

Silje Marie Brandvoll & Ingrid Sangnæs

## «Vi har en stemme for en grunn»

En kvalitativ studie av elever med spesialundervisning sine erfaringer med å medvirke

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Hanne Kristin Aas

Mai 2024



Silje Marie Brandvoll & Ingrid Sangnæs

## «Vi har en stemme for en grunn»

En kvalitativ studie av elever med  
spesialundervisning sine erfaringer med å medvirke

Masteroppgave i Spesialpedagogikk  
Veileder: Hanne Kristin Aas  
Mai 2024

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



Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

Forskning viser at elever i liten grad får medvirke i egen skolehverdag (Garrels, 2018, s. 66). Samtidig får ikke norske elever med spesialundervisning optimalt læringsutbytte (Nordahl, 2018, s. 9). Elevmedvirkning kan bidra til mer tilpasset undervisning (Barneombudet, 2017, s. 42). Vi ønsket derfor å få et innblikk i elevers egne erfaringer knyttet til tematikken. I vår studie har vi gjennomført en kvalitativ undersøkelse. Innenfor kvalitativ metode valgte vi å ha fire semistrukturerte intervjuer om elevenes erfaringer med medvirkning. Felles for elevene i studien var at de hadde vedtak om spesialundervisning og de gikk på mellomtrinnet i norsk skole. Studiens problemstilling er hvordan elever med spesialundervisning erfarer å medvirke. For å besvare problemstillingen benyttet vi oss av selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2000), Shiers (2001) modell om *veien til deltakelse* og Lundys (2007) fire nøkkelementer for medvirkning.

Studiens hovedfunn er at elevene hadde lav forståelse for hva medvirkning handlet om. I norske styringsdokumenter utgjør medvirkning en sentral plass (Barnekonvensjonen, 1989, art. 12; Kunnskapsdepartementet, 2017; Opplæringsloven, 1998, 2023). Deriblant har elever rett på å medvirke. Elevene, i vår studie, sin lave forståelse for medvirkning samsvarer derfor ikke med hvor integrert medvirkning burde vært i skolen. De hadde lite erfaringer med elevmedvirkning. Blant de fire elevene vi intervjuet var det stor variasjon i ønske om å medvirke. Av erfaringene som kom fram, viste det seg at elevene opplevde at lærerne sjeldent tok initiativ til å medvirke. Elevene opplevde en mangelfull tilrettelegging, som kan ha ført til at elevene, *en viktig ressurs*, ikke ble benyttet. Tross elevenes dårlige erfaringer, uttrykte de glede av å bli lyttet til, samt at flere av elevene var bevisste på verdien av å medvirke.

# Abstract

Research shows that students are only allowed to participate in their own school life to a small extent (Garrels, 2018, p. 66). At the same time, Norwegian students with special needs do not get optimal learning outcomes (Nordahl, 2018, p. 9). Student participation can contribute to more adapted teaching (Barneombudet, 2017, p. 42). We therefore wanted to gain an insight into students' own experiences related to the topic. For the research, we chose to carry out a qualitative survey. Within the qualitative method, we chose to have four semi-structured interviews about the students' experiences of participation. What the students in the study had in common was that they had special needs and attended middle school in Norway. The purpose of the study was to answer how students with special education experience are participating in everyday school life. To answer the problem, we made use of the self-determination theory (Deci & Ryan, 2000), Shier's (2001) model of *Pathways to Participation* and Lundy's (2007) four key elements for student participation.

The study's main finding was that the students had little understanding of what participation was about. In Norwegian governing documents, participation occupies a central place (Barnekonvensjonen, 1989, art. 12; Kunnskapsdepartementet, 2017; Opplæringsloven, 1998, 2023). Among other things, participation is a right students have. The students in our study and their low understanding of participation therefore does not correspond to how integrated participation should be in school. They had little previous experience of participating. Among the four students we interviewed there was a great variation in their desire to participate. From the experiences that emerged, it turned out that the students experienced that the teachers rarely took the initiative to student participation. The students experienced inadequate provision, which can lead to the students not being involved, in turn the students are an important resource. Despite the student's bad experiences, they expressed joy in being listened to, as well as several of the students were aware of the benefits from participation.

# Forord

For en reise dette har vært. Vi har vært gjennom mange potensielle forskningstemaer. Det var dog et enkelt valg da vi snakket om hvem vi ønsker å forske på. Vi bestemte raskt at vi ønsket å undersøke nærmere på elevenes opplevelser. Det er de vi kommer til å være tette på nå som vi snart skal ut i arbeidslivet. Elevstemmen var altså viktig for oss. Vi ønsket å forske på noe vi kunne ta med oss videre i jobb som nyutdannede lærere, og lærere generelt. Vi tar master i spesialpedagogikk, og det har vært et mye omtalt tema om de skal være i eller utenfor klasserommet. Da kom vi inn på elevmedvirkning. Vi ønsket derfor å høre hvor mye de har å si i valg som blir tatt i skolen. Masteroppgaven har nå gitt oss et godt innblikk, og vi vil ta med erfaringen videre.

Tusen takk til spesialpedagogen ved skolen vi har hatt intervjuene våre. Du har vært til stor hjelp med å få tak i informanter og veiledet oss med å tilpasse intervjuguiden mot elevene. Det bidro til en tryggere og bedre samtale med de fine elevene. Ikke minst takk til dem. Uten de reflekterte og hjelpsomme elevene ville vi aldri fått skrevet den masteroppgaven vi i dag sitter med. Vi ønsker både spesialpedagogen og de fire elevene lykke til videre i jobb og skole. Elever: Stå opp for deres medvirkning, og hjelp lærerne med å forstå hva dere trenger.

Vi har vært så heldige å få en engasjert og dyktig veileder. Hanne Aas, tusen takk for at du har lest gjennom oppgaven vår utallige ganger. Takk for alle de gode tilbakemeldingene du har gitt oss. Du har veiledet, vist stor interesse for oppgaven og gitt oss mestringsfølelse på at dette er et spennende prosjekt.

Vi vil også benytte anledningen til å takke våre fantastiske familier, og ikke minst kjærestene våre. De har stått på for at oppmerksomheten vår det siste halvåret kunne rettes mot masterskrivingen. Elsker dere.

Ikke minst vil vi takke hverandre:

Ingrid, et bedre samarbeid hadde jeg ikke fått. Du har utfylt-, hjulpet- og støttet meg. Jeg er utrolig glad for at jeg fikk starte lærerutdanningen med deg, og nå avslutter vi student-kapittelet sammen. Jeg er så stolt av masteroppgaven vår, og ekstremt stolt av deg. Tusen takk for det fine vennskapet vi har.

Silje, takk for et fint samarbeid. Jeg kunne ikke gjort dette med noen andre. Du har motivert meg, hjulpet meg og ikke minst laget god stemning. Selv om det til tider har vært lange og tunge dager, har vi alltid hatt det gøy sammen. Du kommer til å bli en trygg og god lærer, og elevene dine er heldige som får deg.





# Innhold

<b>Figurer</b> .....	xi
<b>Tabeller</b> .....	xi
<b>1 Innledning</b> .....	<b>12</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	12
1.2 Formål, problemstilling og avgrensning .....	13
1.3 Oppgavens oppbygning.....	14
<b>2 Tidligere forskning</b> .....	<b>15</b>
2.1 Medvirkning i norsk kontekst .....	15
2.2 Medvirkning i internasjonal kontekst.....	16
2.2.1 Funn .....	17
2.3 Oppsummering .....	18
<b>3 Teori</b> .....	<b>19</b>
3.1 Selvbestemmelsesteorien .....	19
3.1.1 Tre grunnleggende behov .....	19
3.1.2 Indre og ytre motivasjon .....	20
3.2 Roller .....	21
3.2.1 Elevrollen .....	21
3.2.2 Lærerrollen .....	22
3.3 Elevmedvirkning .....	22
3.3.1 Stemmen er ikke nok.....	23
3.3.2 Veien til deltakelse .....	24
3.4 Elever med spesialundervisning .....	25
<b>4 Metode</b> .....	<b>26</b>
4.1 Fenomenologisk tilnærming .....	26
4.2 Utvalg .....	27
4.3 Intervju .....	28
4.3.1 Utvikling av intervjuguide og gjennomføring av prøveintervju .....	28
4.3.2 Gjennomføring av intervju .....	30
4.3.3 Transkripsjonen .....	31
4.4 Analysemetode .....	31
4.5 Studiens kvalitet.....	33
4.5.1 Reliabilitet .....	33
4.5.2 Validitet .....	34

4.5.2.1	Feilkilder .....	34
4.5.3	Generalisering .....	35
4.6	Forskningsetiske vurderinger .....	36
4.6.1	Forskerrollen .....	36
4.6.2	Forskning med barn som informanter .....	36
<b>5</b>	<b>Resultat .....</b>	<b>39</b>
5.1	«Ahh, føle mæ bra» – Elevenes følelser rundt medvirkning .....	39
5.2	«Da kan dæm gjør no med det» – Kvalitet på tilpasset undervisning .....	41
5.3	«Det e liksom ikke barnan sin jobb å bestem ka man ska gjør» – Elevenes syn på egne og lærernes roller .....	43
5.4	«Nånn ganga æ bare spør, så sier han nei kanskje ikke i dag, neste gang» – Elevenes opplevelser med initiativ i skolen .....	45
5.4.1	Elevenes oppfatning av læreres initiativ .....	45
5.4.2	Elevenes erfaringer med å ta initiativ .....	46
<b>6</b>	<b>Drøfting .....</b>	<b>48</b>
6.1	Usikkerhet rundt forventninger .....	48
6.2	Dersom elevene ikke tar initiativ, blir det ingen medvirkning .....	50
6.3	En ubenyttet ressurs for skolen .....	52
6.4	Sammenfatning .....	54
<b>7</b>	<b>Konklusjon.....</b>	<b>56</b>
7.1	Oppsummering .....	56
7.2	Videre forskning.....	57
	<b>Referanser.....</b>	<b>58</b>
	<b>Vedlegg .....</b>	<b>63</b>
	Vedlegg 1: Samtykkeskjema .....	64
	Vedlegg 2: Intervjuguide.....	66
	Vedlegg 3: Meldeskjema for behandling av personopplysninger .....	70

# Figurer

<b>Figur 1:</b> Elevundersøkelsen skoleåret 2021-2022. Spørsmål innenfor kategori: <i>Medvirkning</i> . .....	15
<b>Figur 2:</b> Elevundersøkelsen skoleåret 2023-2024. Spørsmål innenfor kategori: <i>Medvirkning</i> . .....	16

# Tabeller

<b>Tabell 1:</b> Lundys (2007, s. 933) nøkkelementer og vår tolkning av nøkkelementene. .....	28
Shiers (2001, s. 111) nivåer og vår tolkning av nivåene. ....	29

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Elevmedvirkning har de siste årene fått tydeligere plass i skolen. Barns medvirkning handler om at alle barn skal få uttrykke meningene sine, bli hørt og ha innflytelse i alt som vedrører dem (Barnekonvensjonen, 1989, art. 12). Det er viktig å synliggjøre at elevmedvirkning ikke kun avhenger av eleven, men det er avgjørende at skolen legger til rette (Barneombudet, 2019, s. 5). Historisk sett har elever hatt en passiv rolle. Elever ble betraktet som passive mottakere av kunnskap, der læreren var kilden til informasjon. Dette resulterte i et læringsmiljø der elevene måtte sitte med hodet vendt framover og høre på det læreren hadde å si (Oslo skolemuseum, 2020). En slik tilnærming til undervisning poengterte lærerens autoritet i skolen, og elevens mangel på påvirkning (Ulleberg, 2016, s. 224-225).

I dagens skole har elever en mer aktiv rolle. De skal i større grad medvirke i egen læring. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) viser til viktigheten av elevmedvirkning. I overordnet del av læreplanen kapittel 3.1: «et inkluderende læringsmiljø», står det at elevmedvirkning skal prege skolens praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017). I den nåværende opplæringsloven § 1-1 er formålet med opplæringen at elever blant annet skal ha medansvar og rett til medvirkning (Opplæringsloven, 1998). I august 2024 trer den nye opplæringsloven i kraft (Utdanningsdirektoratet, 2023, s. 1). Her er retten til elevmedvirkning uttrykt i § 1-3 «formålet med opplæringa». I tillegg får retten til elevmedvirkning en egen paragraf: § 10-2 «elevane sin rett til medverknad» (Opplæringsloven, 2023). Elevmedvirkning får derfor en større plass i opplæringsloven. Det gjør temaet mer synlig som markerer dets viktighet.

Barns rett til å si sine meninger og bli hørt er nedfelt i FNs barnekonvensjon. Den er et samlepunkt for alle bestemmelser som angår vern av barn (Redd Barna, u.å.-b). Konvensjonen er ratifisert av Norge og gjelder som norsk lov (Barne- og familiedepartementet, 2022; Unicef, u.å.). Barn fra land som har ratifisert konvensjonen, gis de samme grunnleggende rettighetene (Unicef, u.å.). FNs barnekonvensjon er delt i 54 artikler (Barnekonvensjonen, 1989). Til vår studie er det relevant å se på artikkel 3 og 12. Artikkel 3: «Barnets beste» handler om at alle handlinger skal ha barnets beste som grunnleggende mål (Barnekonvensjonen, 1989, art. 3). Artikkel 12: «Barnets rett til å gi uttrykk for sin mening» handler om barns rett til medvirkning (Barnekonvensjonen, 1989, art. 12). På bakgrunn av hva som står i FNs barnekonvensjon artikkel 3 og 12, samt i LK20 og den nye opplæringsloven § 1-3 og § 10-2, er det naturlig å tenke at elevmedvirkning står sterkt i norsk skole. Likevel viser forskning at elevmedvirkning praktiseres lite i skolehverdagen (Utdanningsdirektoratet, 2024b). Det kommer vi tilbake til i neste kapittel som omhandler tidligere forskning.

Det er flere argumenter for hvorfor elevmedvirkning er viktig. Elevmedvirkning kan bidra til å skape et bedre utbytte av opplæringen (Barneombudet, 2017, s. 76). Deltakelse gir også elever mulighet til å uttrykke sine meninger rundt egen læring. På denne måten bidrar elevmedvirkning til mer tilpasset opplæring (Barneombudet, 2017, s. 42). Tilpasset opplæring handler om at undervisningen skal tilpasses, og ta hensyn til

individuelle forutsetninger (Moen, 2021, s. 25). Elevmedvirkning kan også føre til at elever får bedre trivsel og helse (Barneombudet, 2019, s. 3). Leder av Elevorganisasjonen, Kristin Schultz, forteller at elevmedvirkning skaper engasjerte og motiverte elever (Utdanningsforbundet, 2020). Elevers forhold til lærerne kan påvirkes av medvirkning. Om elever føler de blir sett og hørt i skolen, så kan det bidra til økt tillit mellom lærer og elev (Sørreime, 2020, s. 97). Konsekvensene av mangel på elevmedvirkning i skolen kan være en opplevelse av likegyldighet og lav grad av selvstendighet (Barneombudet, 2017, s. 9).

Det er også mangel på elevmedvirkning i spesialundervisning (Garrels, 2018, s. 66). Det er ulike grunner til at en elev mottar spesialundervisning. Felles er at elevene har rett til spesialundervisning fordi de ikke får tilfredsstillende utbytte av undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 11). I barneombudets fagrapport *uten mål og mening?* er det fokus på spesialundervisningen i norsk skole. Der blir det tydeliggjort at det er bekymringsverdig om elever med spesialundervisning ikke får et forsvarlig utbytte av opplæringstilbudet (Barneombudet, 2017, s. 30). Fagrapporten forteller også at elevene verken blir hørt eller får medvirke i egen utvikling og opplæring (Barneombudet, 2017, s. 7). Det er de som erfarer skolehverdagen, og de som skal lære. Det er også de som vet hvordan de lærer best (Redd Barna, u.å.-a, s. 15). Elever med spesialundervisning medvirker i liten grad, men de kjenner sin egen læring best. På bakgrunn av dette ønsket vi å undersøke nærmere hvordan elever med spesialundervisning erfarer å medvirke i skolehverdagen. For oss var det viktig å høre elevenes stemmer, da det er de vi kommer til å tilbringe mesteparten av jobbhverdagen med. Vi har begge erfart å bli overasket når lærere har lyttet og tatt til seg det vi har sagt. Derfor ville vi se hvordan elevmedvirkning foregår i dag.

## 1.2 Formål, problemstilling og avgrensning

Som vi har utdypet ovenfor, tydeliggjøres viktigheten av medvirkning hos FNs barnekonvensjon, Redd Barna, i opplæringsloven og i LK20. Elevmedvirkning er spesielt viktig for de elevene som har særskilt tilrettelegging (Nordahl, 2018, s. 237). Likevel viser det seg at spesialundervisningen ikke har god nok kvalitet og har mangel på tilpasning (Barneombudet, 2017, s. 4; Nordahl, 2018, s. 264). Vi ser verdien av å ha mer elevmedvirkning i norsk skole, og det bør bli mer fokus rettet mot elevmedvirkning i spesialundervisning. Til vårt forskningsprosjekt ønsket vi derfor å forske på et tema med relevans for dagens samfunn, og endte på elevmedvirkning blant elever med spesialundervisning.

En god problemstilling skal både være forskbar og interessant (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 57). Vår hensikt med studien var å få fram hvordan elever med spesialundervisning opplever å medvirke i skolehverdagen. For å få til dette utformet vi en problemstilling som gjorde det mulig å få en innsikt i elevers egne erfaringer. Vi ønsket å studere et tema som ikke bare var interessant for oss, men vi ville at elevene i studien også kunne oppleve at de ble hørt og lyttet til, og at de fikk fortelle erfaringer fra deres skolegang. I tillegg kan resultater fra samfunnsvitenskapelig barneforskning komme andre til gode (Backe-Hansen, 2023). Vi håper studien vår kan føre til at voksne lytter til elever, og at flere gir elever mulighet til å påvirke undervisningen med deres ønsker og meninger. Vi vil også sette fokus på et tema som blir mer og mer samfunnsrelevant.

Det er viktig å belyse og utarbeide en forståelse for hvorfor elevmedvirkning er så viktig. Ved at elevstemmen kommer fram, får man informasjon fra primærkilden. For å forske

på elevmedvirkning, er det elevstemmen som bør være i fokus. På denne måten er man nærmest fenomenet som utforskes (Svendby et al., 2019, s. 189). Av ovennevnte grunner valgte vi følgende problemstilling:

*Hvordan erfarer elever med spesialundervisning å medvirke?*

For å diskutere funnene våre, tok vi i bruk ulike teorier og begreper. Vi så problemstillingen i lys av motivasjonsteori, og benyttet oss av Deci og Ryans selvbestemmelsesteori. Deretter trakk vi inn rollebegrepet og beskrev elevenes og lærernes roller i skolen. Videre beskrives medvirkning, blant annet ved bruk av Lundys (2007) fire nøkkelementer for medvirkning og Shiers (2001) modell: *veien til deltakelse*. Forskning om spesialundervisning skal også presenteres.

Studien vår har en fenomenologisk tilnærming. Fenomenologiske studier handler om menneskenes egne erfaringer relatert til et fenomen (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 76). Med denne studien ville vi få en innsikt i elevenes egne erfaringer rundt fenomenet medvirkning. Barn som informanter kan bidra med å skape representasjoner av deres perspektiver (Svendby et al., 2019, s. 189). I forskning vil inkluderingen av deres meninger resultere i verdifull og utvidet kunnskap om barns liv (Svendby et al., 2019, s. 184). Av den grunn var det naturlig å gå for en kvalitativ metode som intervju, og vi intervjuet fire elever på mellomtrinnet.

For å hjelpe med å besvare problemstillingen har vi utformet tre forskningsspørsmål. Det som kjennetegner forskningsspørsmål er at de skal bidra til å konkretisere problemstillingen (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 58).

1. *Hva har elever med spesialundervisning opplevd av medvirkning?*
2. *Hvilke syn har elever med spesialundervisning på egen rolle i skolen, knyttet til medvirkning?*
3. *Hvordan ønsker elever med spesialundervisning å medvirke?*

### 1.3 Oppgavens oppbygning

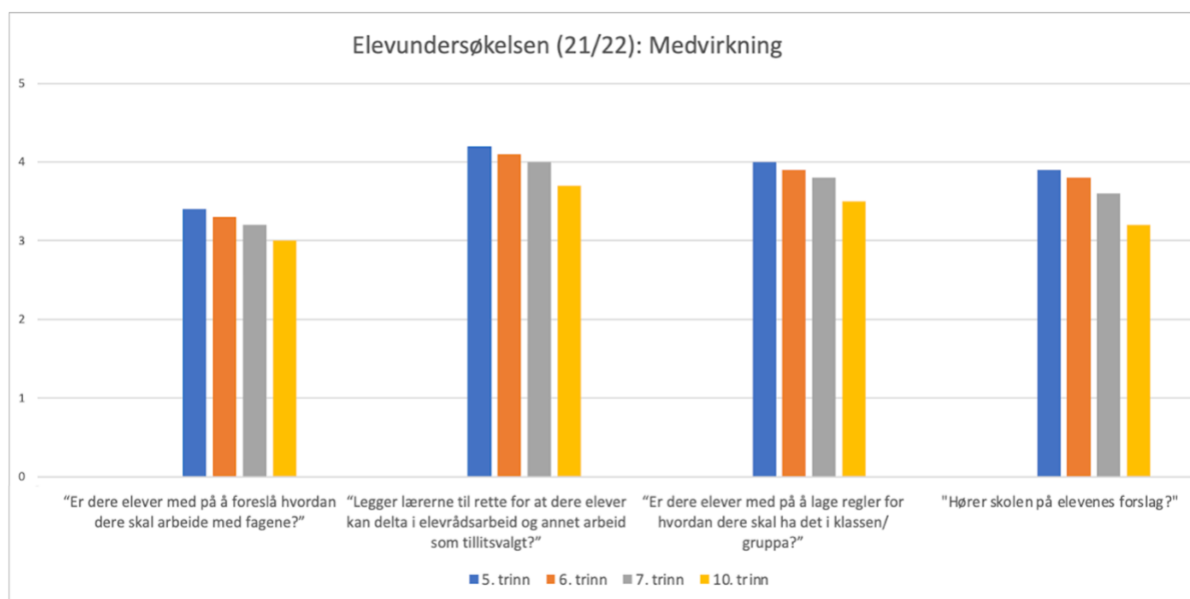
Denne masteroppgaven er delt inn i sju kapitler, og hvert kapittel er delt inn i underkapitler. I kapittel 1: innledning, har vi presentert tema og problemstilling, og begrunnet i en samfunnsmessig kontekst. Kapittel 2: tidligere forskning, tar for seg hvordan vi har funnet informasjon om hva som er forsket på fra før. I tillegg presenterer vi funn som vi har gjort. Deretter kommer kapittel 3: teori. Der trekker vi fram relevant teori som skal underbygge våre funn. Kapittel 4, metode, tar for seg forskerprosessen både før, underveis og etter. I kapittel 5: resultat, presenteres og tolkes funnene. Så drøfter vi funn opp mot teori, som utgjør kapittel 6. I siste kapittel, kapittel 7: konklusjon, gir vi et oppsummerende svar på forskningsspørsmålene og problemstillingen, og forslag til videre forskning. Til slutt kommer referanser og vedlegg.

