitativ analyse skridt for skridt*. Hans Reitzels Forlag.
- Brunstad, P.O. (2021) Lyttende lederskap som forutsetning for utvikling av profesjonelle læringsfellesskap. I Aas, M og Vennebo, K.F (red.), *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen*. Fagbokforlaget.
- Bubb, S., & Jones, M.-A. (2020). Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. *Improving Schools*, 23(3), 209-222. <https://doi.org/10.1177/1365480220958797>
- Børven, Ø & Normann, K. (Programledere). (2023, 3. mai). The Sequel – Med Dr. John Hattie, Kjersti Normann og Øyvind Børven [Audiopodkast]. *Et Bedre Skole-Norge*. <https://podcasts.apple.com/no/podcast/the-sequel-med-dr-john-hattie-kjersti-normann-og/id1554265248?i=1000611536441&l=nb>
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, Presence, and Power: "Student Voice" in Educational Research and Reform. *Curriculum Inquiry*, 36, 359-390. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00363.x>
- Dehlin, E. & Jones, M. (2022). *Elevmedvirkning og samskapt læring*. Fagbokforlaget.
- Dewey, J. (2021). *Democracy and education*. Start Publishing LLC.
- Freire, P. (1999): *De undertryktes pedagogikk*. AdNotam Gyldendal.
- Fullan, M. (2017): *Ledelse som setter spor*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hart, Roger A. (1992). Children's Participation: From tokenism to citizenship, *Innocenti Essay*, no. 4, International Child Development Centre, Florence.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring for lærere*. Cappelen Damm Akademisk. 1. utgave 2. opplag.
- Hattie, J. (2023). *Visible Learning: The Sequel. A Synthesis of Over 2,100 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- HundrED (2022). <https://hundred.org/en/innovations/agora>
- Hyldahl, K. K. (2015). *Formativ Feedback: En kritisk analyse af John Hatties feedbackmodel og dens implementering i praksis*. GlobeEdit.
- Klette, K. (2008): Når elever får ansvar for å forvalte sin egen ulykke. *Bedre Skole*, (1), 9–13.
- Jones, M-A. & Bubb, S. (2021). Fagfornyelsen i praksis – erfaringer med hjemmeskole i Tysvær kommune. *Bedre skole*, 3, 20-25.

- Jones, M (2022): "We hope it isn't about them deciding everything!" A Mixed Methods Study of Student Participation. [Doktorgradsavhandling]. Norwegian University of Science and Technology.
- Kirkevold (2012) hentet fra:
<https://vegardkirkevold.files.wordpress.com/2012/06/proksimal-utviklingssone.png>
- Klev, R. Og Levin, M. (2021, 3. utgave): *Forandring som praksis*. Fagbokforlaget.
- Kongeriket Norges grunnlov (1814-2021). Hentet fra:
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17>
- Kyrkje- og undervisningsdepartementet (1947): *Normalplan (Mønsterplan) for landsfolkeskulen*. (3. opplag). H. Aschehoug & co (W. Nygaard)
- McLellan, J.A & Dewey, J. (1899). *Applied psychology. An introduction to the principles and practice of education*. University of Michigan. Educational publishing Company.
- Nissen, P. (1978): *Involveringspædagogik. Vækst i skolen gennem klassemøder med børn og voksne*. Gyldendal 1978.
- Løvlie, L. (2015). John Dewey, phenomenology, and the reconstruction of democracy. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1.
<https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.104>
- Lønstad, H.D. (2008). *Elevmedvirkning og demokrati*. Pedlex norsk skoleinformasjon
- Løvoll, J. & Normann, K. (2022). *Læringsmiljø i praksis - hvordan være den beste skolen for de elevene vi til enhver tid har*. Universitetsforlaget.
- Nelson, E. & Charteris, J. (2021) Student voice research as a technology of reform in neoliberal times, *Pedagogy, Culture & Society*, 29:2, 213-230, DOI: 10.1080/14681366.2020.1713867
- NOU 2023:1(2023) *Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen*. Kunnskapsdepartementet
- NOU 2023:19 *Læring, hvor ble det av deg i alt mylderet*. Kunnskapsdepartementet.
- Nygård, R. (2007). *Aktør eller brikke. Søkelys på menneskets selvforståelse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Prop. 57 L (2022-2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20222023/id2967679/>
- Robinson, V.: (2018): *Færre endringer – mer utvikling*. Gyldendal Damm Akademisk.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017) *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. Guilford Publications.
- Sands, D.I., Lydia, G., Laura, S. & Alison, B. (2007). Including Student Voices in School Reform: Students Speak Out. *Journal of Latinos and Education*, 6(4), 323-345.
- SINTEF (2014): SINTEF Teknologi og samfunn Avd. Helse. Gruppe for Arbeid og helse 2014-11-28.

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011) *Motivasjon for skolearbeid*. Tapir Akademisk forlag.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018) *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget.
- Strandkleiv, O.I. og Lindbäck, S.O: (2015) "I Norge kan en få inntrykk av at Nordahls egentlige agenda er å få ned andelen elever med spesialundervisning, eller aller helst avskaffe den." Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/i-norge-kan-en-fa-inntrykk-av-at-nordahls-egentlige-agenda-er-a-fa-ned-andelen-elever-med-spesialundervisning-eller-aller-helst-avskaffe-den/145801>
- Thagaard, T. (2018). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. (5. utg.). Vigmostad & Bjørke AS
- Thomas, D. & Brown, J. S. (2011). A new culture of learning. Cultivating the Imagination for a World of constant change.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 1. september). *Overordnet del: Profesjonsfelleskap og skoleutvikling*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfelleskap-og-skoleutvikling/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). overordnet del: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/?curriculum-resources=true>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). overordnet del: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning/>
- Utdanningsdirektoratet, 2022: Et inkluderende arbeidsmiljø. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet, 2023: Elevundersøkelsen. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. 2023. Resultater Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/hoy-trivsel-og-godt-laringsmiljo-men-flere-elever-rapporterer-om-mobbing-og-lav-motivasjon/elevdemokrati-og-medvirkning/>
- Utdanningsnytt: Opplæringsloven: Elevmedvirkning og lærerskjønn. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2023/opplaringsloven-elevmedvirkning-og-larerskjonn/>
- Uthus, M. (2020): Folkehelse og livsmestring i skolen. Hva sier elever om erfaringer med å bestemme selv i læringsaktiviteter. En kvalitativ intervjustudie. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk* 6/2020
- Vygotsky, L.S. (1978): *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

8 Vedlegg

Vedlegg 1: Elevenes svar

Vedlegg 2: Lærerenes svar

Vedlegg 3: Elevene svar, kodet

Vedlegg 4: Elevundersøkelsen hentet fra Utdanningsdirektoratet, 2023:
Elevundersøkelsen. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/>

9