## 2 Tidligere forskning

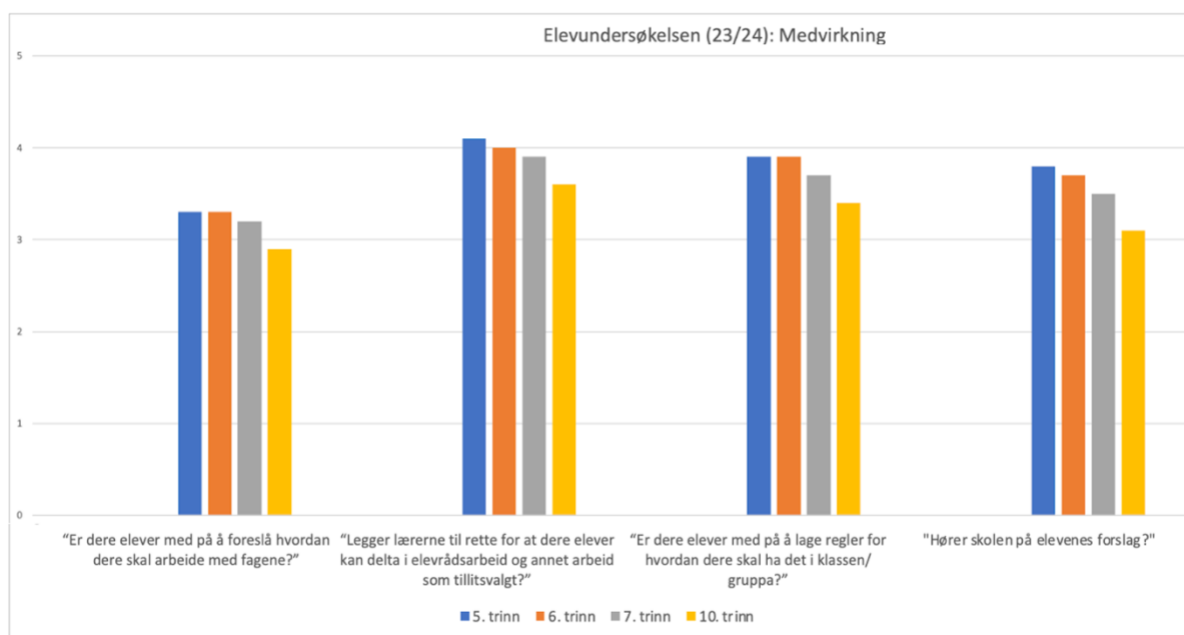
### 2.1 Medvirkning i norsk kontekst

For å undersøke status for elevmedvirkning i Norge, har vi valgt å se på Elevundersøkelsen. I vårt forskningsprosjekt har vi studert elever som mottar spesialundervisning. Vi så det likevel som nyttig å se på Elevundersøkelsen, siden vi kunne finne kunnskapsstatus for opplevd medvirkning for alle elever. Elevundersøkelsen kartlegger alle elevers skole- og læringsmiljø, og de får si sine meninger om læring og trivsel i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2024a, s. 1). Resultatene måles i en skala fra 1-5. Jo høyere snitt, desto mer positivt resultat: 1 tilsvarer at det skjer sjeldnere enn 2 ganger i halvåret, mens 5 tilsvarer at det skjer flere ganger i uken (Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 5). Skolene gjennomfører undersøkelsen fra 5. trinn til Vg3. Undersøkelsen er obligatorisk for 7. trinn, 10. trinn og Vg1. Man har derfor mulighet til å se endringer fra år til år. Skolene er pliktig til å følge opp resultatene fra Elevundersøkelsen, og skal arbeide kontinuerlig med elevenes skolemiljø etter opplæringsloven § 9 A (Utdanningsdirektoratet, 2024a, s. 2).

Nedenfor presenteres to stolpediagram som vi har laget med tall fra Elevundersøkelsen, (se figur 1 og 2). De gir en oversikt over det vi fant mest relevant til vårt studie. Vi valgte å se på Elevundersøkelsen fra skoleåret 2023-2024, samt Elevundersøkelsen fra skoleåret 2021-2022 (Utdanningsdirektoratet, 2024b). Da fikk vi mulighet til å sammenligne resultater med et par års mellomrom. I studien vår hadde vi informanter fra mellomtrinnet. Vi valgte derfor å se på resultatene fra mellomtrinnselvene. I tillegg inkluderte vi 10. trinn i tabellene for å se hvordan resultatene endret seg over flere klassetrinn. Innenfor Elevundersøkelsen svarer elever på en rekke spørsmål tilhørende ulike kategorier. Figur 1 og 2 viser resultatene fra kategorien *medvirkning*.



**Figur 1: Elevundersøkelsen skoleåret 2021-2022. Spørsmål innenfor kategori: Medvirkning.**



**Figur 2: Elevundersøkelsen skoleåret 2023-2024. Spørsmål innenfor kategori: Medvirkning.**

Resultatene viser at elevene opplevde medvirkning i hovedsak mellom én-tre ganger i måneden, og én gang i uken. Da vi sammenlignet kategorien *medvirkning* med de andre kategoriene i Elevundersøkelsen, så vi at medvirkning skåret lavt. Vi har sett på figur 1 og 2 hver for seg. For skoleåret 2023-2024 (figur 2), er snittskårene stabil eller avtar desto høyere trinn. På spørsmål 1: Er dere elever med på å foreslå hvordan dere skal arbeide med fagene?, er snittskårene stabile eller avtar med 0,1 på mellomtrinnet. Snittskårene går også ned på ungdomsskolen. Vi ser en nedgang fra 5. trinn til 10. trinn på samtlige spørsmål. Dette gjelder også på spørsmålene for skoleåret 2021-2022 (figur 1).

Forandringen mellom skoleåret 2021-2022 (figur 1) og skoleåret 2023-2024 (figur 2) er også minimal. Snittskårene er stabile eller avtar, som vil si at elevene har i gjennomsnitt svart det samme eller lavere. Elevene som gikk på 5. trinn i 2021-2022 er de samme elevene som går på 7. trinn skoleåret 2023-2024. På spørsmålet: Hører skolen på elevenes forslag?, minsket snittet fra 5. til 7. trinn med 0,4. Den negative utviklingen ser vi er et gjentakende mønster på samtlige spørsmål mellom 5. trinn (figur 1) og 7. trinn (figur 2).

## 2.2 Medvirkning i internasjonal kontekst

Til følgende delkapittel skal vi presentere et systematisk databasesøk om status for elevmedvirkning. Til dette søket dreier det seg om elever med spesialundervisning. Det er ulike databaser som kan benyttes for å søke opp publisert forskning. Til det systematiske søket har vi valgt å bruke Web of Science. Valget falt på Web og Science fordi det er en av de største og mest omfattende databasene, og dekker store deler av forskningslitteraturen (Pranckutè, 2021, s. 47-48). I søkeprosessen prøvde vi oss fram for å skape oversikt over tidligere forskning rundt studiens tematikk. Vi brukte ulike søkeord, søkefelt og kombinasjoner, og endte med følgende søk:

Nøkkelordene vi la inn i søket var: *student voice*, *pupil participation*, *pupils voice* og *student participation*. Grunnen til flere relativt like nøkkelord er at det ikke finnes direkte



oversettelse av elevmedvirkning fra norsk til engelsk. Vi brukte derfor ulike søkeord som vi vet blir brukt om elevmedvirkning. I tillegg kan flere nøkkelord bidra til å inkludere flere forskningsartikler innenfor samme tema. I søket hadde vi anførselstegn rundt nøkkelordene. Det gjør at man får opp artikler der ordene innenfor anførselstegnet står sammen i forskningsartiklene. Ved å søke *student voice*, uten bruk av anførselstegn, får man opp artikler som nevner både *student* og *voice*, og ikke nødvendigvis artikler om elevstemmen. For eksempel kom en artikkel som handlet om rusrelatert helserisiko opp ved et slikt søk (Buu et al., 2014). Bruk av anførselstegn kan derfor være med å begrense søket til det man er ute etter, slik at man får filtrert bort potensielle irrelevante artikler. Ulempen er at det kan føre til at går glipp av ulike treff som kunne vært relevant. Et søk uten bruk av anførselstegn ga oss et treff på 61 220.

I søket kan man spesifisere til det man er ute etter gjennom flere valgalternativer. Man kan velge om alle nøkkelordene skal være inkludert i artiklene eller at minst ett av dem skal inkluderes. Dette gjøres ved å velge *or* eller *and* mellom nøkkelordene. Vi valgte *or*, grunnet at vi ønsket at minst ett av nøkkelordene var tatt i bruk i artiklene. Et annet valg man må ta er å velge hvor i forskningsartiklene nøkkelordene skal befinne seg. Her kan man for eksempel velge at nøkkelordene skal befinne seg i *title*, *abstract* eller *all fields*. Vi gikk for sistnevnte for å ikke gå glipp av potensielt relevante forskningsartikler. Dette søket ga oss 4 192 treff. Treffet sammenlignet med søket uten bruk av anførselstegn, viser til at ved å bruke anførselstegn ble søket begrenset i stor grad.

Til slutt gjorde vi et nytt søk i listen av treff. Da avgrenset vi til elever med spesielle behov. Vi la inn nøkkelordet: *special needs*. Her valgte vi å unngå anførselstegn. I flere forskningsartikler har vi sett at det ble brukt ulike ord mellom *special* og *needs*, for eksempel: *special education needs*. Betegnelser for elever med spesielle behov kan også skrives på ulike måter på engelsk. Vi endte derfor opp med å skrive *special needs* uten anførselstegn, slik at andre måter å skrive spesialundervisning på, også ble inkludert. Dette førte til at noen treff ikke nødvendigvis handlet om det vi var ute etter.

### 2.2.1 Funn

Søket i Web of Science ga oss 44 treff. Etter å ha gjennomgått alle artiklene, fant vi ut at 29 artikler ikke hadde forskning på elevmedvirkning som hovedområdet. Vi så da bort ifra disse, og sto igjen med 15 artikler. Fem av artiklene så kun på elevstemmen. To artikler så både elevene og lærerne sitt syn. Mens de resterende så på elevmedvirkning fra et voksenperspektiv. Det gjaldt fagpersoner, lærere og foreldre. Fra de 15 artiklene som omhandlet elevmedvirkning, valgte vi å gå nærmere inn på de tre vi mente var mest relevante til studien vår.

Ianes et al. (2016) har sammenlignet resultater fra lærere og elever i en rekke spørsmål som omhandlet inkludering og deltakelse, med fokus på elever med nedsatt funksjonsevne i grunnskolen i Italia. Målet var å få fram betydningen av elevstemmen. Undersøkelser som tidligere er gjort tyder på at elev- og lærerstemmen hadde et misforhold i de samme situasjonene (Ianes et al., 2016, s. 301). Det viste funnene i denne forskningen også. Et eksempel var elevenes lærernes oppfatning av hvor ofte noen elever forlot klasserommet. Her svarte lærerne og elevene forskjellig, og det var elevenes svar som var nærmest den observerte virkeligheten (Ianes et al., 2016, s. 309). Slike avvik var til stede i alle de involverte klassene i studien (Ianes et al., 2016, s. 307). Gjennom observasjon som en del av forskningen, viste det seg at elevenes oppfatning i studien stemte overens med observasjonene i 50 prosent av tilfellene, og i de resterende 50 prosentene, var det lærernes oppfatninger som var mest tilnærmet

observasjonene (Ianes et al., 2016, s. 309). Videre poengterte forskeren at det er viktig å se tilbake på den tidligere forskningen som kun er gjennom læreres syn, da læreres oppfatninger ikke alltid stemmer. Det viser til at elevsynet må også komme fram, da det kan bidra til et nytt syn på den tidligere forskningen (Ianes et al., 2016, s. 310).

Merrick (2020, s. 101-102) har undersøkt 64 læreres erfaringer om elevenes involvering i beslutninger som ble tatt om deres spesialundervisning. I studien var et funn at lærer-elev-relasjoner kan pleies gjennom samtaler der det er åpenhet og fleksibilitet. De fleste lærerne mente at barn burde involveres mer enn de blir i dag. I tillegg kom det fram at det er en vesentlig del av relasjonen å lytte til barna og forstå hvordan man kan kommunisere med dem (Merrick, 2020, s. 116). Noen av lærerne fortalte at barna selv visste hva de trengte (Merrick, 2020, s. 111). Studien konkluderte med gode samtaler kan ha bidratt til å styrke gode lærer-elev-relasjoner. For eksempel fortalte en lærer at relasjonen med en elev ble bedre da eleven delte bekymringene sine og begynte å stole på at de voksne ville håndtere disse bekymringene (Merrick, 2020, s. 110). Det kom også fram at flere av lærerne mente det hjalp å snakke med elevene. Da fikk de mer innsikt i elevenes behov, tanker og følelser (Merrick, 2020, s. 102).

Den siste forskningsartikkelen vi valgte var en studie fra England der det ble forsket på å lytte til jenter med emosjonelle og sosiale vansker (Nind et al., 2011, s. 643). I dette forskningsprosjektet lå vår oppmerksomhet mot hvordan man skulle lytte til elevene. Prosjektet dreide seg om å finne hvilken kommunikasjonsstil som passet for elevene. Kommunikasjonen var altså ikke avhengig av elevenes verbale og skriftlige ferdigheter. For å gjøre kommunikasjonen lettere for elevene, ble brukt tre ulike visuelle metoder: tegneserie, fotoframkalling og videodagbøker (Nind et al., 2011, s. 645). Konklusjonen var at disse metodene skapte nye muligheter for elevene å kommunisere sine opplevelser på, fordi de så hva som egnet seg best for hver enkelt elev. Ved å skape rammer og gode kommunikasjonsverktøy, bidro det til mer trygghet (Nind et al., 2011, s. 654).

## 2.3 Oppsummering

Den tidligere forskningen vi har sett på, viser at elevmedvirkning ikke er et område som er forsket mye på. Elevundersøkelsen viser til at elevenes opplevelse av medvirkning ikke har endret seg mye fra skoleåret 2021/2022 til nåværende skoleår (2023/2024). Den minimale endringen gjelder også mellom klassetrinnene. Trinnene skåret det samme eller lavere desto høyere trinn. I en internasjonal kontekst, gjennom et systematisk søk, så vi at flertallet av forskningsartiklene så på elevmedvirkning med voksne som informanter. Likevel viste forskningen til viktigheten av at elevstemmen må bli hørt. Elevene og lærernes oppfatninger stemte i like stor grad overens med observasjonene, men det gjaldt på ulike områder. Ulike metoder for visuell kommunikasjon kunne skape større muligheter for elevene til å kommunisere egne opplevelser. Relasjon mellom lærer og elev kunne bedres ved at elevene fikk delta i det som angikk dem. På bakgrunn av den tidligere forskningen vi så på, hadde vi et større ønske om å undersøke nærmere hvordan elever med spesialundervisning opplever å medvirke i egen skolehverdag.

## 3 Teori

Innenfor følgende kapittel vil sentrale begreper og teorier som blir brukt i oppgaven bli presentert. Valg av teori er på bakgrunn av det vi mener er egnet for å kunne drøfte og besvare problemstillingen. Kapittelet er delt inn i underkapitlene: selvbestemmelsesteorien, roller og elevmedvirkning. Vi vil gå nærmere inn på relevante begreper, selvbestemmelsesteorien, Shier sin modell *veien til deltakelse* og Lundys fire nøkkelementer for medvirkning.

### 3.1 Selvbestemmelsesteorien

Motivasjon er en forutsetning for utvikling og læring (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 9). Til studien har vi valgt å ta i bruk selvbestemmelsesteorien. Det er en motivasjonsteori utviklet av Deci og Ryan (2000). Grunnlaget for selvbestemmelsesteorien dannes av tre medfødte psykologiske behov: autonomi, kompetanse og tilhørighet (Deci & Ryan, 2002, s. 6-7). Et behov handler om mangel på noe man trenger eller fravær av en gode for å kunne oppleve velvære (Kolesnik, 1978, sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 143). Mennesker vil ikke trives uten å tilfredsstille alle behovene. Fravær av tilfredsstillende fra et behov vil resultere i svekkelse av motivasjon og trivsel (Deci & Ryan, 2000, s. 75). I selvbestemmelsesteorien handler det om i hvilken grad man opplever at behovene blir tilfredsstillt, og ikke hvor sterke behovene er (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 149). Hvert individ vil ikke oppleve tilfredsstillende likt. Det kan avhenge av kulturer, ulike verdier og omgivelsene rundt hvert enkelt individ (Deci & Ryan, 2000, s. 75).

Barn er mest motiverte når voksne støtter behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet (Hamre et al., 2013, s. 466). Når lærere og elever har blitt spurt om hva som var viktig for et godt læringsmiljø, blir gode lærer-elev-relasjoner stadig nevnt (Federici & Skaalvik, 2017, s. 186). Forskning viser til at relasjonen mellom lærer og elev ofte er knyttet til sosial støtte (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 231). Gjennom gode relasjoner og støtte fra lærerne, kan elever få økt motivasjon (Hamre & Pianta, 2001, s. 626). Innenfor sosial støtte skilles det mellom hvordan elever opplever å motta emosjonell og instrumentell støtte (Federici & Skaalvik, 2017, s. 189). Ved emosjonell støtte ser man på i hvilken grad elever opplever å bli oppmuntret, verdsatt, respektert, akseptert og om de føler seg trygg med læreren (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 231). Instrumentell støtte handler om den faglige veiledningen læreren gir (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 231). Om elever opplever instrumentell støtte, kan de føle at læreren har fokus på å utvikle deres læring og forståelse, for eksempel gjennom god kvalitet på tilbakemeldinger (Hamre et al., 2013, s. 465).

#### 3.1.1 Tre grunnleggende behov

Autonomi dreier seg om at handlingene man gjør er basert på egne interesser og bestemmelser (Deci & Ryan, 2002, s. 8). Behovet for autonomi i skolen handler om at elever har et medfødt behov for å føle selvstendighet; føle at de bestemmer over egne beslutninger; og at handlingene deres er forårsaket av dem selv (Federici & Skaalvik, 2017, s. 195-196). Av den grunn er det viktig at skolen legger til rette for valgfrihet og autonomi innenfor blant annet arbeidsformer og innhold (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 153).

Lærere som bidrar med å tilfredsstillere elevers behov for autonomi, betegnes som *autonomistøttende*. En *autonomistøttende lærer* kjennetegnes av at han eller hun lytter til elevene; lar dem gi uttrykk for meningene sine; tar elevenes spørsmål og ønsker på alvor; oppfordrer dem til å ta initiativ; og gir dem gode begrunnelser for valgene som tas (Federici & Skaalvik, 2017, s. 196). Slik støtte fremmer indre motivasjon, nysgjerrighet og ønske om utfordringer (Deci & Ryan, 2000, s. 70-71). Tilfredsstillende av behovet for autonomi forutsetter at lærere har god kjennskap til hver enkelt elev, og må også gå hånd i hånd med emosjonell og instrumentell støtte. Graden av autonomi må tilpasses elevers nivå. Tilpasningen bør derfor være innenfor det elevene mestrer. Konsekvenser av mangel på autonomi kan være at elever opplever mangel på mestring, samt at de mister troen på egen kompetanse (Federici & Skaalvik, 2017, s. 196).

Kompetanse er ikke en oppnådd ferdighet eller evne, men heller en følelse av selvtillit og en påvirkning av handlingene (Deci & Ryan, 2002, s. 7). Elever har behov for å mestre omgivelsene, ellers kan det resultere i dårligere trivsel (Deci & Ryan, 2000, s. 75). Mestrer elevene oppgavene de jobber med, øker sannsynligheten for at de vil fortsette med aktiviteten, gjenta den og være utholdende når de støter på utfordringer (Federici & Skaalvik, 2017, s. 194). For å skape en opplevelse av kompetanse krever det en tilpasning av undervisningen. Dersom elever jobber med for lite utfordrende oppgaver eller oppgaver som er for utfordrende over tid, vil dette være med på å svekke deres opplevelse av kompetanse (Deci & Ryan, 2002, s. 7). For at elevene skal utvikle seg optimalt, bør de få nok utfordringer i skolen (Federici & Skaalvik, 2017, s. 195).

Behovet for tilhørighet handler om å føle nærhet og bli tatt vare på av andre, og at man er i et trygt fellesskap (Deci & Ryan, 2002, s. 7). I skolekontekst handler behovet om at læreren etablerer en god og trygg relasjon til elevene, og et godt og trygt læringsmiljø (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 153; Federici & Skaalvik, 2017, s. 192-193). Når elever føler stor grad av tilhørighet, øker kvaliteten på inkludering, innsats, støtte, engasjement og interesse for skolen (Furrer & Skinner, 2003, 149).

Opplevelse av emosjonell støtte og tilhørighet har nær sammenheng. Emosjonell støtte fra lærere resulterer i at elever føler tilhørighet til lærerne, klassen eller skolen. Elevers følelse av tilhørighet kan derfor komme av lærernes sosiale støtte (Federici & Skaalvik, 2017, s. 193). Et eksempel er et barn som utfører aktiviteter med voksne som gir dem lite oppmerksomhet, vil miste interessen for å utføre aktiviteten. Dersom barnet opplever læreren som støttende og varm vil de bli mer motiverte for aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 150).

### 3.1.2 Indre og ytre motivasjon

Mennesker kan motiveres fordi de verdsetter en aktivitet eller fordi de føler en sterk ytre tvang (Deci & Ryan, 2000, s. 69). Dette beskrives i selvbestemmelsesteorien som indre og ytre motivasjon (Deci & Ryan, 2000).

Det er den indre motivasjonen som regnes som den mest optimale formen for motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 151). For å oppnå indre motivasjon trekkes det fram to tilnærminger. Den første tilnærmingen viser til at når man er indre motivert, utfører man en aktivitet av interesse. Man kan også utføre aktiviteten fordi den gir glede og/ eller tilfredsstillende. Motivasjonen vil ikke være påvirket av ytre konsekvenser eller belønninger (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 148). Den andre tilnærmingen viser til indre motivasjon som et arbeid mot å oppnå de tre grunnleggende psykologiske behovene (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 149). Indre motivasjon forutsetter at mennesker naturlig

har et behov for å utvikle kompetanse, autonomi og tilhørighet (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 148).

Det er ikke ved alle tilfeller at motivasjonen er styrt av det indre. Ved slike tilfeller er det den ytre motivasjonen som gjelder. Når man er ytre motivert gjøres en aktivitet for å oppnå en belønning eller unngå en negativ konsekvens. Innenfor ytre motivasjon trekker vi fram autonom ytre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 148-152). Den typen motivasjon er når man utfører en aktivitet fordi man har internalisert verdien av den. Man ser da på aktiviteten som viktig (Deci & Gagné, 2005, sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67). Autonom ytre motivasjon skiller seg fra indre motivasjon ved at motivasjonen ikke er styrt av en glede eller interesse, men mer av verdier og normer (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 152). Handlingene er fortsatt tatt på eget initiativ, og er derfor selvbestemt (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 153).

## 3.2 Roller

En sosial rolle handler om hvilke forventninger som er knyttet til en posisjon (Kedar-Voivodas, 1983, s. 416). De ulike forventningene kalles for rollenormer. Normene viser til hvilken atferd som er akseptabel og forventet. Miljøet rundt er med å sette disse forventningene, og avvik vil derfor kunne sanksjoneres (Heiss, 1981, sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 223). Det kan oppstå situasjoner der forventningene skaper rollekonflikter. En type rollekonflikt er intrarollekonflikt. Intrarollekonflikt oppstår når det er motstridende forventninger mot eller til samme rolle (Schieffloe, 2015, s. 210-211). Vi kan omtale både elev og lærer som en sosial rolle.

### 3.2.1 Elevrollen

Elevrollen utvikler seg stadig, og det er derfor viktig at lærere følger elevers tempo og behov. På denne måten vil det elever trenger og det lærere gi samsvare (Pratt, 1988, s. 166). Barn og voksne er selvstyrte i enkelte oppgaver, men ikke alle. Lærere bør derfor være situasjonsbevisste på når det gis støtte og veiledning. Elever trenger veiledning dersom det er mangel på kunnskap eller ferdigheter (Pratt, 1988, s. 165). Det vil si at lærere må ta mer kontroll over læringsprosessene, desto mindre kompetanse elever har overfor situasjonen. Barns aktive rolle og evne til å ta valg er viktig når det kommer til å integreres i samfunnet og oppnå selvstendig status (Correia et al., 2023, s. 320-321). Behovet for støtte kommer av mangel på forpliktelse og tillit til seg selv for å nå målene. Her kan elever ha behov for blant annet oppmuntring og lytting eller å se nytteverdien av målene (Pratt, 1988, s. 166).

Utdanningsforsker Gita Kedar-Voivodas har sett på rollen som skoleelev. Innenfor rollen har hun definert ulike biroller. Vi vil trekke fram: *resultatkomponenten* og *den aktive læringsrollen*. I *resultatkomponenten* inngår det at elever oppnår et akseptabelt faglig nivå. Hva som betegnes som akseptabelt faglig nivå kan variere (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 223). I *den aktive læringsrollen* kreves det at elever må være aktive. Da må elevene ha en viss grad av medbestemmelse eller valgmuligheter. De må delta aktivt i valg av læringsinnhold, arbeidsformer, læringsstrategier og lærings situasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 224).

Rundt sine nærmeste vil barn og unge føle seg tryggere. Det kan komme av at de vet hva slags kommunikasjon som brukes i de ulike settingene. Utenfor disse gruppene trenger de tid, samt å unngå negativ oppmerksomhet (Aagre, 2014, s. 53). Gode relasjoner er en forutsetning for positiv atferd. Ved en positiv atferd lærer man ferdigheter som bidrar til mestring og problemløsning. Det er også viktig at man har

tilgang på gode rollemodeller (Ogden, 2017, s. 100). Erving Goffman har benyttet begrepene *front stage* og *back stage* for å forstå hvordan mennesker opptrer for hverandre. Ved førstnevnte tenker han at mennesket er på *scenen*. Man er dermed ubeskyttet og muligens sårbar (Aagre, 2014, s. 55). Det kan for eksempel gjelde i skolesituasjoner med mange mennesker man ikke nødvendigvis er helt trygg på. Sistnevnte er når man er bak sceneteppet. Her vil ikke de sosiale spillereglene være like strenge (Aagre, 2014, s. 55). Slike settinger kan være når man er alene eller i trygge omgivelser. Ifølge forskning, er det vanskeligere for elever med spesielle behov å bygge relasjoner med jevnaldrende uten spesielle behov. Samt medvirker elevene sjeldnere når de er i mindre grupper (Pijl et al., 2008, s. 387).

### 3.2.2 Lærerrollen

Samtidig som elever blir mer selvstyrte med alderen, må lærere gå fra en mer styrende rolle til en støttende veileder (Pratt, 1988, s. 167). Likevel er det ulike situasjoner der lærere må ta hovedansvar rundt det faglige. Det er fordi elever kan tro de vet, men kan ha mangel på ferdigheter og nødvendig kunnskap (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 225). Barn og unge har ikke samme erfaringer og oversikt over spillereglene i samfunnet som det de voksne har (Aagre, 2014, s. 53). Dersom lærere lykkes i å hjelpe elever med å bli selvstendige, vil eleven kunne stille flere spørsmål og gi uttrykk for egne meninger (Skaalvik & Skaalvik, 2020, s. 91).

En misforståelse kan oppstå i situasjoner der læreren undervurderer elevens evne til å ta selvstendige valg og medvirke (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 225). Elevers grad av selvstyring er derfor avhengig av lærerens praksis (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 226). Når en lærer har høy grad av kontroll og liten grad av omsorg, har læreren en autoritær lederstil (Bratteng & Knutsen, 2021, s. 155). Da opptrer en med makt for å få det slik man vil (Knudsen, 2022). Kunnskap er ofte en maktfaktor, der makt handler om å oppnå noe man ønsker eller ser på som viktig (Schiefløe, 2015, s. 215).

## 3.3 Elevmedvirkning

Elevmedvirkning dreier seg om å la elever være med i beslutningsprosesser ved å uttrykke sine meninger (Redd Barna, u.å.-a). I FNs barnekonvensjon presiseres elevenes rett til medvirkning (Barnekonvensjonen, 1989). Barnekonvensjonens artikkel 12 «barnets rett til å gi uttrykk for sin mening» består av to punkter. Første omhandler at barn skal kunne uttrykke sine meninger i alle forhold som angår barnet. Videre skal det legges til rette i samsvar med barnets alder og modenhet. Andre punkt viser til barnets rett til å bli hørt i alle situasjoner som angår dem (Barnekonvensjonen, 1989, art. 12). I tillegg til artikkel 12, skal skolen sørge for barns sikkerhet. Barnekonvensjonens artikkel 3 «barnets beste» er delt i 3 punkter. Punktene forteller blant annet om barnets rett til omsorg og beskyttelse av sine foresatte og institusjoner som omgår barnet (Barnekonvensjonen, 1989, art. 3).

Å medvirke er ikke en ferdighet som er medfødt, men det er en ferdighet som må læres. Det er derfor viktig at disse evnene til å medvirke blir øvd på i skolen. De ferdighetene som trengs for å delta aktivt i læringsprosessene er for noen elever kanskje ikke til stede, men det betyr ikke at de ikke kan utvikles (Garrels, 2018, s. 65). Elever må også få nok informasjon slik at de kan få gjort opp meninger og vite hva de kan medvirke til (Barneombudet, 2017). Å være selvstendig handler om å kunne ta egne valg. Det læres ikke teoretisk, men gjennom praktisk øvelse. Elever må derfor få øvelse i å gjøre valg og argumentere for verdiene og valgene sine (Skaalvik & Skaalvik, 2020, s. 81-82). Dersom

læringen og øvelsen ikke blir gjort, omtales det som en ansvarsfraskrivelse fra skolens side (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 227).

Lærere bør ikke kun ha fokus på deres autoritet. De bør se på barns perspektiver som en integrert del av skolen (Lundy, 2007, s. 934). Å inkludere barn i avgjørelser har flere fordeler. Blant disse fordelene har vi økt selvfølelse, empati, tilhørighet og styrking av demokratiet (Shier, 2001, s. 114). En studie om elevstemmen viste at elevenes anbefalinger samsvarer med forskningen på gode læringssituasjoner. Derfor burde elevstemmen anerkjennes når det gjelder deres egen læring, og i aktuell forskning (Barr et al., 2023, s. 15). For at elever skal kunne medvirke er de avhengig av at skolen legger til rette for dette (Barneombudet, 2019, s. 5). Medvirkning oppleves i ulik grad. Derfor beskrives deltakelse ofte i form av modeller med nivåer eller stadier (Correia et al., 2023, s. 315). Videre trekker vi fram Lundys (2007) fire nøkkelementer for medvirkning og Shiers (2001) *vei til deltakelse*.

### 3.3.1 Stemmen er ikke nok

Professor Laura Lundy (2007) har skrevet en artikkel der hun er kritisk til artikkel 12 i FNs barnekonvensjon. Hun utdyper at artikkel 12 kan miste sin betydning når fokuset kun ligger i elevstemmen. Videre påpekes viktigheten ved at barn får være med å medvirke, noe som også kommer fram i artikkelens tittel: *Voice is not enough* (Lundy, 2007). Av den grunn ønsker hun å fremme områder som får fram artikkel 12 sitt fulle potensial. Med bakgrunn i dette har hun foreslått en ny modell, bestående av fire nøkkelementer som tar for seg hvordan barn skal bli hørt og lyttet til i praksis (Lundy, 2007, s. 927).

*Rom*, det første nøkkelementet, viser til muligheter som skapes for å kunne medvirke. Det handler om at det blir lagt til rette for at elever faktisk får uttrykke sine meninger. Dette kan skje gjennom oppmuntring og invitasjoner til barna om å dele. Da unngår man at det kun er barnet selv som velger å dele sin mening, men voksenpersonen legger også til rette for deltakelsen (Lundy, 2007, s. 933). Barn må også få mulighet til å uttrykke om de ønsker å delta i avgjørelsene som tas eller ikke (Lundy, 2007, s. 934).

Det neste elementet er *stemme*. Elementet understreker at barnet kan uttrykke sitt syn, uansett om synet er modent eller ikke (Lundy, 2007, s. 935). Kommunikasjon kan være utfordrende for barn. Derfor kan barn i noen tilfeller trenge praktisk hjelp for å kommunisere meningene sine. Det kan for eksempel gjøres ved bruk av hjelpemidler eller tolk (Lundy, 2007, s. 936).

Tredje element er *publikum*. *Publikum* dreier seg om at barn skal ha noen å kommunisere med. Lundy (2007, s. 936) viser til forskning som sier at flere barn følte at deres meninger ikke ble lyttet til. Individene som tar del i beslutninger, har også et ansvar for å lytte til barna. Da er barn garantert å få deres meninger lyttet til (Lundy, 2007, s. 936). Derfor er det et behov for at voksne får opplæring i ferdigheter til aktiv lytting (Lundy, 2007, s. 936).

Siste elementet er *innflytelse*. Her legges det vekt på at barnets mening ikke kun skal bli hørt, men også ha betydning. Hvor mye betydning meningene deres skal ha, må ses i samsvar med alder og modenhet. Det kan være en utfordring å vite om de voksne tar barns meninger på alvor, og ikke bare lytter. Barna må få innflytelse på det som angår dem (Lundy, 2007, s. 937). De voksne kan anta at barn ikke er modne nok til å uttrykke sitt syn, men forskning viser at voksne undervurderer barns evner (Lundy, 2007, s. 937-938).

*Rom, stemme, publikum og innflytelse* viser til viktigheten ved at barn får uttrykke sine meninger i trygge omstendigheter, at deres meninger blir lyttet til og lagt vekt på i beslutningene som tas (Lundy, 2007).

### 3.3.2 Veien til deltakelse

Shier har utviklet en modell, *veien til deltakelse*, som skal bidra til økt deltakelse blant barn. Denne modellen skal brukes av de som jobber med barn, og kan brukes som et verktøy for å utforske og se ulike aspekter ved deltakelsesprosessen (Shier, 2001, s. 116). Den består av fem nivåer, der alle nivåene viser til en form for samhandling mellom barn og voksne. Hvert nivå består av tre stadier. Alle de fem nivåene inneholder en form for deltakelse. Det nivået som må overstiges for at artikkel 12 i barnekonvensjonen er praktisert, er nivå tre (Shier, 2001, s. 113). Det vil si at nivåene under tre ikke overholder barnets rettighet. Videre skal vi gå inn på hvert av de fem nivåene, og definere de tre ulike stadiene innenfor hvert nivå.

Første nivå kalles: Barn blir lyttet til. På dette nivå skal barnet bli lyttet til dersom han eller hun tar på seg å uttrykke en mening eller et ønske (Shier, 2001, s. 111). Av den voksne skal lyttingen foregå med forsiktighet og oppmerksomhet. Dersom barnet ikke uttrykker meninger på eget initiativ, oppfattes det ikke som bekymringsverdig. En vanlig oppfatning er at barn heller vil leke, og ikke er interessert i å ha medbestemmelse. Likevel viser flere rapporter at barn har uttrykt et ønske om å ha mer å si (Shier, 2001, s. 112). Neste nivå er når barn støttes i å uttrykke sine meninger. Her må den voksne være deltakende og støttende for å muliggjøre at barn skal uttrykke deres meninger og ønsker åpent og trygt. Barn kan være usikre av flere grunner, deriblant tidligere erfaringer med å ikke bli lyttet til, at å uttrykke meninger er uproduktive eller mangel på selvtillit (Shier, 2001, s. 112). Når barnets meninger, i nivå to: støttes, vil de i nivå tre også tas i betraktning. Nivå tre kalles: Barns meninger tas i betraktning. Det er likevel ikke gitt at hensynene knyttet til barns ønsker og meninger vil være det som oppfylles. Likevel bør barna få vite bakgrunnen for valgene som tas (Shier, 2001, s. 113).

Overgangen fra høring til aktiv deltakelse i beslutningstaking skjer mellom nivå tre og fire. Nivå fire er når barn involveres i beslutningsprosesser (Shier, 2001, s. 113). Nå er ikke barna bare med ved å gi innspill, men de er med i selve prosessen for beslutninger. Siste nivå er når barn og voksne deler makt og ansvar for beslutningstaking. Forskjellen mellom nivå fire og nivå fem er at i siste nivå har barna makt for beslutningstakingen, og er ikke bare en del av prosessen (Shier, 2001, s. 115).

Det er identifisert tre ulike stadier av engasjement på hvert nivå. Følgende er: *åpninger, muligheter* og *forpliktelser* (Shier, 2001, s. 107). De tre stadiene skal bidra til å identifisere i hvilken grad medvirkning oppstår. *Åpninger* skjer når man forplikter seg personlig og er åpen for deltakelsen. Det er likevel ikke sikkert at deltakelsen vil være tilgjengelig. Hvis behovene for deltakelse blir møtt, oppstår neste stadiet, *muligheter*. Behovene kan blant annet innebære ferdigheter, kunnskaper og ressurser. I dette stadiet er det mulig for arbeideren eller organisasjonen å operere på stadiet i praksis. Det siste stadiet, *forpliktelser*, handler om at man innenfor organisasjonen skal jobbe på en bestemt måte. Ved å operere etter stadiene vil man gradvis kunne utvikle seg mot et høyere nivå og stadium (Shier, 2001, s. 110).



### 3.4 Elever med spesialundervisning

Elever som mottar spesialundervisning er en sårbar gruppe (Haug, 2017, s. 41). Det er elever som av ulike grunner ikke får tilfredsstillende utbytte av undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 11). Innhold og organisering må være tilrettelagt elevenes behov for å sikre godt læringsutbytte (Barneombudet, 2017, s. 5). God spesialundervisning bidrar til at elevene når sitt fulle potensial (Barneombudet, 2017, s. 4). Den individuelle tilpasningen, faglige elevaktiviteten og støtten til læring er høyere i spesialundervisning enn i ordinær undervisning, uavhengig av hvordan undervisningen er organisert (Haug, 2015, s. 12). Likevel kan spesialpedagogisk organisering og tilrettelegging, som det å dele klassen i mindre grupper etter nivå, fungere stigmatiserende. (Aagre, 2014, s. 57).

Spesialundervisningen skal sikre retten til læring. Likevel viser undersøkelser at elever med spesialundervisning ikke viser det høye læringsutbytte (Haug, 2015, s. 12-13). God spesialundervisning gir flere positive konsekvenser. Barneombudet (2017, s. 4) trekker fram følgende: elever lærer, trives, utvikler selvtillit og får bedre tro på seg selv. Det viser til viktigheten av at spesialundervisningen prioriteres. Dersom det stilles for lave forventninger fra de voksne, kan dette føre til at elever mister troen på seg selv. Det er kanskje ekstra viktig for elever med spesialundervisning, som allerede er mer usikre på egne evner (Barneombudet, 2017, s. 30).

Barneombudet mottar en rekke henvendelser angående mangelfull spesialundervisning (Barneombudet, 2017, s. 4). Spesialundervisningen i dag realiserer ikke alltid elevenes læringspotensial. Det kan blant annet komme av mangel på spesialpedagogisk kompetanse (Nordahl, 2018, s. 9). Forskning viser at elever med spesialundervisning har økt risiko for stigmatisering og ekskludering (Messiou, 2006, sitert i Haug, 2017, s. 41). Framtredende hos elevene er at de trives dårligere, har lavere sosiale ferdigheter og arbeidsinnsats, og dårligere progresjon i læring (Nordahl, 2018, s. 18). De får også i liten grad mulighet til å være en aktiv deltaker i egen læring (Garrels, 2018, s. 66).

## 4 Metode

I følgende kapittel gir vi en beskrivelse av metodevalgene som er tatt og framgangsmåten for forskningsprosessen. Hensikten med kapittelet er å belyse hvordan vi metodisk har gått fram for å besvare problemstillingen, og reflekterer rundt kvaliteten på studien. Kapittelet er delt inn i underkapitlene: *Fenomenologisk tilnærming, Utvalg, Intervju, Analyse, studiens kvalitet og forskningsetiske vurderinger.*

### 4.1 Fenomenologisk tilnærming

Fenomenologi dreier seg om den enkeltes oppfatning av fenomener, altså den enkeltes *sannhet* (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 50). Fokuset er ikke på livet til informantene, men på informantene sine levde opplevelser knyttet til fenomenet (Creswell, 2013, s. 122). Disse opplevelsene kan sammen danne et grunnlag for informantenes forståelse av fenomenet. Den felles forståelsen som dannes blir essensen i studiet. Målet er å beskrive essensen i erfaringene (Creswell, 2013, s. 104). Fenomenologi er både en tolkningsprosess og en beskrivelse. Det vil si at forskeren må gjøre tolkning av informantenes opplevelser (Creswell, 2013, s. 80). Videre skal forskeren utvikle en beskrivelse av opplevelsene for alle informantene. Beskrivelsen inkluderer *hva* og *hvordan* informantene opplevde fenomenet (Creswell, 2013, s. 76). Et trekk som kjennetegner en fenomenologisk studie, er at utvalget skal være en heterogen gruppe. Gruppen kan variere i størrelse, fra 3 til 4, til 10 til 15 (Creswell, 2013, s. 78).

I vår studie gikk vi for en fenomenologisk tilnærming, der fenomenet er elevmedvirkning. Vi som forskere ønsket å få elever med vedtak om spesialundervisning til å fortelle deres sannhet rundt elevmedvirkning. For å finne ut mer om hvordan elevmedvirkningen foregår, er det viktig å snakke med de det angår, altså elevene selv. Som vi tidligere har skrevet, viste tidligere forskning at det varierte om det var elevenes eller lærernes oppfatninger som var mest tilnærmet virkeligheten (Ianes et al., 2016, s. 309). Forskning bør derfor gjøres gjennom både elever og læreres syn. Likevel er elevmedvirkning lite forsket på (Svendby et al., 2019, s. 189), og som vi så i kapittel 2 gjelder det spesielt gjennom elevsynet. Derfor er det desto viktigere å få fram elevenes syn.

En kvalitativ metode gir muligheten for mer utfyllende og detaljert informasjon (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Det er fordi man er tettere på sine informanter, for eksempel i form av et intervju. Forståelse og åpen interaksjon vektlegges (Tjora, 2017, s. 24). Formålet som kvalitativ forsker, er å identifisere et fenomen. Deretter skal forskeren innhente informasjon fra informantene som har opplevd fenomenet (Creswell, 2013, s. 76). Det forutsetter at man er til stede underveis, for eksempel i intervjusituasjonen. Informasjonen i en kvalitativ metode samles inn ved bruk av ord eller språk (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 89). Da vet man nødvendigvis ikke om informantene sier alt de tenker. Forskeren må også tolke kroppsspråk, da disse kan være en kilde til dypere forståelse (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 118). Hva informantenes kroppsspråk og det de uttrykker egentlig sier, er det kun de selv som vet. Innenfor kvalitativ metode er det alltid fortolkning. Det er derfor viktig at man er selvkritisk til hvordan man tolker informasjonen. Samt at det tydeliggjøres hva som er informantenes utsagn, og hva som er forskerens tolkning av disse (Fangen, 2022).

Ved kvalitative studier ligger fokuset på opplevelsene til informantene og deres meninger, i tillegg til konsekvensene disse meningene kan ha. Videre preges slike studier av kreativitet, struktur og systematikk (Tjora, 2017, s. 24). Et relevant metodevalg

innenfor fenomenologien og kvalitative studier er semistrukturerte intervjuer. Det er fordi informantene da kan prøve å sette ord på deres oppfatning av verden (Tjora, 2017 s. 27). Semistrukturert intervju er en type intervju der spørsmålene er laget på forhånd, men det ikke er en satt rekkefølge på spørsmålene. I tillegg stiller man spørsmålene naturlig i samtalen, og har muligheter for å stille oppfølgingsspørsmål (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 122). Oppfølgingsspørsmål er spørsmål som stilles i intervjusituasjonen for å oppnå dybde og mer detaljerte svar (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 122). Før intervjuet kan man også skrive ned mulige oppfølgingsspørsmål til de opprinnelige spørsmålene (Tjora, 2017, s. 146). Vi noterte mulige oppfølgingsspørsmål noterte på forhånd, mens andre kom vi på underveis i intervjuet. Kreativiteten bidrar til å skape rom for utforskning og spontanitet i selve gjennomføringen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 18).

## 4.2 Utvalg

Å få tak i informanter kan være utfordrende. Det gjelder spesielt når det er snakk om sårbare elever (Tjora, 2017, s. 137). Vi var derfor enige om å starte rekrutteringsprosessen så tidlig som mulig, og tok kontakt med en spesialpedagog ved en barneskole i Trøndelag. Der fikk vi raskt svar fra en engasjert spesialpedagog som ønsket å bidra i vårt forskningsprosjekt. Heretter omtales spesialpedagogen med det fiktive navnet Ellen, for å sikre anonymitet. Dette var starten på et godt samarbeid, og en god start på vår masteroppgave.

Ellens oppgave var å finne passende informanter som møtte våre krav. Basert på dette hadde vi et kriterieutvalg. Kriterieutvalg kan defineres som at valget av informanter er ut fra spesielle kriterier (Tjora, 2017, s. 41). Vi ønsket informanter som hadde vedtak om spesialundervisning. Skolen vi fikk kontakt med var en barneskole. Da spesifiserte vi til Ellen at vi ønsket elever fra mellomtrinnet, fordi de er eldre og antakeligvis har mer erfaring knyttet til temaet elevmedvirkning enn elevene på småtrinnet. Vi hadde også et ønske om å få tak i fem informanter, for å sikre nok informasjon og for å holde oss i den fenomenologiske tilnærmingen, som tidligere sagt, kjennetegnes av minimum tre informanter (Creswell, 2013, s. 78). Ved å konsentrere oss om et lite antall informanter, hadde vi mulighet til å gå mer i dybden på hver enkelt elev. Likevel ønsket vi å intervju flere enn tre, som er minimumet i den fenomenologiske tilnærmingen, da det kan være uforutsigbart å intervju elever. De kan for eksempel trekke seg, svare lite utfyllende og/eller være lite samarbeidsvillige. Vi ville derfor være forberedt på problemer som kunne oppstå.

Kriterieutvalget vi hadde ble oppfylt. Det er viktig at det velges informanter som av ulike grunner vil klare å uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet (Tjora, 2017, s. 130). Når det er barn med i forskning, er det en voksen som velger hvilke barn som er best egnet til å delta (Dockett, Einarsdottir & Perry, 2009, sitert i Svendby et al., 2019, s. 188). Ellen kjente godt til elevene på skolen. Hun fortalte oss at rekrutteringen var basert på at det var elever hun visste kunne være komfortable med å snakke om seg selv. Fem elever på mellomtrinnet ble rekruttert, der alle hadde rett på spesialundervisning. Én av informantene trakk seg på intervjudagen. Da erfarte vi viktigheten med å være godt forberedt på at slike situasjoner kan oppstå. Vi hadde derfor ingen bekymring, da vi fortsatt hadde fire informanter. I vår studie var det ikke relevant å gå nærmere inn på hvorfor elevene hadde spesialundervisning, da det var elevenes erfaringer med elevmedvirkning vi var ute etter. Vi har valgt å ikke presentere hver informant for å sikre deres anonymitet. Å omtale elevene etter nummer, (elev 1, 2,

3, og 4), var ikke noe vi ønsket å gjøre i prosjektet. Vi mener at ved å gi elevene fiktive navn, vil leseren få en nærmere tilknytning til dem, enn ved å omtale etter nummer. Elevene vi intervjuet vil omtales med de fiktive navnene Ali, Colin, Stian og Tuva.

## 4.3 Intervju

### 4.3.1 Utvikling av intervjuguide og gjennomføring av prøveintervju

Et semistrukturert intervju gjennomføres gjerne gjennom tre følgende faser: oppvarming, refleksjon og avrundning (Tjora, 2017, s. 145). Vi fokuserte på ovennevnte faser da vi utarbeidet intervjuguiden. Det bidro til å ramme inn og strukturere intervjuguiden. Vi lagde temaer ut fra vår forståelse av hva medvirkning innebærer. Da ble vi inspirert av Lundy og Shiers teorier. Både Lundy (2007) nøkkelementer for medvirkning og Shiers (2001) modell: *veien til deltakelse*, er verktøy for voksne som jobber med barn. På bakgrunn av at vi forsket på elever, deres sannhet og opplevelser, valgte vi å se på ovennevnte teorier fra elevenes perspektiv. Vi har laget to tabeller, (tabell 1 og tabell 2), for å forklare vår tolkning av teoriene. Det er tolkningen vi har gjort av nøkkelementene og Shiers nivåer som tas i bruk i drøftingen.

<b>Nøkkelementer</b>	<b>Lundys nøkkelementer</b>	<b>Vår tolkning</b>
<b>Rom</b>	Barn skal gis mulighet til å uttrykke meninger	Elevene opplever å ha mulighet til å dele meningene sine
<b>Stemme</b>	Barn skal få uttrykke meningene sine	Elevene opplever å kunne uttrykke meningene sine
<b>Publikum</b>	Barns meninger må lyttes til	Elevene opplever å bli lyttet til
<b>Innflytelse</b>	Barns meninger skal ha betydning	Elevene opplever at egne meninger har betydning

**Tabell 1: Lundy (2007, s. 933) nøkkelementer og vår tolkning av nøkkelementene.**

<b>Nivå</b>	<b>Shiers nivåer</b>	<b>Vår tolkning</b>
<b>1</b>	Barn blir lyttet til	Elevene opplever å bli lyttet til
<b>2</b>	Barn støttes i å uttrykke sine meninger	Elevene opplever å bli støttet i å uttrykke sine meninger
<b>3</b>	Barns meninger tas i betraktning	Elevene opplever at meningene deres tas i betraktning
<b>4</b>	Barn involveres i beslutningsprosesser	Elevene opplever å bli involvert i beslutningsprosesser

5	Barn og voksne deler makt og ansvar for beslutningstaking	Elevene opplever at de deler makt og ansvar for beslutningstaking med voksne
---	---	--

**Tabell 2: Shiers (2001, s. 111) nivåer og vår tolkning av nivåene.**

Etter å ha sett teoriene med et elevperspektiv, dannet vi temaer for spørsmålene i intervjuguiden. Vi endte opp med følgende temaer: *Spesialundervisning i praksis* (Hvordan er det i dag), *Opplevelse av medbestemmelse* (Hvordan føler elevene at det er nå), *Hvorfor er medvirkning viktig?* og *annet*. Deretter lagde vi et første utkast av intervjuguiden. På dette tidspunkt et hadde vi ikke mottatt informasjon om informantene, og var derfor åpne for at endringer kunne oppstå. Hensikten med en intervjuguide er å besvare problemstillingen (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 122). Vi hadde derfor problemstillingen i bakhodet da vi skrev intervjuguiden. I tillegg ønsket vi å finne spørsmål som kunne få fram elevenes opplevelse av medvirkning. Vi skrev problemstillingen øverst i dokumentet. Så skrev vi spørsmål sammen, der vi stadig så over problemstillingen og sjekket at spørsmålet kunne bidra til økt forståelse rundt problemstillingen.

Etter å ha lest over den foreløpige intervjuguiden, bestemte vi oss for å legge til to nye temaer: *oppvarmingsspørsmål* og *gruppeintervju*. Vi ønsket å starte intervjuet med å bli litt bedre kjent med elevene, og valgte derfor å inkludere oppvarmingsspørsmål i intervjuguiden. Oppvarmingsspørsmål er enkle, konkrete spørsmål. De kan omhandle alder og ellers andre temaer som ikke krever mye refleksjon, men som er uformelle og ufarlige (Tjora, 2017, s. 263). Vi hadde med oppvarmingsspørsmål for å gjøre intervjuet litt tryggere. Vi ønsket også å ha et gruppeintervju med alle informantene, slik at de sammen kunne drøfte rundt deres medvirkning.

Nå hadde vi et førsteutkast av intervjuguiden. Neste steg var å gjennomføre prøveintervju. Medstudenter tilba seg til å hjelpe oss. Vi gjennomgikk intervjuet slik vi ville gjort med en elev. Etter endt prøveintervju oppdaget vi at temaene var rotete. Det var gjentakende spørsmål og vanskelige formuleringer, som vi fjernet fra intervjuguiden. Basert på erfaringen etter gjennomført prøveintervju bestemte vi oss for å strukturere intervjuguiden i tre deler: *oppvarmingsspørsmål*, *individuell intervju* og *gruppeintervju*. Spørsmålene innunder *individuell intervju* fordelte vi i følgende temaer: *organisering*, *arbeidsmåter*, *opplevelse*, *oppsummering* og *annet/ elevenes ønsker*.

Etter hvert i prosessen med utviklingen av intervjuguiden, fikk vi kontakt med Ellen. Fra dette tidspunktet hadde vi løpende kommunikasjon før, under og etter intervjuene. Da Ellen hadde fått tak i informanter, fikk vi beskjed om at vi ikke kunne ha gruppeintervju. Å dele med hverandre kunne bidra til å skape ubehag blant elevene. Flere spørsmål i tema *gruppeintervju* ble derfor tatt bort, mens noen spørsmål syntes vi likevel var passende å stille til enkeltelever og valgte derfor å ha dem med. Følgende temaer til intervjuguiden ble: *oppvarmingsspørsmål*, *organisering*, *arbeidsmåter*, *opplevelse*, *oppsummering* og *annet/ elevenes ønsker*. Ellen fortalte at skolen ikke bruker begrepet *spesialundervisning* blant elevene. I stedet bruker de *ekstra hjelp*. Vi endret så alle spørsmål som inneholdt ordet *spesialundervisning* til *ekstra hjelp*. På intervjudagen leste Ellen over spørsmålene i intervjuguiden, og ga oss innspill til spørsmålsformuleringer og ordvalg som skulle sikre at elevene forstod spørsmålene. Etter hjelpen fra Ellen var intervjuguiden ferdig utviklet (se vedlegg 2).

### 4.3.2 Gjennomføring av intervju

I planlegging og gjennomføring av intervju tok vi ulike hensyn med tanke på at informantene våre var barn med spesielle behov. Intervjuene til hver enkelt informant hadde en varighet på 15-40 minutter. Den store differansen i varighet kom av konsentrasjonen til elevene. Vi la merke til at enkelte elever mistet fokus etter hvert. Om vi så at elevene virket slitne og ukonsentrerte før vi var ferdig med spørsmålene, valgte vi å avslutte intervjuet, slik at de skulle sitte igjen med en god følelse. På intervjudagen fikk vi relevant informasjon om elevene. Det hjalp oss med hvordan vi skulle snakke med elevene, med et ordforråd tilpasset dem. Mellom hvert intervju snakket vi med Ellen om hvordan det hadde gått og fikk informasjon om dagsformen til neste elev. Avslutningsvis hadde vi en oppsummerende samtale om alle intervjuene, og Ellen fortalte at vi kunne ta kontakt igjen om vi trengte mer data.

Å gjennomføre intervju krever at forskeren har god konsentrasjon (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 132). Det er vanskelig å huske all informasjon. Derfor kan man ta nytte av ulike hjelpemidler som gode nedtegninger eller lydopptak (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 227). Vi valgte å benytte oss av lydopptak. Da kunne vi ha fullt fokus på intervjusituasjonen, istedenfor å fokusere på å skrive ned det elevene sa. Vi valgte at en av oss skulle ha hovedansvar med å intervjuer, mens den andre kunne ha en passiv rolle og sørge for at intervjuguiden ble fulgt. Da forsikret vi oss om at ingen spørsmål ville bli oversett. Det skapte også muligheter for å kunne komme på flere oppfølgingsspørsmål underveis. For elevene kan det ha bidratt positivt ved at intervjuet opplevdes mer som en samtale. Det kan ha ført til en mer avslappet setting. Vi forklarte også til elevene at vi ønsket å ta opp lyd av samtalen, og fikk godkjenning. Elevene fikk være delaktige i prosessen ved at det var de som trykket på *start* og *stopp* på lydopptakeren, som elevene ga uttrykk for at var gøy.

Det var viktig for oss at elevene ikke skulle oppleve intervjuet som skummelt og oppstilt. Vi ønsket også å gjøre det vi kunne for å skape en tryggere atmosfære. Å skape trygghet og være rolig i situasjonen vil styrke barnet, og kan bidra til at barnet lettere deler informasjon (Backe-Hansen, 2023). Vi hadde ikke kjennskap til elevene fra før, men hadde fått litt informasjon på forhånd. Likevel ønsket vi å få en bedre forståelse av informantenes kunnskapsnivå om temaet medvirkning. Vi brukte starten av samtalen i intervjuet på å snakke generelt om medvirkning. Dette var et forsøk på å friske opp eventuell tidligere kunnskap, samt å gi informantene bedre forståelse for hva elevmedvirkning er. Ellen hadde også i forkant forklart elevene hva samtalen med oss skulle handle om. For at samtalen skulle oppleves enklere, fortalte vi at de kunne ta den tiden de trengte, og at de kunne ta pauser når de selv ønsket. Det kunne bidra til at elevene følte seg roligere, og ikke ble stresset med å svare fort på spørsmålene. I tillegg kan det gjøre intervjusituasjonen lettere for informanten når man har intervjuet på en kjent og trygg arena. Det kan være hensiktsmessig om plassen er knyttet til intervjuets tematikk (Tjora, 2017, s. 121). Av den grunn var det naturlig at intervjuet foregikk på elevenes skole. Vi valgte ikke intervjurommet, men Ellen fikk et egnet rom, med ro og en plass der informantene var kjent. I tillegg var rommet i nærheten av der Ellen satt, slik at det var kort avstand tilfelle det skulle oppstå noe. En annen måte å skape en tryggere atmosfære kan være å tilby noe å spise og drikke (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 132). Derfor valgte vi å starte intervjuet med å tilby saft og kjeks, og hadde det tilgjengelig på bordet under intervjuet.

### 4.3.3 Transkripsjonen

Da intervjuene var gjennomført, var neste steg å transkribere hvert intervju. Vi diskuterte angående hvor detaljert vi skulle transkribere. Ved utarbeidelse av transkripsjon vet man ofte ikke hva som er de viktige temaene og hva som er hensiktsmessig. Derfor anbefales det fullstendig og detaljert transkribering av datamaterialet (Tjora, 2017, s. 173-174). I transkribering er det viktig å være nøye med hvordan man får ned datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Det kan være utfordrende med lydopptak, da det ikke finnes objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form. Av den grunn bør en vurdere hva som er eller ikke er nyttig å ha med (Kvale, 1997, sitert i Tjora, 2017, s. 173). Under vår transkribering hadde vi fokus på å få med mange detaljer, da vi ikke visste konkret hva som ville bli relevant for studien vår. Vi skrev ned tegn som kunne tyde på usikkerhet; skrev ned da informantene gjentok samme ord flere ganger; skrev ned lyder de lagde; og skrev ned kroppsspråk som vi så underveis i intervjuet.

Å bruke tegnsetting var til tider utfordrende da vi transkriberte. Å gå fra intervju til transkribering kan føre til tap av visuelle ledetråder og informasjon om stemningen i løpet av intervjuet (Tjora, 2017, s. 174-175). Vi kan ikke vite sikkert at vår bruk av tegnsetting i transkripsjonen ble korrekt i forhold til hva informantene prøvde å uttrykke. Når man er til stede i intervjuet er det enklere å gå tilbake til intervjusituasjonen når man leser egen transkribering å se for seg: hva som skjedde og kroppsspråket til informantene (Tjora, 2017, s. 174-175).

Med tanke på skolens beliggenhet, var det naturlig at informantene snakket med trøndersk dialekt. Bruk av lydopptak gjorde at vi hadde mulighet til å høre gjennom så mange ganger vi hadde behov for. Verbale ytringer kan misforstås når det omgjøres til skrift (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Man bør derfor være observant på spesielle dialektord som kan ha en særegen betydning (Tjora, 2017, s. 174). Vi skrev transkriberingen på vår dialekt og informantenes dialekt, men var oppmerksomme på at oversettelsen kunne ha feilmarginer. Underveis oppstod det tilfeller der det for eksempel var vanskelig å høre eller forstå hva informantene sa. Det kan ha kommet av informantenes dialekt, og transkriberingen fra muntlig til skriftlig form. Vi transkriberte to intervjuer hver, og hadde løpende dialog under transkriberingen. Da kom vi til enighet om hva vi ønsket ved eventuelle utfordringer. Ovennevnte bidro til å gjøre oss sikrere i prosessen med transkriberingen.

## 4.4 Analysemetode

Tematisk analyse er en grunnleggende metode for å analysere kvalitativ data (Braun & Clarke, 2006, s. 78). Metoden går ut på å identifisere, analysere og finne mønster og temaer i den innsamlede dataen (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Tematisk analyse er mye brukt, men det er likevel mye fleksibilitet og ingen bestemt måte å gjennomføre det på (Braun & Clarke, 2006, s. 78-79). Vi valgte å gjennomføre tematisk analyse ved å følge Braun og Clarke (2006) sin modell. Nedenfor kommer en beskrivelse av deres seks faser og en beskrivelse av vår prosess.

Fase 1 handler om å gjøre seg kjent med data. Det kan gjøres ved gjentatt lesing, og å notere ideer rundt funn. Samler man inn dataene på interaktive måter, vil man komme til analysen med litt forhåndskunnskap om dataene. For å gjennomføre en tematisk analyse må verbal data transkribes (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Vi hadde dermed en fordel ved at vi samlet inn dataene selv, siden vi hadde vært til stede både før, under og etter innsamlingen av datamaterialet. Derfor ble vi tidlig kjent med datamaterialet, i form av

at vi lagde intervjuguiden, var delaktige i intervjusituasjonen og transkriberingen av datamaterialet. Vi printet ut transkripsjonene, slik at vi kunne lese på ark. Etter gjennomført intervju og transkribering, gjorde vi en selektiv lesetilnærming på ett og ett intervju. Selektiv lesetilnærming handler om å lese en tekst mange ganger. Da vil man finne uttalelser som er essensielle eller som gir uttrykk for fenomenet eller erfaringen som blir beskrevet (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 162). Da måtte vi huske på den fenomenologiske tilnærmingen, som har fokus på den enkeltes *sannhet* (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 50). Vi ønsket å få fram elevenes egne oppfatninger og meninger i uttalelsene. Noen ganger var det vanskelig å forstå hva elevene mente. Siden vi var to i prosessen, hadde vi mulighet til å diskutere og jobbe sammen for å få en felles forståelse av intervju og transkribering.

Når man har blitt kjent med datamaterialet går man inn i fase 2. Her produserer man koder fra datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Denne måten å kode på kalles induktiv analyse (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 105). Ved induktiv analyse utforsker man tema i datamaterialet åpent. Det vil si uten å ha forhåndsdefinerte eller teoretiske begreper, eller kategorier man ser etter, slik man ville gjort i deduktiv analyse. Altså starter man med å samle inn all relevant empiri, for så å systematisere empirien. Som forsker går man da fra empiri til teori (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 101). Disse kodene skal identifisere ideer og interessante funn i dataen. Koding kan handle om å skrive notater på transkriberingen. Da kan man ta i bruk tusjer for å oppdage mulige mønstre (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Man kan også kode ved bruk av Post-it-lapper for å identifisere deler av dataen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 105). Vi benyttet oss av koding ved bruk av fargetusjer. Det gjorde vi ved å gå gjennom én og én transkribering og markerte interessante utsagn i datamaterialet. Til sammen resulterte det i 58 koder. Ved koding må man passe på å ikke miste den opprinnelige konteksten (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Derfor sørget vi for å kommentere og skrive ned spørsmål tilhørende informantens utsagn i listen. Til hver kode skrev vi notater rundt tanker og idéer. Kodene samlet vi i en liste. Det gjorde vi for at det, i neste steg, skulle bli enklere å oppdage mønstre og identifisere mulige temaer.

Neste fase, fase 3, søker man etter temaer. Da ligger fokuset på å samle kodene inn i temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Til nå har man kodet datamaterialet og opparbeidet seg en liste med koder man har identifisert. Neste steg vil da være å sortere kodene i potensielle temaer. For å sortere kan man benytte seg av visuelle representasjoner, for eksempel ved bruk av tabell, tankekart eller sortere i temabunker (Braun & Clarke, 2006, s. 89). På den måten blir det dannet hovedtemaer og eventuelle undertemaer. Man kan også oppdage at enkelte koder ikke tilhører et tema. En løsning kan være å lage et tema kalt *diverse* (Braun & Clarke, 2006, s. 90). Vi valgte å lage en tabell for å få en bedre oversikt over dataen. I tabellen benyttet vi oss av listen med koder som vi lagde i fase 2. Tabellen utgjorde et system med oversikt over utsagn og tilhørende informant, vår tolkning og mulig tema.

Videre kommer man til fase 4. Her skal man gjennomgå temaene (Braun & Clarke, 2006, s. 87). I løpet av fasen skal temaene ferdigstilles. Noen temaer må kanskje deles opp, mens andre må muligens samles. Det er viktig at det er tydelige skiller mellom temaene (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Fase 4 deles i to nivåer. Første nivå innebærer å undersøke om temaene inneholder et sammenhengende mønster. Etter at tabellen var ferdigstilt så vi at noen temaer ble vide. For å få fram innholdet, fikk enkelte hovedtemaer undertemaer. Når man er fornøyd, går man videre til andre nivå. I nivå to må man ha et bredere blikk for å vurdere om de individuelle temaene passer med



helheten (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Vi så på tabellen i kombinasjon med problemstillingen og forskningsspørsmålene våre. Da gjorde vi små justeringer fram til vi følte at temaene og helheten hadde sammenheng.

Når man er ferdig med fase 4, bør man ha god oversikt over temaene og deres sammenheng (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Da går man inn i fase 5, og her skal man navngi og definere temaene (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Man skal også avgrense temaene man ønsker å presentere (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Neste steg var å sortere bort temaer og utsagn som vi ikke syntes var relevante for vår forskning. Videre skulle innholdet analyseres, og det skulle gjennomføres en nøye analyse i alle temaene (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Det fører oss til fase 6, som handler om å produsere rapport. Her er siste mulighet for å analysere. Avslutningsvis skal man produsere en vitenskapelig rapport av analysen (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Utdrag fra datamaterialet bør inkluderes i analysen for å underbygge temaene. Analysen må i tillegg til disse beskrivelsene også inkludere argumenter som rettes mot problemstillingen (Braun & Clarke, 2006, s. 93). Resultatene vil bli nærmere presentert i neste kapittel.

## 4.5 Studiens kvalitet

I dette kapittelet vil vi redegjøre for begrepene reliabilitet og validitet, og se nærmere på studiens kvalitet. Reliabilitet og validitet er begreper som gjerne brukes i kvantitative studier (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 222). Likevel ser vi på begrepene som relevante for vår analyse og forskning. Braun og Clarke (2022) bruker begrepene i sin beskrivelse av tematisk analyse. Forskere som gjennomfører tematisk analyse bør reflektere og være bevisste rundt kvaliteten i studien (Braun & Clarke, 2006, s. 5). De analytiske prosedyrene bidrar med å styrke påliteligheten til dataene. Da er det, i kvalitative studier, naturlig å undersøke pålitelighet og eventuelle *bias* i forskningen (Braun & Clarke, 2006, s. 6). *Bias* kan også betegnes som *skjevhet* (Staff, 2015). Innenfor tematisk analyse er det derfor relevant å få fram hvilke begrensninger forskningen har hatt (Braun & Clarke, 2022, s. 15).

### 4.5.1 Reliabilitet

At forskningens gjennomføring kan ha betydning for det endelige resultatet, kan omtales som reliabilitet (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 222). Reliabilitet handler om dataens pålitelighet, troverdighet og nøyaktighet (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 223). For å sjekke reliabilitet i kvantitativ forskning, kan andre forskere gjennomføre samme undersøkelse på et annet tidspunkt. Om resultatet da er likt, kan man anta at det gir høy reliabilitet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Å gjenta en undersøkelse vil derimot ikke få fram hvor pålitelig en kvalitativ studie er. Det vil være vanskelig for forskere å gjennomføre studien akkurat likt, fordi informanter og forskere vil være i stadig utvikling (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 223-224). Studien vår vil derfor være vanskelig å kopiere, men det vil være mulig å gjennomføre en lignende studie.

Av ovennevnte grunner blir reliabilitet i kvalitative studier beskrevet annerledes. Her ser man på forskernes refleksjon over hvordan de selv kan ha påvirket resultatet (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 224). Det å ha vært to forskere har gitt oss muligheten til å hjelpe hverandre. Vi har reflektert over egne og hverandres gjennomføringer underveis i intervjuene. I samtaler kom vi fram til mulige feilkilder. Vi diskuterte hvordan vi kunne unngå disse, og i noen tilfeller hvordan vi kunne minske dem. Ved bruk av lydopptak, som tidligere skrevet, hadde vi mulighet til å rette oppmerksomheten mot elevene. Det mener vi kan ha styrket kvaliteten på studien vår, blant annet fordi elevene ikke

nødvendigvis ble uoppmerksomme: som de kunne blitt om vi skrev ned det de fortalte. Likevel kan elevene ha blitt usikre da de visste at det ble tatt opp lyd av samtalen.

Elevene vi intervjuet var barn vi aldri hadde møtt før. Vi hadde derfor ingen relasjoner til dem, som kan ha påvirket hva de fortalte oss. Relasjoner etableres over tid (Haug & Mausestaden, 2019, s. 33). Samtidig er tilknytningspersoner viktig for at barn skal føle seg trygge (Brandtzæg et al., 2016, s. 22). Behovet for å bli forstått er grunnleggende og allmennmenneskelig. En lærer som viser nysgjerrighet og har et ønske om å forstå eleven, kan bidra til en tryggere elev (Brandtzæg et al., 2016, s. 13). For elevene var ikke vi tilknytningspersoner. Vi hadde ikke mulighet til å etablere relasjon over tid, kun i intervjusituasjonen. Det er derfor vanskelig å si hvorvidt elevene følte seg trygge i situasjonen. Vi forsøkte å skape trygghet ved å gi bekreftelse på det elevene fortalte oss. Bekreftelsen ga vi i form av nikk, bekreftende ord og smil. Vi opplevde tegn til at elevene virket tryggere. Det konkluderer vi på bakgrunn av at de satt med komfortabel sittestilling, samt at de lo og tullet med oss underveis i intervjuet. I tillegg spurte Ellen om de ønsket å ha med henne i intervjuet, noe de begge takket nei til. Et annet tegn på trygghet hos elevene var at de ofte svarte utfyllende på spørsmålene.

#### 4.5.2 Validitet

Å se på hvilke begrensinger forskningen har, kalles for validitet (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 222). Validitet handler om innholdets relevans for å belyse fenomenet og forskningens bekreftbarhet. Innenfor validitet må man vurdere om man har forutsetning til å trekke konklusjoner ut fra studien som er gjennomført (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 229-230). Ved uttalelser om det man forsker på, må man benytte seg av teoretiske resonnement eller tidligere forskning. En ulempe ved kvalitative studier er at man kan ende opp med å konkludere korrelasjonen mellom situasjoner som opprinnelig ikke har en sammenheng. Det kan føre til at informantene blir misforstått (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 235). Konklusjonene kan da bidra til en feiloppfatning. Det kan så gjøre at man får ugyldige svar på problemstillingen. Vi valgte nøye ut teori for å sikre studiens validitet. I tillegg ble utvalgt teori, Shiers modell og Lundys nøkkelementer, brukt som et grunnlag i intervjuguiden, slik at vi sikret at spørsmålene ville være relevant for elevmedvirkning. Konklusjonene vi har tatt er basert på teori og tidligere forskning.

##### 4.5.2.1 Feilkilder

Innenfor validitet ser man på om studien gir svar på det som etterspørres. Tolkningene man gjør, har en sammenheng med beskrivelsene og analysen (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 229-230). I vår analyse og drøfting kan vi ha mistolket det elevene egentlig har ment. I den fenomenologiske tilnærmingen er det fokus på elevenes *sannhet* (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 50). I vår studie kan følgende feilkilder ha forekommet: Elevene kan ha vært usikre på hva som var deres spesialundervisning, vi kan ha mistolket elevenes *sannhet*, hvorvidt vi har stilt forståelige og ledende spørsmål til informantene og informantenes usikkerhet rundt begrepet medvirkning. Sistnevnte feilkilde kommer vi tilbake til i drøftingen. De resterende skal vi se nærmere på nå:

Vi ønsket opprinnelig å undersøke elevens erfaring med medvirkning i spesialundervisning, men skjønnte at elevene ikke så lett skilte spesialundervisningen fra den ordinære undervisningen. Som tidligere skrevet, brukte skolen begrepet *ekstra hjelp* om elevenes spesialundervisning. Hvor mye informasjon elevene hadde fått om deres *ekstra hjelp* er usikkert, men det virket flere ikke visste hvilke fag de hadde ekstra hjelp i. I intervjusituasjonen prøvde vi å spesifisere at spørsmålene vi stilte gjaldt *ekstra hjelpen*, altså elevenes spesialundervisning. Etter intervjuene valgte vi å omformulere fra

å undersøke elevmedvirkning i spesialundervisning, til hvordan elever med spesialundervisning erfarer å medvirke.

Vi kan ha misforstått og mistolket elevene. Selv om vi oppfattet at elevene ikke nødvendigvis forstod hva medvirkning handlet om, kan det hende de forstod mer enn vi trodde. For å sikre studiens kvalitet har vi tydeliggjort hva som har vært våre tolkninger og hva elevene ordrett har sagt. Elevenes *sannhet* kan derfor være vanskelig å gjenfortelle, men i disse situasjonene har vi satt pris på å være to, da vi kan ha tolket situasjonene ulikt. Vi har kunnet høre hverandres oppfatninger, og sammen forsøkt å komme med en avgjørelse på hva vi mente om elevenes utsagn.

Spørsmålene vi stilte i intervjuene, kan ha påvirket elevenes svar. Et eksempel kan være at elevene ikke har forstått spørsmålene vi stilte dem. I noen tilfeller svarte elevene kort «ja» eller «nei», uten å utfylle svarene deres. Likevel forsøkte vi å stille samme spørsmål på ulike måter. Det gjorde vi for å sikre oss at elevene forstod det vi etterspurte. Det kan ha bidratt til et bedre grunnlag for videre analyse. Da hadde vi mulighet til å sammenligne svarene på de ulike spørsmålene, og se om de samsvarte. Det er likevel viktig å nevne at intervjuene kan ha vært for lange, som kan ha påvirket deres tålmodighet og fokus. Det kan også ha påvirket deres svar, for eksempel i form av at de bare svarte «ja» eller «nei» for å gå videre til neste spørsmål.

Underveis i studien vår, har vi sett at vi kan ha stilt ledende spørsmål. I intervjusituasjoner kan det hende informantene tilbakeholder informasjon, er selektive eller lyver (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 226). Det var derfor viktig at vi som forskere prøvde å lese elevene og situasjonen for å skape et bilde av om det elevene sa var sant. Det er vanlig for informanter å fortelle det de tror forskere ønsker å høre (Hox, 1994; West & Blom, 2017, sitert i Postholm & Jacobsen, 2021, s. 225). Om vi har stilt ledende spørsmål, kan det for elevene ha blitt oppfattet som at vi var ute etter et spesifikt svar. Det kan ha ført til at elevene svarte det de trodde vi forventet, selv om det ikke nødvendigvis stemte overens med elevenes egne tanker. Det var derfor viktig å ta dette i betraktning underveis i analysen, ved å markere eventuelle ledende spørsmål og unngå å bruke dem videre. Dette var for å forebygge et feilaktig resultat. Et forebyggende tiltak vi gjorde i intervjuene var å tydeliggjøre for elevene at spørsmålene vi stilte verken hadde rette eller gale svar. Med den fenomenologiske tilnærmingen i studien vår ønsket vi å gjøre det klart for informantene at vi kun var ute etter deres tanker og meninger.

### 4.5.3 Generalisering

Generalisering handler om gyldigheten utover akkurat de man har studert (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 238). Informanter er kun et lite utvalg av mange (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 227). Det kan man se på som en ulempe med semistrukturert intervju. Ved intervju av få elever vil det ikke være mulig å anta noe generelt ut ifra svarene man får i intervjuene (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 77). I studien vår baseres *sannhetene* på noen få elever og deres subjektive erfaringer rundt elevmedvirkning. Det er derfor en mulighet at andre elever kan ha ulik erfaring rundt temaet. På bakgrunn av dette kan vi ikke trekke en konklusjon og ha en generalisert besvarelse på problemstillingen. Likevel kan vi gi en konklusjon på elevene i vår studie sine erfaringer. Erfaringene deres kan likevel være lignende andre elevers erfaringer. Selv om det er utfordrende å generalisere studien, kan funn i ulik grad synliggjøres i andre studier (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 238).

For å styrke generalisering i kvalitativ forskning, må forskere skrive slik at forskningsprosessen blir synliggjort for leseren (Postholm & Jacobsen, 2021, s.

238+224). Vi ønsket å være så transparente som mulig. Det vi har skrevet er vår subjektive mening over hva vi mener er viktig å inkludere. Derfor kan det være detaljer av studien som utelates, som andre ville vurdert som nødvendig eller nyttig å vite. Resultatene fra vår studie vil ikke nødvendigvis være samme resultat andre ville fått om de studerte samme fenomen. Likevel har vi gitt detaljerte beskrivelser av prosess og resultat, slik at leserne kan gjøre opp egne meninger.

## 4.6 Forskningsetiske vurderinger

### 4.6.1 Forskerrollen

Som forsker i kvalitative studier søker man å forstå verden ut fra intervjupersonens side (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Forskeren må, før forskningen, reflektere over egen rolle i forskningen (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 133). I tillegg må man følge retningslinjer for forskning, og forskningsetiske vurderinger må være begrunnet i anerkjente normer (NESH, 2023). Vi har fulgt NESH, *den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora*. NESHS forskningsetiske retningslinjer gjelder for all forskning i offentlig eller privat regi (NESH, 2023). Vi har jobbet som vikar i skolen, og hatt spesialpedagogisk praksis. Derav har vi litt erfaring med å snakke med elever som har vedtak om spesialundervisning. I tillegg har vi fått økt kunnskap om spesialpedagogikk gjennom masterløpet på universitetet. I forkant av intervjuene fikk vi omvisning av skolen, som ga oss et innblikk i elevenes skolehverdag. Det bidro til en bedre forståelse da elevene snakket om spesifikke hendelser som foregikk i skolen, for eksempel om organiseringen av spesialundervisningen.

I forskningsintervju er det forskeren som påvirker hva som snakkes om og hvordan samtalen skal foregå (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Det er vanligst at intervjueren spør og den intervjuede svarer. Det er derfor opp til forskeren å bestemme tema for samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 23). I tillegg er det forskeren som anser hva som er viktig og som videre inkluderes i studien (Braun & Clarke, 2006, s. 92). At forskeren styrer samtalen, viser til maktposisjonen man får i forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 23). I vår studie ønsket vi at maktforskjellen ikke skulle være så synlig for elevene. I flere tilfeller oppstod avsporinger, ved at elevene snakket om noe annet enn det opprinnelige spørsmålet. Det kunne for eksempel være hvilke spill de var interesserte i og hva de holdt på med på fritiden. Vi valgte å ikke avbryte elevene, men lot dem fortelle ferdig. Vi stilte også flere åpne spørsmål slik at elevene kunne vinkle samtalen i den retningen de selv måtte ønske. På den måten kan det ha bidratt med å unngå maktposisjonen, og intervjuet kan ha følt mer som en samtale.

### 4.6.2 Forskning med barn som informanter

I forskningsprosjektet har vi behandlet personopplysninger, og måtte derfor melde inn prosjektet til Sikt. Om man får godkjenning av Sikt får man en bekreftelse på at kravene til personvern er oppfylt (Sikt, u.å.-b). Vi sendte tidlig inn søknad til Sikt: med intervjuguide og forespørsel om lydopptak, og fikk godkjenning (se vedlegg 3). Ved å sende søknaden inn tidlig, var sikre på at vi ville få svar i god tid før oppstart av intervju. I forkant av datainnsamling må man også avklare prosjektet med ledelsen på skolen til elevene (Sikt, u.å.-a). Vi tok kontakt med skolen, og fikk godkjenning til å gjennomføre forskningsprosjektet.

For å tilpasse forskningens formål og metode til barnets alder og utvikling må man ha god nok kunnskap om barnet. Da må forskningen tilpasses til hva som er best for hvert

enkelt barn (NESH, 2023, punkt 18). Å være i dialog med elevenes tilknytningspersoner kan ha bidratt til at elevene følte seg tryggere på oss. Situasjonen ble ikke helt ukjent, da Ellen alltid var i nærheten. Vi fikk også veiledning av Ellen om hvordan vi best mulig kunne formulere spørsmålene. Slik stilte vi spørsmål som var mer forståelige for barna. Ellen kjenner elevene, og kjenner til ordforrådet deres. Det kan også ha bidratt til at barna forstod hva spørsmålene innebar, og enklere å ta selvstendige valg rundt hva de ønsket å dele.

Etiske prinsipper i forskning skal ivaretas før, under og etter forskningsprosessen. I Norge er det i dag tre grunnleggende krav knyttet til forholdet mellom forsker og forskningsobjekter. Følgende krav er: Informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 247). Kravene skal vi nå komme nærmere inn på.

Våre informanter var mindreårige, og derfor måtte foresatte samtykke. Man har ikke juridisk samtykkekompetanse før man blir myndig (Backe-Hansen, 2023). Punkt 18 i NESHS (2023) retningslinjer omtales som *beskyttelse av barn*. Der framgår det at forskere som hovedregel må få samtykke av både foresatte og barn. Kun i sjeldne tilfeller kan barnet samtykke uten foresatte. Foresatte må også få informasjon om opplysningene forskeren skal samle inn, metodene som skal brukes og den praktiske gjennomføringen (Sikt, u.å.-a). For å sikre første krav, informert samtykke, fikk elevenes foresatte hvert sitt samtykkeskjema som de måtte signere om de godtok at barnet kunne delta i forskningsprosjektet. Et samtykkeskjema ble oversatt fra norsk til foresattes morsmål. I samtykkeskjema presiserte vi at det var frivillig deltakelse og det sto informasjon om forskningsprosjektet. De fikk full informasjon om undersøkelsens hensikt og hvordan dataene skulle benyttes. Det sto også skrevet at de på barnets vegne kunne velge å trekke dem fra undersøkelsen uten at det skulle ha negative innvirkninger (se vedlegg 1).

I likhet med foresatte, skal elevene ha noe å si angående deltakelsen i forskningen. Deres rett til medvirkning står sterkt i norsk lovgiving. Det gjelder da også retten til å delta i forskning (Backe-Hansen, 2023). Det skal være frivillig for alle å delta i forskning. Frivilligheten skal også framgå tydelig. Da skal det komme fram at valget om å delta ikke vil påvirke forholdet til forskerne, lærerne eller skolen (Sikt, u.å.-a). Selv om foresatte har gitt samtykke, har barn alltid rett å nekte å delta i forskningen (NESH, 2023, punkt 18). Elevene fikk spørsmål om de ønsket å delta. Før elevene møtte oss, spurte Ellen om de ønsket å delta. På intervjudagen fikk de igjen samme spørsmål. Elevene skal på ingen måte tvinges til å svare, og de kan avslutte intervjuet når de selv ønsker. Informantene kan trekke seg etter at intervjuene er gjennomført, eller be om å fjerne deler av intervjuet (Tjora, 2017, s. 176). Vi startet samtalen med å fortelle elevene at det var frivillig å delta, og at de kunne avslutte når de selv måtte ønske. Vi sa også at det var helt greit og at ingen kom til å bli sure om de ikke lenger ønsket å delta. Ingen av elevene fortalte at de ønsket å avslutte, verken før, i eller etter intervjuet.

Det andre kravet: barn har krav på privatliv, er forskernes oppgave å opprettholde. Om foreldre etterspør *rapport* om hva barnet deres har svart, kan barnet bestemme om de ønsker eller ikke ønsker å dele informasjonen (Backe-Hansen, 2023). I vårt tilfelle skjedde det ikke. Om det derimot skulle skjedd, måtte vi hørt med eleven. Hensynet til eleven som informant skal veie tyngst (Backe-Hansen, 2023). Som forsker har man ansvar for å anerkjenne barn og unge som deltakere. Samtidig skal de ivaretas og beskyttes (Backe-Hansen, 2023). De har ikke nødvendigvis dømmekraft på konsekvenser og valg (Svendby et al., 2019, s. 192). Informasjonen som samles inn vil for noen være

helt naturlig å dele, men for andre kan det være vanskelig. Det er derfor viktig å drøfte informasjonens følsomhet underveis, da det vil variere fra person til person (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 249). Et etisk prinsipp, som inngår i kravet om privatliv, er at man ikke skal vise til bakgrunnsopplysninger som alder, kjønn, nasjonalitet, diagnoser og spesielle hendelser som kan bidra til å identifisere enkeltelever (Backe-Hansen, 2023). All sensitiv informasjon og informasjon som brøt med deres krav på privatliv, ble ikke skrevet i transkriberingen eller tatt med i oppgaven. Slik er det ikke mulig å identifisere elevene. Det ble også spesifisert i samtykkeskjema (se vedlegg 1).

I noen yrkesgrupper, for eksempel i relasjoner mellom lærer og elev, har man lovpålagt taushetsplikt. Det er fordi man får tilgang til informasjon i fortrolige situasjoner (NESH, 2023, punkt 21). Tillit er også et grunnlag for at forskere og informanter kan relatere seg til hverandre. Om man intervjuer barn i risikosituasjoner bør man forklare barnet når meldeplikten kan tre inn. Da bidrar man til å unngå tillitsbrudd. Da er det risiko for at informantene trekker seg fra intervjuet. Likevel kan det oppstå situasjoner der uforutsett og uventede opplysninger kommer fram i et intervju. For eksempel vold, overgrep eller emosjonell mishandling. Da utløses meldeplikten (Backe-Hansen, 2023). I vårt ene intervju oppstod det en situasjon der en elev fortalte noe som utløste meldeplikten. Spørsmålet vi stilte handlet opprinnelig ikke om det eleven delte. Som tidligere skrevet, hadde vi samtale med Ellen etter hvert intervju. Da fortalte vi henne om situasjonen som hadde skjedd. I den oppsummerende samtalen med Ellen, som var etter gjennomføringen av samtlige intervjuer, snakket vi mer om det som hadde skjedd. I tillegg ble skolens avdelingsleder med i samtalen for å høre hva eleven hadde fortalt og hvordan vi oppfattet situasjonen. Ellen, skolens spesialpedagog, og skolens avdelingsleder fortalte at de skulle ta saken videre, med fokus på å ivareta eleven og unngå tillitsbrudd.

Selv om vi tok lydopptak, har vi likevel sikret deres anonymitet og krav på privatliv. Lydopptakene ble tatt gjennom Nettskjema.no som er et verktøy NTNU har tatt i bruk, og er utviklet av Universitetet i Oslo. Nettsiden har et høyt sikkerhetsnivå, og dataene blir fortrolig lagret. I tillegg er siden godkjent av Sikt og REK (Universitetet i Oslo, u.å.). Etter endt transkribering ble lydopptakene umiddelbart slettet. Det var kun oss forskere som hørte lydopptakene. Personopplysningene til våre informanter blir definert som følsomme opplysninger. Anonymisering er en viktig del i forskning. Det gjelder også spesielt når temaene er følsomme (Tjora, 2017, s. 177). Barn kan ikke behandles som en homogen gruppe (Svendby et al., 2019, s. 190). I intervjusituasjonene hadde elevene mye å fortelle. Til vår forskning tok vi kun med det som var relevant for studien, i henhold til at de etiske vurderingene ble fulgt.

Siste krav, kravet på å bli korrekt gjengitt, har vi tatt hensyn til gjennom hele oppgaven. Barn er en sårbar gruppe. Det gjelder også når barna er deltakere i forskning (Backe-Hansen, 2023). Når barna er med i forskningsprosjektet, er det vårt ansvar å sørge for at de blir korrekt gjengitt. Kun uttalelser som informantene selv har sagt vil forekomme i studien (NESH, 2023). Som tidligere skrevet, kapittel 4.3.3: Transkripsjonen, kan man møte utfordringer knyttet til oversettelse fra muntlig til skriftlig språk. Det kan i mindre grad ha påvirket vår forståelse av elevenes utsagn. Vi har likevel gjort en grundig jobb for å sikre kravet, og tydeliggjort våre tolkninger av elevenes utsagn.

## 5 Resultat

I følgende kapittel presenteres våre funn fra analysen, samt vår tolkning av funnene. Kapittelet er sortert i underoverskrifter, der underoverskriftene presenterer hovedtemaene vi endte opp med etter analysen. Vi har delt kapittelet i følgende hovedtemaer: *Elevenes følelser rundt medvirkning*, *Kvalitet på tilpasset opplæring*, *Elevenes syn på egne og lærernes roller*, og *Elevenes opplevelser med initiativ i skolen*. Innenfor sistnevnte var det naturlig å skille mellom lærer og elev. Vi valgte derfor å dele hovedtemaet i undertemaene *Elevenes oppfatning av læreres initiativ* og *Elevenes erfaringer med å ta initiativ*.

Kapittelet er strukturert slik at funnene blir presentert, deretter passende utsagn, for så å tolke utsagnene. I enkelte tilfeller har vi også forklart hva som menes med sitatene, der sitatene trengte tydeligere oppklaring. Til dette og de neste kapitlene omtaler vi informantene våre som elever og med de fiktive navnene Ali, Colin, Stian og Tuva, da vi mener det gir oss en større nærhet til dem. Vi har valgt å skrive «(...)» i ulike sitater. Det betyr at elevene har sagt noe mer som vi har valgt å ikke ta med, grunnet at vi mener det ikke var relevant for videre tolkning og drøfting. I noen sitater har vi skrevet flere sitater, fra samme elev, i samme innrykk. Det er fordi sitatene henger sammen, for eksempel fordi det er en løpende samtale. Vi har også valgt å sette «—» i utsagnene for å markere at vi stilte spørsmål. Det vil si at det kun er det elevene sier som kommer fram i utsagnene. Elevene vi intervjuet brukte ikke begrepet *spesialundervisning*. De omtalte spesialundervisningen som *ekstra hjelp*. Vi har valgt å bruke *spesialundervisning* videre i teksten, da dette er det opprinnelige begrepet. Likevel er det viktig å tenke over at elevene ikke nødvendigvis hadde forståelse for hva som var deres spesialundervisning og hva som var ekstra hjelp i den ordinære opplæringen.

Når man har en fenomenologisk tilnærming er det viktig å huske på at forskernes tolkninger av informantenes opplevelser, er gjennom informantenes syn (Creswell, 2013, s. 80). Det vil si at vår tolkning av blant annet lærerne og kvaliteten på spesialundervisningen, er formet ut fra elevenes *sannhet*. Som forsker utvikler man en beskrivelse av informantenes opplevelser av fenomenet, der beskrivelsene skal inkludere *hva* og *hvordan* de opplevde det (Creswell, 2013, s. 76). Vi er ute etter elevenes erfaringer, og deres *sannhet*.

### 5.1 «Ahh, føle mæ bra» – Elevenes følelser rundt medvirkning

Det kan virke som relasjoner var avgjørende for elevenes medvirkning. På spørsmålet om hvem Tuva kunne si meningene sine til, svarte hun:

Tuva: «Æ tør kanskje ikke å si akkurat det te kontaktlæreren vår, men æ kan sikkert si det te han, men æ sier det ikke te kontaktlæreren min. For ho kan bli sånn jammen du får ekstra hjelp, når æ ikke føle det engang.»

I sitatet snakket Tuva om to ulike lærere: kontaktlæreren og en faglærer (læreren hun omtalte som «han»). Hun fortalte at hun ikke turte å si meningene sine til kontaktlæreren, men hun kunne sagt dem til faglæreren. Vi mener det poengterer viktigheten av gode lærer-elev-relasjoner. Det virket som Tuva ikke hadde god relasjon til kontaktlæreren sin. I intervjuet fortalte hun oss mer om faglæreren. Hun sa blant

annet at han noen ganger spurte henne om hvor hun ønsket at de skulle jobbe med faget. Dermed kan det hende hun turte å ta initiativ med faglæreren, fordi han hadde tatt initiativ på å høre hennes meninger tidligere. Det kan derfor se ut som Tuva opplevde at faglæreren brydde seg om henne og om hva hun mente. I tillegg til at hun følte seg lyttet til.

Det var gjentakende at elevene uttrykte ubehag for å dele meningene sine. Nedenfor ser man svarene til Tuva, Colin og Ali på spørsmål rundt deres følelser med å si ifra:

Tuva: «Også e det ækkelt når du ska se dæm hver dag.»

Colin: «Æ bare ikke like det.»

Ali: «Ehmm. Ja, det pleie æ. Eller æ og «medelev» går sammen og sier at det er for vanskelig.»

Til felles for elevene hadde de et ubehag rundt å fortelle lærerne hva de ønsket. Fra det Tuva forteller kan det virke som at hun har hatt dårlig erfaring med å si ifra. Hun fortalte at det ville forekomme en negativ konsekvens som hun måtte møte dagene etterpå. Colin fortalte ikke hvorfor han ikke likte å si ifra, men han svarte fort på spørsmålet vårt. Han virket dermed ikke usikker på svaret sitt. Fra det Ali sa, tolker vi at han syntes det var ubehagelig å si ifra alene. Han forteller at han pleier å dele meningene sine, men endrer så at han går med en medelev. Det virket som han hadde et behov for støttespillere å lene seg på. Vi kan ikke si hvorfor elevene hadde disse følelsene knyttet til å si ifra, men vi tolker det kan være på bakgrunn av dårlige erfaringer og svake relasjoner. Da elevene syntes det var ekkelt og ubehagelig, mener vi at det samsvarer med at de medvirker i liten grad. De tre utsagnene mener vi viser til viktigheten av at lærerne bør legge til rette for medvirkning i en komfortabel setting.

Flere av elevene tydeliggjorde at det var ubehagelig å si ifra, men de fortalte også det positive ved å bli lyttet til:

Tuva: «At æ faktisk har en stemme. At æ har en stemme og at det ikke e at æ hele tia blir nedsatt. (...). Æ tror æ blir glad fordi at endelig ble æ hørt på. Fordi det skjer jo ikke ofte at barn blir hørt på av voksne.»

Colin: «Ahh, føle mæ bra.»

Ali: «Ehmm. Da føle æ mæ glad at æ faktisk får nånn te å lytte te mæ og sier akkurat den veien æ vil ha det.»

Felles for Tuva, Colin og Ali var at de beskrev følelsen av å bli hørt med glede. Stian fortalte ikke mye om hans følelser. Han nevnte verken ubehag eller glede. Det kom heller fram at han var likegyldig eller ikke brydde seg. I intervjuet brukte Tuva ordet «nedsatt» gjentatte ganger. Vi forstår det som at hun følte seg nedprioritert. Hun var klar over viktigheten med å si hva man tenker. Det kan se ut som Tuva ikke var vant med å bli lyttet til. Hun fortalte at hun «tror» hun ville blitt glad, som kan vise til en usikkerhet. I likhet med forrige utsagn, svarte Colin også her kort og presist. Han fikk tydelig fram følelsen det ga han. Han virket ikke usikker på hvordan han ville følt seg. Ali følte seg lyttet til da han fikk det som han ville. Tilfeller der han ikke fikk det som han ville, var, slik vi forstod det, tilfeller der han ikke ble lyttet til. Av den grunn kan det være flere situasjoner der han ble lyttet til uten at han selv opplevde det. At elevene ble lyttet til, skapte glede og trolig en trygghet. Det kan ha bidratt til at de følte seg sett og prioritert.



Vi spurte Tuva om hennes tanker med å ha annerledes ark enn de andre i klassen, og følelsene hennes av å gå glipp av det medelevene hennes gjorde:

Tuva: «At æ e dum. Fordi at det e ikke hele tia gøy å se at alle andre jobber med no anna du ikke får te.»

I utsagnet fortalte Tuva at hun følte seg dum, og sammenlignet seg med medelevene. Følelsen av å være annerledes tolker vi at Tuva syntes var ubehagelig. Det tror vi kan ha vært en faktor i hvordan hun opplevde seg selv med tanke på egen læring. Fra det vi fikk vite i intervjuet med Tuva, virket det ikke som hun delte med lærerne hvordan hun følte seg. Det kan ha ført til at følelsene hun hadde forsterket seg. Det kom ikke fram hva hun mente lærerne burde gjort for at hun ikke skulle sammenlignet seg med medelevene og sittet med følelsen av å være dum. Det virket som hun mente lærerne ikke var bevisste på hvordan hun følte seg. Det tolker vi fordi hun tidligere har sagt at hun ikke sa ifra, blant annet fordi det var ekkelt. Dersom lærerne var bevisste, ville de kunne sette inn tiltak for å styrke læringen, enten ved at eleven selv tok initiativ eller at lærerne gjorde det. Vi kommer senere tilbake til Tuvas opplevelse av hvordan lærerne bidro slik at Tuva kunne medvirke.

## 5.2 «Da kan dæm gjør no med det» – Kvalitet på tilpasset undervisning

I løpet av intervjuene fikk vi forståelsen av at elevenes motivasjon og lærelyst gikk opp og ned. Vi antyder at flere av elevene, i ulike settinger, hadde et ønske om å lære. Det mener vi blant annet at kommer fram i følgende utsagn:

Ali: «(...). Æ liker at vi har sånne brae plassa sånn at alle kan lytte. Pluss at vi kan, hvis vi vil være alene, så kan vi være på sånne private plassa.»

Stian: «Æ veit ikke. Der e det mer ro enn i biblioteket. I biblioteket e det jo sånn, eksempel sånn der sånn sofating, sånn dæm driv å gjør parkour på.»

Tuva: «Æ hadd kanskje jobba bedre, kanskje, (...). Æ hadd kanskje vært oppi en bedre level enn æ e no. På læringa.»

Ut fra utsagnene kan det se ut som elevene var klare over hvilke behov de hadde. Ali og Stian fortalte at plassen der undervisningen skulle foregå, hadde betydning. Det kan virke som at behovene de hadde i forbindelse med læring, var å ha det rolig på arbeidsplassen. At elevene visste hva de trivdes med, kan vise til at de hadde lærelyst. Det tenker vi fordi det virket som de hadde reflektert over egen læring. Konteksten til Tuvas utsagn var at hun ønsket å ha en voksen til stede i undervisningen til enhver tid. Det var nok ikke realistisk at hun kunne hatt slik støtte i undervisningssammenheng. Likevel mener vi at utsagnet hennes viser at slik undervisningen hennes var, fungerte ikke i hennes øyne. Selv om ovennevnte utsagn kan indikere lærelyst, betyr det likevel ikke at de hadde et ønske om å lære hele tiden. I flere tilfeller fikk vi oppfatninger av at noen av elevene hadde mangel på motivasjon. Det kom fram da vi spurte Stian hvorfor han trodde han ikke alltid fikk være med å bestemme:

Stian: «Eh, fordi skole e å lær, ikke stikk ut av timan å gjør det æ vil.»

Utsagnet gir uttrykk for at han ikke ønsket å delta i timene, og da heller ikke ønsket å lære. Dette ga oss inntrykk av lav lærelyst. Vi forstod det som at han helst ikke ville være til stede i undervisningen. Det tyder på at han ikke vil lære, fordi han skiller «å lær» og «å gjør det æ vil» fra hverandre. Det virket derfor som utsagnet hans hadde to

motsetninger. Han virket å være bevisst på hva man skal gjøre på skolen, men fortalte at han ønsket å gjøre noe annet.

På spørsmålet om Tuva lærte på den måten hun fikk beskjed om å jobbe på, svarte hun:

Tuva: «Egentlig ikke.»

Tuva sitt svar viser til at hun ikke var helt fornøyd med valg av arbeidsmetoder. Vår opplevelse av Tuva er at hun var en lærevillig elev, som vi også har vi vist til i tidligere utsagn. At hun var lærevillig tolket vi ut fra hva hun fortalte oss, og hvordan kroppsspråket hennes var. Hun var ivrig i samtale om egen læring. Dersom det hadde vært mer elevmedvirkning til stede, hadde kanskje Tuva lært mer ved at arbeidsmåtene i undervisningen hadde vært bedre tilpasset henne og hennes behov.

Elevene hadde ulike opplevelser av å bli lyttet til. De fikk spørsmål om de følte de ble lyttet til av de voksne. Dette er svarene vi fikk fra to av elevene:

Tuva: «Dæm lytte, men dæm gjør ikke no med det æ sier.»

Colin: «Det er sjelden at dæm lytte egentlig.» — «Fordi det har skjedd.» — «Fordi æ har sagt det til nånn så visst dæm ikke det.»

Det kan virke som verken Tuva eller Colin var tilfreds med måten de ble lyttet til på. De ga uttrykk for ulik opplevelse av lytting. Tuva opplevde at lærerne lyttet, men ikke tok det videre, mens Colin mente at de sjeldent lyttet. Etter at Colin svarte på spørsmålet, stilte vi to oppklaringsspørsmål. Da spurte vi hvordan han visste at de sjeldent lyttet, deretter spurte vi hva som hadde skjedd. Colin mente at lærerne sjeldent lyttet. Det fortalte han på bakgrunn av at han hadde opplevd at de ikke lyttet. Dette kan være en av grunnene til hvorfor han ikke likte å dele meningene sine. Videre var det litt uklart hva han mente, men vi forstår det som at han hadde forsøkt å medvirke, men så hadde lærerne i senere tid ikke husket eller fulgt opp det de hadde lovet. Elevenes opplevelser mener vi kan ha bidratt til en negativ undervisning og læring, da det kan bli vanskelig for dem å fortelle hvordan de lærer best.

På spørsmålet hvordan Ali brukte å jobbe i fagene der han fikk spesialundervisning, svarte han følgende:

Ali: «Æ pleie egentlig å ha hjelp i alle fag, men æ treng ikke så my hjelp.»

Det kan virke som Ali opplevde at han mottok mer hjelp enn han hadde behov for. Det kan hende lærerne undervurderte Ali, og hadde lavere forventninger til nivået hans, enn det nivået han selv opplevde å være på. På en annen side kan det hende Ali opplevde at hjelpen han mottok, ikke ble brukt på de områdene han faktisk hadde hatt behov for. Han fortalte at han fikk hjelp i alle fag. Her kan det tenkes at Ali tenker på spesialundervisning som å få hjelp med oppgaver eller rekke opp hånden. Underveis i intervjuet minnet vi han på at spørsmålene vi stilte var rettet mot spesialundervisning han mottok. Om hans oppfatning var mer rettet mot at læreren kom bort ved spørsmål i timen eller *ekstra hjelp* som i spesialundervisning, kan vi ikke vite sikkert.

Vi spurte Stian om han likte å jobbe i matematikkboken, om det var det som ble gjennomført i spesialundervisningen, og om det var denne måten å jobbe på han hadde mest lyst til. På de tre spørsmålene svarte han:

Stian: «Ja.» — «Ja.» — «Nikker»

Stian bekreftet at den arbeidsmetoden som oftest ble gjennomført i spesialundervisningen var den arbeidsmetoden han trivdes best med. På ovennevnte

utsagn svarte han kort og presist på hvert spørsmål. Det kan virke som han ikke tenkte så mye over det vi spurte om. Fra notater om kroppsspråket hans under disse spørsmålene, har vi skrevet at han hadde en avslappet holdning, og at det ikke virket som han fulgte helt med i samtalen. Vi tolker derfor at kroppsspråket kan ha en sammenheng med at han ikke ønsket å medvirke eller at det ikke var så viktig for ham. Behovet for å medvirke ville kanskje vært lavere om han var tilfreds med situasjonen. Det kan også hende at han ikke forstod det vi etterspurte eller at han hadde lite erfaring med medvirkning. Isåfall er det ikke sikkert at han var klar over sine muligheter til å medvirke.

Flere elever uttrykte viktigheten ved at undervisningen burde vært tilpasset:

Colin: «Fordi, kosn skal æ lær mæ hvis det e så lette. Æ gjør det der i andre trinn.»

Tuva: «Æ syns læsing e gøy æ. Æ læs jo engelske bøker, men det e bare å skriv. Men ho tror jo hele tia at det e engelsk eller noe sånt.»

Colin og Tuva fortalte oss hva de tenkte om tilpasningen de fikk rundt det de strevde med. Colin fortalte om en hendelse der han hadde sagt ifra til læreren sin at matematikkoppgavene var for vanskelige. Læreren ga han deretter enkle oppgaver. Ifølge Colin var oppgavene altfor enkle. Det kan derfor tyde på at Colins opplevelse var at læreren ikke hadde kjennskap til hans nivå. Colin kan ha følt seg undervurdert og at læreren hadde lave forventninger. Det kan ha føltes flaut for han. Tuva opplevde at læreren trodde hun strevde med engelsk, når det egentlig var skriveingen som var vanskelig. Lærerens forventninger stemte ikke overens med Tuvas vansker. Utsagnene til Colin og Tuva ga uttrykk for at det faglige nivået ikke var tilpasset, og at lærerne ikke ga dem tilpassede oppgaver. Colin fortalte også hvorfor det var bra at han kunne uttrykke at nivået på arbeidsoppgavene var for vanskelig:

Colin: «Hmm, fordi da kan dæm gjør no, liksom skift my på det. Da kan dæm gjør no med det.»

Vi oppfatter Colins svar som at han så verdien i å medvirke. Han fortalte at lærerne kunne gjøre noe med tilpasningen om han uttrykte meningene sine. Det kan tyde på at han hadde en forståelse rundt egen medvirkning. Dette kan ha sammenheng med at han tidligere hadde erfart at hans meninger hadde blitt lyttet til, selv om det ikke nødvendigvis ga en positiv opplevelse.

### 5.3 «Det e liksom ikke barnan sin jobb å bestem ka man ska gjør» – Elevenes syn på egne og lærernes roller

Elevene hadde ikke nødvendigvis lik forståelse om egen rolle rundt medvirkning. Nedenfor kommer eksempler på utsagn fra Ali, Colin og Tuva. De ble spurt om hvorfor det var viktig å være med på å bestemme i ulike valg som ble tatt i skolen:

Ali: «Ehm. Æ vet ikke.»

Colin: «Akkurat mæ? Det veit æ ikke.»

Tuva: «Det skjer ikke på skolen min! (...), at man ska hør på ka elevan sier. For vi, vi har en stemme for en grunn.»

Det er ulikheter rundt elevenes rollebevissthet. Ali og Colin virket usikre og hadde ikke et klart svar å gi oss. Det gir oss inntrykket at dette var spørsmål de ikke hadde tatt mye stilling til. Dermed var de nok også uvitende rundt hvilke roller elever hadde rundt

medvirkning. Videre fikk vi inntrykk av at Tuva tydelig så verdien av medvirkning. Tuva hadde mange tanker og meninger rundt temaet medvirkning. Det virker som dette var noe som betydde mye for henne. Hun virket også litt berørt. Det kom blant annet fram ved at hun ble streng i blikket da hun fortalte at elevene ikke fikk være med på å delta i valg som ble tatt.

Det elevene ønsket å medvirke var ikke nødvendigvis alltid like passende. Stian ble spurt hvorfor han trodde han ikke fikk lov til å bestemme:

Stian: «For hadd æ kunna bestem på skolen eller hadd det vært ingen regla på skolen her hadd det ikke vært skole her no, fordi da hadd den vært brunni ned allerede.»

Det kan virke som Stian var klar over hvilke grenser som fantes. Han trakk fram et poeng som ikke nødvendigvis hadde med læringen å gjøre, men han virket klar over at han skulle lære. Det behøvde ikke bety at det var det han ville. Det tolker vi på bakgrunn av at han sa han ville brent ned skolen. Som vi så på i forrige delkapittel, kan det tyde på at han hadde lav lærelyst. Ovennevnte mener vi tydeliggjør at han hadde mangel på forståelse av hva han faktisk kan medvirke til. Stians mangel på forståelse kommer også fram i utsagnet nedenfor. Der kom det fram at både Tuva og Stian mente at det er lærerne som bestemte.

Stian: «Det e liksom ikke barnan sin jobb å bestem ka man ska gjør.»

Tuva: «Det e ofte at læreren sier at ja men vi kjenner dere, vi vet kossn dåkk har det. Dæm veit jo ikke det før dæm går i skoan vårres.»

Sitatene viser elevenes oppfatning av lærerne. Stian ble spurt om hvorfor det var viktig å være med å bestemme. Han fortalte at det ikke var barns oppgave å bestemme. Det tolker vi som at han enten var uviten over egen rolle som elev eller at han var fornøyd med sånn det var. Det kan virke som, ut fra det Stian fortalte, at lærerne hadde fraskrevet seg oppgaven om å informere elevene om deres rett til medvirkning. Før Tuva ble stilt spørsmålet, fortalte hun at hun ikke fikk dele meningene sine. Deretter spurte vi hvorfor hun trodde det var slik. Da kom det fram at Tuva mente lærerne sa de kjenner dem, som Tuva var uenig i. Utsagnet får fram en ovenfra og ned holdning. At Tuva mente læreren ikke visste hvordan Tuva hadde det, kan være fordi Tuva kan ha opplevd at det læreren sa var feil. Fra det Stian og Tuva fortalte oss, mener vi elevene var tildelt en passiv rolle av lærerne.

Elevene hadde også tanker rundt hvordan lærerne burde møtt dem, slik at de følte seg hørt. På spørsmålet om hvordan elevene visste at de ble lyttet til, svarte to av dem følgende:

Ali: «Siden æ kan høre på stemmen. Æ kan høre på ordene.»

Tuva: «Kanskje at det skjer no.»

Ali og Tuva fortalte hva de trengte å oppleve for å få en følelse av å bli hørt. Fra det Ali fortalte oss, virket det her som han syntes det var viktig å oppleve å bli hørt. Det mener vi viser til viktigheten av hvordan man snakker til elevene, da de har ulike behov og ulik erfaring rundt medvirkning. Tuva, derimot, hadde behov for at noe skjedde. Det kan komme av at hun hadde opplevd hvordan det var å medvirke og å bli hørt. Det kan også være fordi Tuva følte at det ikke holdt at lærerne bare lyttet. Vi tolker utsagnet hennes med at handling var mer verdifullt enn kun å bli lyttet til. Elevenes utsagn viser til hvilke

forventninger de hadde til lærerrollen. For elevene var det viktig at lærerne faktisk lyttet og/ eller handlet.

Det var ikke nødvendigvis like enkelt for alle elevene å uttrykke meningene sine. Vi spurte Colin om han hadde likt å bestemme og hva han ville bestemt. Deretter stilte vi to oppklarings spørsmål som var rettet mot hvor han ville jobbet og hva han ville jobbet med. Etter hvert ga vi han også konkrete eksempler.

Colin: «Ja. (...). Æ veit ikke ka æ hadd gjort.» – «Gangen ja, gangen.» – «Chromebook.»

Colins utsagn får fram at det kan være utfordrende for elever å uttrykke meningene sine. Han fortalte at han hadde lyst til å medvirke. Likevel hadde han vansker med å dele hva han ville medvirket til. Det kan virke som han trengte hjelp til å uttrykke egne ønsker. Da vi hjalp han, gjennom å stille mer konkrete spørsmål og ga han alternativer, virket det som det var enklere for han å uttrykke meningen sin. Vi opplevde at han visste hva han ville, men trengte hjelp med å uttrykke det. Derfor er viktig at lærerne tar seg tid til å tilrettelegge for at alle elever skal kunne dele meningene sine. Ut fra intervjuet virket Colin som en elev som ikke gjorde mye ut av seg. Det føler vi samsvarer med hvordan han svarte oss på spørsmål i intervjuet. Likevel kan han ha vært usikker på spørsmålene, og klarte å svare på dem fordi han fikk hjelp gjennom oppklarings spørsmålene og konkrete eksempler.

## 5.4 «Nånn ganga æ bare spør, så sier han nei kanskje ikke i dag, neste gang» – Elevenes opplevelser med initiativ i skolen

### 5.4.1 Elevenes oppfatning av læreres initiativ

Alt i alt så vi at elevene opplevde lite initiativ fra lærerne. Samtlige elever fortalte at lærerne sjeldent tok initiativ. Ved spørsmål knyttet til om læreren spurte etter deres meninger i ulike valg, svarte de nei, vet ikke eller ristet på hodet. Utsagnene nedenfor er eksempler fra da vi spurte Stian og Tuva om lærerne pleide å spørre hva de ønsket rundt spesialundervisningen.

Stian: «Hmmm, nei.»

Tuva: «Nånn ganga, men det var når æ hadde nånn andre lærera. Dæm tok mere hensyn.»

Verken Stian eller Tuva opplevde at lærerne tok initiativ til å høre deres meninger. Stian svarte eksplisitt «nei». Tuva, derimot, opplevde ikke medvirkning, men hadde opplevd det tidligere med andre lærere enn hun nå hadde. En mulig grunn til at Tuva opplevde at hennes tidligere lærere spurte hva hun ønsket, kan være at hun opplevde at de tok mer hensyn. Det kan hende initiativet Tuvas tidligere lærere tok, førte til at hun følte lærerne tok mer hensyn. Med det mener vi at Tuva kan ha følt seg sett, selv om det kanskje ikke betydde at det hun ønsket ble gjennomført. Ut fra elevenes opplevelser tolker vi at lærernes initiativ rundt medvirkning ikke var en stor del av skolehverdagen. Spørsmålene vi stilte var muligens vanskelig for elevene å forstå. Likevel stilte vi lignende spørsmål på ulike måter og ulike tidspunkt i intervjuene. På spørsmål om lærerne spurte hvordan de hadde lyst til å jobbe, svarte samtlige elever «nei» eller ristet på hodet. Det var ett tilfelle som kom fram i intervjuene, der en av elevene hadde opplevd at lærerne hennes hadde tatt initiativ først:

Tuva: «Dæm spurt mæ. Hvis æ sa at æ villa jobb, eller hvis æ sa at æ tror ikke æ gidde å jobb på chromebooken, så sa dæm at æ heller kunna skriv eller læs. Og det hjalp jo. For hvis æ sier det te ho så e ho sånn nei du får ikke lov du må gjør akkurat det.»

Tuvas opplevelse viser til at hun hadde en positiv erfaring med elevmedvirkning, da hun erfarte at det hjalp. Hun brukte ordet «gidde», som i utsagnets sammenheng kan virke negativt. Vi tenker Tuva mente hun ble sliten, fordi hun ellers virket som en elev med lærelyst, altså ikke en elev som ikke *gadd* å gjøre ting. Likevel kan det tyde på at opplevelsen var knyttet til en tidligere lærer. Det henger sammen med hennes forrige utsagn, der hun fortalte at hennes tidligere lærere tok mer hensyn. Fra det Tuva fortalte virker det som læreren hun hadde på intervjudispunktet, ikke ville lagt opp til denne medvirkningen. Det tolker vi fordi hun tok det som en selvfølge at læreren ville sagt nei.

#### 5.4.2 Elevenes erfaringer med å ta initiativ

I motsetning til elevenes opplevelse av lærernes initiativ, fortalte alle elevene at de hadde forsøkt å medvirke. Elevene fortalte om situasjoner der de hadde forsøkt å ta initiativ for medvirkning:

Tuva: «Æ sa det jo te forrige læreren min, og ho va sur på mæ i kanskje over to måna.»

Colin: «Jo, æ spurd en gang, ehh, matten her e vanskelig, så neste dag æ kom på skolen, han gir mæ sånn bok, som æ liksom, lillebroren min kunne gjort oppgaven der.»

Både Tuva og Colin sine utsagn viser til at elevmedvirkningen hadde ført til en dårlig opplevelse. Tuva fortalte at læreren var sur på henne i over to måneder. Vi kan ikke vite om det hun fortalte stemte, men det viser til at det må ha føltes veldig lenge for henne. Mens Tuva fortalte, hadde hun et nedtonet kroppsspråk. Ut fra både det hun fortalte og kroppsspråket hennes, kan det virke som hendelsen har gitt vonde inntrykk. Hun startet setningen oppgitt med litt krass stemme og mye håndbevegelser. Deretter virket hun mer lei seg. Det tenker vi fordi hun så ned mot bakken og hadde hendene i kors. Colins opplevelse var annerledes enn Tuvas. Han hadde opplevd at å si ifra kunne føre til endring. Likevel førte ikke endringen til det han hadde sett for seg. Det kan derfor ha gitt ham en negativ opplevelse med medvirkning. Det Tuva og Colin fortalte oss viser til viktigheten av at lærere møter elevene, og spesielt siden det her kom fram at det for elevene kan ha opplevdes vondt.

De tre utsagnene nedenfor viser at elevene hadde tatt initiativet, men at de opplevde at læreren lofte noe som ikke ble fulgt opp:

Tuva: «(...). Det e ikke alltid at hvis æ for eksempel har sagt æ vil heller hold på med det, så sier ho ja det kan du, men så blir det aldri av.»

Stian: «Jaaa, men verste e når læreran glemme det. Og æ sier ka med dagsplanen da? Og dæm bare æ ska skriv den på snart. One ti., en time, eller five minutes later. Dagsplanen da? Vettu, æ glemt det, sorry Stian.»

Colin: «Nånn ganga æ bare spør, så sier han nei kanskje ikke i dag, neste gang.»

Elevene opplevde at lærerne glemte eller ikke gjorde noe med det de etterspurte. Tuva fortalte om en hendelse der hun spurte læreren om å jobbe i matteboken, og fikk som svar at hun kunne det snart. Likevel skjedde det ikke. Før intervjuet med Stian fortalte Ellen at han hadde dagsplan ved pulten sin. Vi spurte Stian om han pleide å bruke

dagsplanen. Da poengterte han at lærerne brukte å glemme å sette den fram, og at det også skjedde etter at han etterspurte om å få den. Ifølge Stian innrømmet læreren at han glemte det. På spørsmål om Colin pleide å spørre om å jobbe på spesifikke arbeidsplasser, svarte han at han spurte noen ganger, men læreren sa at det ikke gikk i dag, men en annen gang. Vi spurte også Colin om det brukte å bli en «neste gang». Da lo han, og svarte bestemt «nei». Vi tolker sitatene som at lærerne ikke tok det elevene sa seriøst. Vi mener at opplevelsene deres kan ha ført til at de ikke følte det var vits å si sin mening. De hadde erfart at læreren sa det skulle skje senere, men at det likevel ikke skjedde en endring.

I noen tilfeller der elevene tok initiativ, kunne det elevene forsøkte å medvirke ha vært urealistisk for å oppnå læring:

Stian: «Ja, kan æ, «medelev» og «medelev» jobb sammen? Men «lærer» sier nei, det bli bare tull.»

Stians svar var knyttet til om han pleide å si ifra at han hadde lyst til å jobbe med medelever. Tidligere i intervjuet uttrykte han at han likte å arbeide med kompisar. I ovennevnte utsagn tenker vi at det var et tilfelle der læreren kanskje visste best. Stian fortalte også at han likte å arbeide med ro rundt seg. Vi tolker derfor at læreren muligens kjente Stians behov i det tilfellet. Av den grunn hadde nok læreren tenkt på det beste for Stians læring. Læreren hadde muligens tenkt at intensjonen hans med å sitte med venner ikke ville ført til god læring. Denne opplevelsen kan ha gitt Stian en følelse av å ikke kunne medvirke. Kanskje det for læreren kan ha virket som at det han ønsket å medvirke til, var knyttet til lek. I intervjuet med Stian, fortalte han at han likte måten de jobbet på i skolen, og at han ikke trengte å dele meningene sine. Derfor kan det virke som han egentlig ikke hadde ønske til å medvirke. I dette tilfellet ønsket han nok å medvirke fordi han ville snakke med kompisar og eventuelt leke. Stian fortalte oss at medelevene gjerne fikk sitte og jobbe med andre. Dermed kan det, for Stian, opplevdes urettferdig at han ikke fikk jobbe med kompisene. Han fortalte så at læreren raskt svarte «nei» på spørsmålet.

Elevene fortalte oss om flere tilfeller der de selv hadde tatt initiativ til medvirkning, likevel uttrykte noen elever at de ikke tok initiativ. Følgende var elevens svar da vi spurte om de hadde tatt initiativ for å få fram egne meninger:

Tuva: «Rister på hodet»

Stian: «Nei.»

Tidligere har de fortalt om spesifikke hendelser der de hadde tatt initiativ. Det kan derfor virke som både Tuva og Stian motsa seg selv. Det elevene sa, stemte ikke med det de tidligere hadde fortalt. Likevel var ovennevnte spørsmål tidlig i Tuvas intervju. Det kan derfor hende at hun senere i intervjuet kom på hendelser der hun hadde tatt initiativ. Stians svar, som indikerte at han ikke hadde tatt initiativ, var senere i intervjuet. Han hadde også en tenkepause før han svarte på spørsmålet. Derfor antar vi at han muligens var usikker rundt egen medvirkning. Svaret hans kan komme av at han ikke tenkte nøye over det vi etterspurte; at han ikke forstod begrepet medvirkning; at han ikke skjønnte spørsmålet; at han var vant med å få et nei; eller at han ikke brydde seg.

## 6 Drøfting

I dette kapittelet drøfter vi funn i lys av teori. Som tidligere skrevet, benytter vi oss av vår tolkning av Lundy (2007) og Shier (2001) sine teorier. Kapittelet er delt i underoverskrifter. De utgjør tema vi skal drøfte, i tillegg avsluttes kapittelet med en sammenfatning. Temaenes underoverskriftene er: *Usikkerhet rundt forventninger*, *Dersom elevene ikke tar initiativ, blir det ingen medvirkning* og *En ubenyttet ressurs for skolen*. Problemstillingen som skal besvares er:

«Hvordan erfarer elever med spesialundervisning å medvirke?»

Vi utformet også tre forskningsspørsmål som hjelp til å besvare problemstillingen. Forskningsspørsmålene handler om hva elevenes ønsker, deres opplevelser av medvirkning, og synet på egne roller knyttet til medvirkningen.

### 6.1 Usikkerhet rundt forventninger

Av det som kom fram i studien, virket ikke elevene bevisste på egen rolle rundt medvirkning. Elevene uttrykte at det ikke var deres *jobb* å medvirke. Det kan virke som elevene opplevde lærerne sine som autoritære. En autoritær lærer viser høy grad av kontroll og liten grad av omsorg (Bratteng & Knutsen, 2021, s. 155). Da er det vanlig at det benyttes makt for å få det slik man vil (Knudsen, 2022). At læreren ikke inkluderer elevene i valg, kan tyde på at læreren viser til en autoritær rolle. Noen av elevene kan se ut til å ha det inntrykket. Det kommer fram ved at de fortalte at lærerne bestemte, og at elevmedvirkning ikke skjedde på deres skole. Elevene kan derfor ha følt at lærerne utnyttet makten de hadde. Det kan virke som elevene opplevde at lærerne bestemte hvordan de skulle jobbe, og at arbeidsmetodene ikke samsvarte med hvordan de følte de lærte best. Forskning viser at voksne undervurderer elevens evner til å medvirke, og antar at de ikke er modne nok til å uttrykke sine meninger (Lundy, 2007, s. 937-938). At elevene kan ha følt at lærerne undervurderte dem, kan være en grunn til at de ikke var bevisste på at de skulle medvirke. Elevene kan ha følt at de egentlig hadde noe å bidra med, men at det ikke hadde hensikt, fordi de ikke anså det som deres oppgave.

Elevene var ikke bare ubevisste, de viste også til usikkerhet til hvordan de skulle medvirke. Voksne har mer erfaring og oversikt over spillereglene i samfunnet enn det barn har (Aagre, 2014, s. 53). Kunnskap er ofte en maktfaktor, der makt handler om å oppnå noe man ønsker eller ser på som viktig (Schiefløe, 2015, s. 215). Derfor kan elevenes usikkerhet til medvirkning ha vært en grunn til at de ikke nødvendigvis hadde forståelsen for hva medvirkning innebar, på grunn av mindre erfaring og oversikt. Hvilke forventninger man har til en bestemt rolle, omtales som rollenorm (Heiss, 1981, i Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 223). Ulike rollenormer til elevrollen hos lærer og elev kan også ha bidratt til denne usikkerheten. Det, igjen, kan få fram elevenes opplevelse av en autoritær klasseleder, der elevenes kunnskap ikke hadde betydning. I studien kom det fram at flere elevene eksplisitt og implisitt uttrykte at lærerne ikke visste hvordan de hadde det. De hadde et ønske om å medvirke. Elevenes ønske om å medvirke kan stride imot elevenes opplevelse av lærernes praksis. Derfor kan det, for elevene, ha blitt opplevd som en rollekonflikt. En intrarollekonflikt oppstår når ulike forventninger settes til samme rolle (Schiefløe, 2015, s. 210-211). Rollenormene kan ha skapt en forvirring, fordi elevene hadde ønsker som ikke samsvarte med lærernes praksis. Dette skapte



motstridende forventninger mellom lærer og elev. Lærer-elev-relasjonen kan altså ha bidratt til elevenes usikkerhet. Skolen kunne derfor, for elevene, oppleves som en utrygg arena. Ifølge Goffmans teori vil de da befinne seg på *front stage*. *Front stage* handler om at man er uskjermet og muligens sårbar, mens når man befinner seg *back stage*, er man skjernet og de sosiale spillereglene er ikke like strenge (Aagre, 2014, s. 55). Ved en bedre lærer-elev-relasjon vil elevene kunne føle seg tryggere, og nærme seg mer mot opplevelsen av å være *back stage*. Det kan derfor virke som elevene i vår studie ikke nærmer seg dit, da de opplevde at lærerne ikke forstod dem. Lærer-elev-relasjonen kan ha bidratt til å skape usikkerhet blant elevene.

Av det som kom fram i intervjuene virket flere av elevene usikre på lærerne sine. I selvbestemmelsesteorien trekkes det fram at lærer-elev-relasjonen er viktig for at behovet av autonomi skal tilfredsstilles i skolen (Federici & Skaalvik, 2017, s. 192). Autonomi betyr at handlinger gjøres basert på interesser og bestemmelser (Deci & Ryan, 2002, s. 8). Elever har behov for autonomi, og lærerne bør være *autonomistøttende*. En *autonomistøttende lærer* skal bidra med å tilfredsstillere behovet for autonomi gjennom å lære å kjenne, lytte og oppfordre elevene til å ta initiativ (Federici & Skaalvik, 2017, s. 196). Fravær fra *autonomistøttende lærere*, kan føre til at relasjonen deres ikke er god (Federici & Skaalvik, 2017, s. 196). Noen av elevene fortalte at de sjeldent opplevde å bli lyttet til eller at lærerne forsøkte å bli kjent med dem. Det kan ha sammenheng med elevenes negative relasjon til lærerne. Tilfredsstillelse av behovet autonomi må også gå hånd i hånd med emosjonell og instrumentell støtte (Federici & Skaalvik, 2017, s. 196). Ved emosjonell støtte ser man på elevenes følelser knyttet til læreren, mens instrumentell støtte handler om den faglige veiledningen læreren gir og støtten til faglig utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 231; Hamre et al., 2013, s. 465). I studien vår fortalte elevene at de ikke opplevde at lærerne inkluderte dem i valgene som ble tatt. Det kan ha ført til mangel på følelsen av emosjonell og instrumentell støtte. Den utrygge elev-lærer-relasjonen kunne derfor ha en betydning for om elevene valgte å dele meningene sine. Ut fra dette kan det se ut som at relasjonen kan ha påvirkning på elevenes opplevelse av medvirkning.

Da elevene ikke ble satt i situasjoner der de hadde mulighet til å påvirke valgene, var det nok vanskelig å medvirke. De to første nøkkelementene, *rom* og *stemme* handler om at elevene opplever å ha mulighet til å dele og uttrykke meningene sine (Lundy, 2007, s. 933). *Rom* er vesentlig for at elevene enklere skal kunne uttrykke meningene sine (Lundy, 2007, s. 933). Å kommunisere kan være en utfordring for barn, og de kan da trenge praktisk hjelp for å uttrykke meningene sine (Lundy, 2007, s. 936). En av elevene uttrykte en følelse av likegyldighet knyttet til å bli lyttet til. En konsekvens av mangel på elevmedvirkning kan være opplevelsen av likegyldighet (Barneombudet, 2017, s. 9). At eleven var likegyldig kan være en konsekvens av mangel på medvirkning fordi han ikke opplevde å få den praktiske hjelpen. Elevens følelse samsvarer derfor med teorien, og viser til lite erfaring med medvirkning. Tidligere forskning har vist til at det er viktig å finne hvilken kommunikasjonsform som passer den enkelte eleven best (Nind et al., 2011, s. 654). Underveis i intervjuet med en elev oppdaget vi at eleven hadde flere tanker om medvirkning, men hadde i noen tilfeller vansker med å uttrykke dette til oss. Da vi stilte kortere spørsmål, og kom med innspill underveis, virket det som at det ble lettere for eleven å dele meningene sine. Dette er et eksempel på at dersom man tilrettelegger etter elevenes behov, vil kommunikasjonen kunne bli lettere, og nye muligheter skapes. Da vil man, etter vår tolkning av Lundys (2007) teori, oppfylle to av nøkkelementene for medvirkning.

En del av lærerrollen handler om å hjelpe elevene med deltakelse i skolehverdagen (Barneombudet, 2019, s. 5). Derfor er det viktig at lærerne tar ansvaret for å legge til rette for medvirkning, og å lære elevene de ferdighetene som trengs (Garrels, 2018, s. 65). I studien kom det fram at elevene ikke nødvendigvis hadde kunnskapen som trengtes til å medvirke. Som vi tidligere har skrevet kommer det tydelig fram i styringsdokumentene at elevmedvirkning står sentralt i norsk skole (Barnekonvensjonen, 1989, art. 12; Kunnskapsdepartementet, 2017; Opplæringsloven, 1998, 2023). Ut fra hvor forklarende medvirkning er i styringsdokumentene, skulle en trodd at elevene hadde fått god opplæring og forståelse for begrepet. Likevel framgår det i studien vår at elevene så ut til å ha lite forståelse for hva medvirkning handlet om. I flere tilfeller opplevde vi at elevene tolket spørsmål knyttet til elevmedvirkning kun som å bestemme lek og få hjelp da de rakk opp hånden. Lærere må legge til rette for medvirkning. Det kan gjøres ved å gi elevene muligheten og lære dem opp til å ta ansvar (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 222). Det er viktig at lærerne ikke bare forteller om elevmedvirkning, men også lærer elevene de ferdighetene som trengs for å ta dette ansvaret. Dersom det ikke blir gjort, omtales det som en ansvarsfraskrivelse fra skolens side (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 227). Fra det elevene fortalte oss, kan det dermed virke som lærerne ikke hadde gitt dem gode nok ferdigheter til å kunne medvirke. Ansvarsfraskrivelsen, som elevene kan ha følt, kan ha bidratt til å påvirke elevenes opplevelse av skolen.

Lærere skal beskytte og ha omsorg for barnet, og da må lærerne i noen situasjoner ta hovedansvar (Barnekonvensjonen, 1989, art. 3; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 225). Lærerrollen utvikler seg i takt med elevrollen, og går fra en styrende rolle til å være en støttende veileder. Denne overgangen avhenger av elevenes utvikling og behov (Pratt, 1988, s. 166-167). Elever kan tro de vet, men har mangel på nødvendig kunnskap og ferdigheter (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 225). En vanlig oppfatning er at barn ikke er så interessert i å ha medbestemmelse, men heller ønsker å bestemme rundt leken (Shier, 2001, s.112). I Artikkel 12 i barnekonvensjonen (1989), kreves det at barnet kan uttrykke sine meninger og å bli hørt i samsvar med dens modenhet. Likevel kan de voksne anta at barn ikke er modne nok til å uttrykke sitt syn, samt at voksne undervurderer barns evner (Lundy, 2007, s. 937-938). En elev uttrykte at hvis han kunne bestemme, ønsket han å brenne ned skolen. Et slikt utsagn kan tyde på et umodent syn. Samtidig kan de urealistiske forsøkene på medvirkning komme av lite opplæring. Som tidligere skrevet er det lærernes oppgave å lære opp elevene til å medvirke, da det ikke er medfødt (Garrels, 2018, s. 65). En elev ønsket å jobbe med medelevene sine, som det virker som læreren oppfattet at bare ble tull. Likevel fortalte samme elev at det ikke er barnets oppgave å bestemme hva man skal gjøre. Dette er et eksempel fra studien som viser til at elevene ikke er bevisste på egen rolle, som kan være på grunn av fravær på opplæring. At elevene ønsker å medvirke til lek og har urealistiske forsøk på medvirkning, kan komme av blant annet et umodent syn eller lite opplæring til medvirkning.

## 6.2 Dersom elevene ikke tar initiativ, blir det ingen medvirkning

Flere av elevene opplevde at læreren ikke la til rette for medvirkning, og dermed var det elevene som måtte ta initiativet. Ifølge elevene blir ikke *rom* skapt av lærerne. Det var elevene selv som skapte situasjoner for å medvirke da de tok initiativ. Den formen for medvirkning elevene opplevde samsvarer med nivå 1 i Shiers modell. Nivået handler om at elevene opplever å bli lyttet til. Lærernes oppgave er da å lytte, mens det er elevenes

oppgave å ta initiativ til medvirkning (Shier, 2001, s. 111). I nivå 1 oppleves det ikke som bekymringsverdig dersom elevene ikke uttrykker mening på eget initiativ. Likevel har barn ofte et ønske om å kunne si mer (Shier, 2001, s. 112). Noen av elevene uttrykte at de ikke tok mye initiativ, likevel fortalte de om ulike ønsker og behov rundt egen læring. Ovennevnte eksempel viser til at det kanskje burde vært bekymringsverdig dersom elevene ikke tok initiativ. Selv om samtlige elever fortalte om situasjoner der de hadde forsøkt å medvirke, opplevde vi at de noen ganger motsa seg selv. Halvparten av elevene sa at de ikke tok initiativ. En grunn til denne motsetningen kan være fordi det var usikkerhet rundt begrepet medvirkning. Hvis det stemte at verken elevene eller lærerne tok initiativ, kan det virke som at det ikke var elevmedvirkning til stede. Isåfall oppfylles ikke Shiers første nivå, som er den laveste graden av deltakelse.

Felles for elevene i denne studien var at alle fortalte at de hadde forsøkt å medvirke, men det var tydelig at graden av initiativ dem imellom var varierende. En av tilnærmingene innen indre motivasjon er å oppnå de tre behovene: autonomi, kompetanse og tilhørighet. Tilfredsstillelsen er ulik fra person til person (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 149). Det er variasjon i hvordan elevene i studien vår aksepterte medvirkningen i skolen. Det kom tydelig fram hos elevene at noen uttrykte et større behov for å medvirke enn andre. Av den grunn kan vi si at elevene hadde mulighet til å medvirke i ulik grad, basert på eget initiativ. Det kan komme av at den indre motivasjonen sto sterkere hos enkelte elever. Det kan ha ført til at elevene med lavere indre motivasjon ikke mottok den elevmedvirkningen de hadde rett på, på bakgrunn av at behovet for å ta initiativ ikke var til stede. Ulikhetene kom blant annet fram i spørsmålet om hva lærerne gjorde for at de skulle føle seg lyttet til. En elev følte det på måten læreren snakket, mens den andre eleven trengte at det skjedde noe. Variasjonen av medvirkning kan komme av at elevene tolket lærerens lytting ulikt. Det som skiller elevenes svar, var at den ene eleven uttrykte et ønske om innflytelse. *Innflytelse* er det siste nøkkelementet Lundy trekker fram, og handler om at elevene opplever at egne meninger har betydning (Lundy, 2007, s. 927). Samme elev hadde tidligere opplevd positiv erfaring med medvirkning. Det kan derfor være en grunn til ønske om at meningene hadde betydning. Flere av elevene fortalte ikke om tidligere positive erfaringer med medvirkning, og det kan være grunnen til at de ikke nødvendigvis så verdien og ønske av å medvirke heller. En annen grunn til at elevene kanskje ikke ønsket å medvirke, kan være at elevene ikke visste om hvilke muligheter de hadde til å medvirke. Det vil derfor være vanskelig å ønske seg noe man ikke vet hva er.

Elevene uttrykte et ubehag knyttet til å ta initiativ til medvirkning. Det kan for eksempel komme av svake lærer-elev-relasjoner. Som tidligere skrevet ble ikke *rom* skapt av lærerne, fordi elevene selv måtte initiere til medvirkning. En god og trygg lærer-elev-relasjon og et trygt læringsmiljø skaper en følelse av tilhørighet (Deci & Ryan, 2002, s. 7). Et eksempel som kan vise til hvordan relasjonen mellom lærer og elev kan ha påvirket medvirkningen, er at en av elevene fortalte at hun ikke ønsket å dele meningene sine med alle lærerne, kun noen av dem. En annen faktor som kan ha påvirket elevenes ubehag rundt å dele meninger, var deres tidligere erfaringer. Noen av elevene kan ha tilpasset seg lærerens forventninger, og så derfor ikke på medvirkning som en del av sin rolle. Lærerens syn på elevrollen kan ha vært med å forme elevenes oppfattelse av egen elevrolle. Om elever oppfører seg på en måte som er utenfor normen, kan det føre til at lærerne, som er en del av miljøet rundt, vil *straffe* elevene (Heiss, 1981, sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 223). Vi fikk inntrykket av at flere av elevene opplevde å bli *straffet* for å dele meningene sine. *Straffen* i elevenes tilfelle kan da ha vært i form av ignorering eller kjeft. Det kan virke som elevene opplevde at lærerne mottok det de sa som kritikk.

Det kan hende enkelte av elevene så på medvirkning som sin oppgave, men valgte å holde tilbake på grunn av sanksjonene som kunne forekomme. I disse tilfellene kunne det ha oppstått en intrarollekonflikt, fordi de ønsket å medvirke, men det stridte mot lærernes respons. Tillit mellom lærer og elev kan økes ved at elever blir sett og hørt i skolen (Sørreime, 2020, s. 97). Dermed kan det ha ført til lav tillit til lærerne, fordi erfaringene deres tilsa at de ikke ble hørt på. Til sammen kan disse opplevelsene ha skapt lave opplevelser av mestring. Opplevelse av mestring handler om at sannsynligheten for å gjenta en aktivitet avhenger av om elevene mestrer aktiviteten (Federici & Skaalvik, 2017, s. 194). Dersom elevene kun satt igjen med dårlige erfaringer fra å medvirke, kan det ha skapt en lavere motivasjon for å gjenta handlingen.

Ifølge Shier (2001) må lærere tilrettelegge for at elever skal oppleve medvirkning. Shiers tre stadier: *åpninger*, *muligheter* og *forpliktelser*, er til for å identifisere i hvilken grad medvirkning oppstår (Shier, 2001, s. 110). Første stadiet, *åpninger*, skjer når man forplikter seg personlig og er åpen for deltakelsen, men deltakelsen behøver ikke være tilgjengelig (Shier, 2001, s. 110). Vi opplevde at elevene i vår studie erfarte, i noen tilfeller, at lærerne ga dem denne *åpningen*. Det var i tilfeller der elevene forsøkte å medvirke, og lærerne responderte på det elevene sa. Responsen fra *publikum*, Lundys nøkkelement, var varierende. Da flere av elevene forsøkte å medvirke, fortalte de at det ofte ikke ble fulgt opp av lærerne. Dermed oppstod ikke det neste stadiet *muligheter*. Det er kun hvis behovene for deltakelse blir møtt at *muligheter* oppstår. Ved å operere etter stadiene vil man gradvis kunne utvikle seg mot et høyere nivå og stadium (Shier, 2001, s. 110). Dermed er det vanskelig å komme seg videre til det siste stadiet. At mulighetene ikke oppstod tydeliggjorde også vanskeligheten med å komme til Shiers andre nivå: *Elevene opplever å bli støttet i å uttrykke sine meninger*. Elevene er avhengig av at lærerne legger til rette for at de kan ta selvstendige valg, og derfor er lærerpraksisen avgjørende (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 226). Minimal deltakelse så vi gjenspeilet seg med elevene i studien vår, da deres deltakelse var lav. Det kan komme av dårlig tilretteleggelse, slik at elevene ikke utviklet seg til selvstendige elever.

### 6.3 En ubenyttet ressurs for skolen

Spesialundervisningen i dag realiserer ikke alltid elevenes læringspotensial (Nordahl, 2018, s. 9). Av det som kom fram i intervjuene, virket det som elevene ikke var like fornøyde med hvordan undervisningen ble tilrettelagt. Elevenes rolle som skoleelev, ifølge den aktive læringsrollen, handler om at de må delta i valg av læringsinnhold, arbeidsformer, læringsstrategier og lærings situasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 224). Mangel på inkludering i beslutningsprosessene kan skape mindre tilpasset undervisning og mindre selvstendighet (Barneombudet, 2017, s. 42; Correia et al., 2023, s. 320-321). En elev sa eksplisitt at hun ikke lærte på måten de jobbet på. Flere av elevene ga også uttrykk for at undervisningen ikke var godt nok tilpasset. Slik skolehverdagen så ut til å være for elevene, vil de ikke kunne oppnå den aktive læringsrollen. Det kan være fordi mulighetene for denne deltakelsen ikke var til stede. Da det for elevene opplevdes som at denne typen deltakelse ikke ble prioritert, kan det ha ført til fravær av tilpasset opplæring og selvstendighet. Det kom fram i intervjuene at flere av elevene hadde meninger rundt hvordan deres undervisning burde vært, for at opplæringen skulle bli mer tilpasset. Elevene kjenner seg selv best, og det vil derfor være vanskelig å tilpasse undervisningen uten elevenes meninger (Redd Barna, u.å.-a, s. 15). Informasjonen vi fikk i intervjuene samsvarer med Barneombudets fagrapport, altså at elever med spesialundervisning ikke blir hørt eller får medvirke i egen utvikling og

opplæring (Barneombudet, 2017, s. 7). I Elevundersøkelsen i kategorien *medvirkning* skåret kategorien alt fra 2,9-3,9 på spørsmålene om de er med å foreslå arbeidsmåter i fagene, og om skolen hører på deres forslag. Det vil si at de ligger på et sted mellom 2-4 ganger i halvåret og 1 gang i uken (Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 5). Hvis vi sammenligner resultatet med elevene i vår studie, kan det tyde på at våre informanters oppfatning av egen medvirkning var lavere enn gjennomsnittet fra Elevundersøkelsen. Da det virket som medvirkningen ikke alltid var til stede, gikk skolen og elevene glipp av viktige muligheter for læring og utvikling.

At lærere har for lave forventninger til elevene, kan føre til at elevene mister troen på seg selv (Barneombudet, 2017, s. 30). Elevene i studien var elever med spesialundervisning, og er derfor en sårbar gruppe (Haug, 2017, s. 41). Det er derfor ekstra viktig at disse elevene blir inkludert i beslutningene som tas, da dagens spesialundervisning allerede er mangelfull (Barneombudet, 2017, s. 4). Innenfor elevrollen skal eleven inneha birollen *resultatkomponenten*. Der inngår det at eleven oppnår et akseptabelt faglig nivå. Hva som betegnes som akseptabelt faglig nivå kan variere (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 223). Noen av elevene i vår studie fortalte at vanskelighetsgraden ikke alltid var tilpasset. Dermed kunne det bli utfordrende å oppnå ønsket nivå. Elever med spesialundervisning har lavere ferdigheter og arbeidsinnsats (Nordahl, 2018, s. 18). Disse elevene var allerede på et lavere nivå enn den ordinære undervisningen. Da elevene erfarte at oppgavene var for lette, kan det ha ført til at de begynte å henge enda lenger bak pensum. Flere av elevene fortalte om situasjoner der de opplevde at kunnskapsnivået deres ble undervurdert. Det kan vise til at lærerne undervurderte elevenes nivå. Å hele tiden oppleve at oppgavene er for lette, vil gi elevene for lite utfordringer. Dersom man opplever lite mestring over tid er sannsynligheten for å gjenta en aktivitet lavere (Federici & Skaalvik, 2017, s. 194). For å motivere elevene og øke arbeidsinnsatsen er man derfor avhengig av at nivået på undervisningen ikke er for lavt eller for vanskelig, men gir elevene utfordringer på et tilpasset nivå. Det tyder på at lærerne ikke var kjent med elevene og hva de hadde behov for, men heller tar avgjørelser basert på hva de tror. Det kan derfor virke som at opplæringen elevene mottar ikke nødvendigvis gir dem passende utfordringer.

Elever med spesialpedagogikk får i liten grad mulighet til å være en aktiv deltaker i egen læring (Garrels, 2018, s. 66). Framtredende hos elever med spesialundervisning er at de trives dårligere (Nordahl, 2018, s. 18). Forskning viser at elever med spesialundervisning har økt risiko for stigmatisering og ekskludering (Messiou, 2006, sitert i Haug, 2017). Organisering av spesialundervisning kan oppleves stigmatiserende for elever (Aagre, 2014, s. 57). Forskning viser at elever med spesialundervisning sjeldnere medvirker i mindre grupper (Pijl et al., 2008, s. 387). Ut fra studien vår, kan vi ikke vite om det stemmer. Likevel fikk vi et inntrykk av at de det ikke var stor grad av åpenhet for å komme med meningene sine da de jobbet på grupperom, i gangen eller lignende. Dersom elevene hadde fått være med å medvirke rundt organiseringen, kunne det bidratt til å forebygge at elevene satt inne med en følelse av ekskludering. En av elevene poengterte et ubehag rundt det å ikke være en del av fellesskapet. Det er tydelig at hun ikke ønsket å skille seg ut. En annen elev uttrykte at han likte best å jobbe utenfor klasserommet. Dette viste at hver enkelt elev hadde ulike preferanser, og opplevelser rundt det å være fysisk adskilt fra klasserommet. Behovet for tilhørighet kan tilfredsstilles på ulike måter (Deci & Ryan, 2000, s. 75). Et trygt fellesskap vil kunne være annerledes for noen enn for andre. Å la elevene ha innflytelse på beslutningsprosessen kunne derfor hatt en betydning for deres opplevelse av tilhørighet. Elevene hadde altså ulike behov, likevel opplevde de ikke at lærerne tok hensyn til dette.

Flertallet av elevene fortalte at de ble eller ville blitt glade av å bli lyttet til. Å ha positiv atferd kan bidra til å lære ferdigheter som bidrar til mestring (Ogden, 2017, s. 100). Gleden de opplevde kan bidra til positiv atferd og motivasjon. Å se verdien av en aktivitet bidrar til å skape autonom ytre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 152). Lærere bør se på barns perspektiver som en integrert del, og ikke ha fokus på kun deres autoritet (Lundy, 2007, s. 934). I Merricks (2020, s. 102) studie fortalte lærerne at det hjalp å snakke med elevene. Da fikk de mer innsikt i elevens behov, tanker og følelser. At lærerne så på det som verdifullt å snakke med elevene (Merrick, 2020, s. 102), samsvarer med to av elevene i vår studie sine tanker, som også så denne verdien av medvirkning. En av elevene uttrykte at om man kunne si sin mening, kunne lærerne gjøre noe med det, og den andre eleven fortalte at man har en stemme for en grunn. Videre samsvarer det også med forskning som viser til viktigheten av at elevstemmen må bli hørt (Ianes et al., 2016, s. 310). I studien vår uttrykte elevene at de opplevde eller ville opplevd glede av å bli hørt. Å bli inkludert, kan bidra med å styrke deres behov for tilhørighet (Deci & Ryan, 2002, s. 7). Ut fra teorien vil det da si at flere av elevene har fått motivasjon til å medvirke. I tilfellet opplevde de ikke nødvendigvis indre motivasjon, fordi flere nevnte, som tidligere skrevet, at de ikke trengte å medvirke. Likevel kan det virke som flere så verdien, da de uttrykte glede. For elevene i studien kan det tyde på at glede fungerte som en belønning av medvirkning. Likevel, som vi tidligere har skrevet, kan det tyde på at relasjonen mellom lærerne og elevene ikke var god. Gode relasjoner er en forutsetning for positiv atferd. Det er også viktig at man har tilgang på gode rollemodeller (Ogden, 2017, s. 100). For å utvikle positiv atferd, var elevene altså avhengige av gode relasjoner. Deriblant kan gleden de opplevde ha bidratt til bedre relasjon. Likevel har vi sett gjennomgående i studien, at flere av elevene opplevde i liten grad å bli lyttet til. Derfor har de ikke, i stor grad, opplevd gleden av å bli lyttet til.

## 6.4 Sammenfatning

For at elevene skal oppfylle artikkel 12 i FNs barnekonvensjon må de befinne seg i nivå 3 eller høyere i modellen *veien til deltakelse* (Shier, 2001, s. 113). Nivå 1, slik vi har tolket det, handler om at elevene blir lyttet til (kilde?). Av det vi har diskutert til nå, tyder det på at elevene befant seg på nivå 1 i modellen. Å bli lyttet til var da den eneste formen for deltakelse elevene opplevde at var til stede. Det kom blant annet fram ved at de fortalte om spesifikke hendelser der lærerne hadde lyttet. De ga ikke uttrykk for at opplevde å *bli støttet* (nivå 2), *tatt i betraktning* (nivå 3), *involvert* (nivå 4) eller *delt ansvar* (nivå 5).

Ved bruk av Shiers (2001) modell, uten vår tolkning, ser vi derimot at elevene, i noen tilfeller, oppnådde deltakelse på høyere nivåer. En elev fortalte blant annet om en hendelse der læreren handlet ut fra det eleven hadde etterspurt, som kan vise til at eleven ble tatt i betraktning. Likevel uttrykte elevene at lærerne bestemte og hadde en autoritær rolle. Vår tolkning av Shiers modell gikk fra å være et verktøy for voksne, til å se elevenes perspektiver. Vi mener at elevenes opplevelser av medvirkning ikke samsvarer med de høyere nivåene i Shiers modell. Elevene uttrykte at de ikke erfarte medvirkningen. Ovennevnte viser til hvorfor vi ønsket å tolke modellen hans, da det var elevenes syn vi var ute etter. Av den grunn konkluderer vi med at elevene ikke nådde høyere enn nivå 1, og at loven om elevmedvirkning fra FNs barnekonvensjon ikke ble opprettholdt på tidspunktet vi intervjuet elevene.

Lundy er kritisk til at fokuset i artikkel 12 kun ligger i elevstemmen, og at hele potensialet til artikkelen ikke kommer fram (Lundy, 2007, s. 927). Det vil da si at det er

mer enn kun elevstemmen som må ligge til rette for at elevmedvirkning skal skje. At elevene i studien i noen tilfeller sa sin mening og ble lyttet til, kan derfor skape en mistolkning til at medvirkning er til stede. Etter vår tolkning av Shiers modell, befant elevene i studien seg kun i nivå 1 og et stykke unna nivå 3, som er minimumsnivået de må være i for å oppfylle artikkel 12. Ved å sammenligne Lundys nøkkelementer og Shiers modell, ser vi at det er først i Shiers nivå 3 hvor alle nøkkelementene er til stede: lærerne legger til rette for at elevene skal få uttrykke meningene sine (*rom*), lærerne er støttende og hjelper elevene med å uttrykke seg (*stemme*), lærerne er lyttende og deltakende (*publikum*) og elevenes meninger tas i betraktning (*innflytelse*). At elevene var i nivå 1, kan ha sammenheng med hvorfor vi sjeldent opplevde at elevene oppnådde nøkkelementene. Ved bruk av nøkkelementene, med vår tolkning, kan det altså se ut til at situasjonene elevene fortalte, igjen tyder på liten grad av elevmedvirkning.

## 7 Konklusjon

Gjennom semistrukturerte intervjuer med fire elever har vi fått en nærmere forståelse for hvordan elever med spesialundervisning erfarer å medvirke. Det kan være det elevene fortalte ikke stemte overens med lærernes opplevelser eller den faktiske virkeligheten, men det var elevenes erfaringer vi var ute etter. I dette kapittelet kommer en oppsummering som svarer på problemstillingen ved hjelp av forskningsspørsmålene våre. Avslutningsvis vil vi komme med forslag til videre forskning.

### 7.1 Oppsummering

*Hva har elever med spesialundervisning opplevd av medvirkning?*

I studien fant vi ut at medvirkning oppleves ulikt fra elev til elev. Felles hos alle elevene var at medvirkningen i hovedsak oppstod dersom elevene selv tok initiativ. Elevene opplevde også lærerne som ulike. Det gjaldt i forbindelse med hvordan de inkluderte medvirkning i undervisningen. Ut ifra fortellingene elevene delte om situasjoner der de hadde medvirket, var det situasjoner rundt vanskelighetsgraden på oppgaver som ble gjentakende. Elevene ga uttrykk for at de hadde både positive og negative opplevelser rundt medvirkning. Det påvirket dem i form av ubehag ved negative opplevelser og glede ved positive opplevelser.

*Hvilke syn har elever med spesialundervisning på egen rolle i skolen, knyttet til medvirkning?*

Elevene virket usikre på hva medvirkning egentlig innebar, og hvilke forventninger og krav som var stilt til deres rolle som deltakende. Elevenes mangelfulle kunnskap om begrepet medvirkning, kan ha bidratt til usikkerheten. I tillegg kom det fram at relasjoner og tidligere erfaringer også kan ha spilt en rolle knyttet til elevenes syn på egen rolle. Noen elever påpekte verdien av medvirkning, der et resultat kunne være, dersom de selv tok initiativ, at lærerne hadde mulighet til å hjelpe dem. Det viser til at elevene så på sin egen rolle som formidlere. Det var deres oppgave å gi informasjon til lærerne som kunne påvirke utviklingen av egen læring. Videre var det gjentakende at elevene så på beslutningstaking som en del av lærerrollen. Det virket derfor som elevene hadde et syn på at læreren bestemte, og at deres meninger ikke hadde stor betydning.

*Hvordan ønsker elever med spesialundervisning å medvirke?*

Det varierte i hvilke ønsker elevene i vår studie hadde angående elevmedvirkning. Der en elev var mer likegyldig til å medvirke, viste andre elever interesse rundt å medvirke til utvikling av eget læringspotensial. Likevel var det ikke ønsker de nødvendigvis uttrykte til lærerne sine. Det kan være flere grunner til at enkelte av elevene ikke hadde noen klare ønsker om å medvirke. Fra tidligere erfaringer, kom det fram at de ikke nødvendigvis hadde blitt spurt om hva eller hvordan de ønsket å medvirke. Det at de ikke hadde disse tidligere erfaringene, kan ha bidratt til at det var vanskelig for dem å dele meningene sine med lærerne. Andre grunner til at de ikke ønsket å medvirke kan ha vært mangel på kunnskap og opplæring om hva de kan medvirke til. Det kan altså være at elevene ikke var klare over muligheten de hadde, eller at disse muligheten heller ikke ble skapt av lærerne. Elevene hadde også noen urealistiske ønsker, som igjen kan



komme av lite opplæring og informasjon. Ønskene elevene hadde rundt medvirkning var derfor varierende eller ikke til stede.

«*Hvordan erfarer elever med spesialundervisning å medvirke?*»

Denne studien har hatt som formål å se på fire elever, med spesialundervisning, sine erfaringer rundt det å medvirke. I forskningsprosjektet er det elevenes erfaringer og opplevelser vi har sett på. Vi vet ikke hva lærerne faktisk har gjort. Det viste seg at elevene vi intervjuet hadde lite erfaring med elevmedvirkning. De fortalte at lærerne sjeldent tok initiativ til å høre deres meninger, som resulterte i at medvirkningen foregikk da elevene selv tok initiativ. Selv om elevene tok initiativ, skjedde det sjeldent. Dette kan ha ført til at en viktig ressurs og informasjon ble ubenyttet. Det var usikkerhet rundt egen rolle da det gjaldt tema medvirkning, som kan ha kommet av lite opplæring tilpasset elevene fra lærerne. På tross av at elevene hadde lite tidligere erfaring med å medvirke, fortalte de at det skapte glede hos dem og vi så at det kunne ha påvirket deres motivasjon. Det kunne tyde på at elevene så verdien av medvirkning. Det kom blant annet fram gjennom en av elevenes utsagn: «Vi har en stemme for en grunn».

## 7.2 Videre forskning

Skoler er pliktig til å følge opp resultatene fra Elevundersøkelsen, og de skal arbeide kontinuerlig med elevenes skolemiljø etter opplæringsloven § 9 A (Utdanningsdirektoratet, 2024a, s. 2). Da kategorien *medvirkning* skåret lavere enn hva en kanskje forventet ut fra styringsdokumentene, skulle man antatt at skoler arbeider for mer elevmedvirkning. Likevel ser vi at elevene i vår studie opplevde medvirkning i enda mindre grad. Det kan være interessant å undersøke mer om hvorfor lærere ikke nødvendigvis velger å inkludere mer medvirkning, til tross for alle fordelene det bidrar til. Videre har vi sett at tidligere forskning viste at elevenes og lærernes opplevelser av samme situasjoner, knyttet til inkludering, var ulike (Ianes et al., 2016, s. 309). Av den grunn bør man knytte elevs syn opp mot lærernes syn rundt forskningstema: medvirkning. I sammenheng med dette, har vi også blitt nysgjerrige på hvilke inntrykk av medvirkning vi ville fått om vi hadde intervjuet lærerne til elevene i vår studie.

Elevene i vår studie opplevde, som konkludert, lite medvirkning. Derav mener vi det er viktig å finne ut mer om hvordan lærere i større grad kan hjelpe elevene. Med fokus på å lære elevene om medvirkning og ferdighetene som trengs for å kunne medvirke. Potensialet for læring er høyere i spesialundervisning enn ordinær undervisning, likevel viser undersøkelser at elever med spesialundervisning ikke viser det høye læringsutbytte (Haug, 2015, s. 12-13). Det samsvarer med vår studie, der elevene uttrykte dårlig tilrettelegging av blant annet tilpassede oppgaver. Det kan være interessant å forske mer på hvilken betydning medvirkning ville fått for deres utvikling og læring.

# Referanser

- Aagre, W. (2014). Teorier på tvers – tverrvitenskapelige perspektiver på ungdom. I W. Aagre (Red.), *Ungdomskunnskap – hverdagslivets kulturelle former* (2. utg., s. 31-66). Fagbokforlaget.
- Backe-Hansen, E. (2023). Når barn og unge deltar i forskning. *De nasjonale forskningsetiske komiteene: Forskningsetisk bibliotek (FBIB)*.  
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/bestemte-grupper/barn/>
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter* (20-11-1989). Lovdata.  
[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL\\_8#KAPITTEL\\_8](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8)
- Barne- og familiedepartementet (2022). FNs konvensjon om barnets rettigheter. *Regjeringen*. <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/innsiktsartikler/fns-barnekonvensjon/fns-konvensjon-om-barnets-rettigheter/id2511390/>
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening?*. <https://www.barneombudet.no/vart-arbeid/publikasjoner/uten-mal-og-mening-om-spesialundervisning-i-norsk-skole>
- Barneombudet. (2019). *Elevmedvirkning: Å bli inkludert, verdsatt og hørt*. [Hefte].  
<https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Andre-publikasjoner/Medvirkningshefte.pdf>
- Barr, F., Yeigh, T. & Markopoulos, C. (2023). Student voice, not student echoes: increasing inclusive learning for students experiencing mild to moderate intellectual disabilities. *International Journal of Inclusive Education*.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2281487>
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra - relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal Akademisk.
- Bratteng, S. & Knutsen, O. (2021). Klasseledelse som ivaretar prinsipper om tidlig innsats og tilpasset opplæring. I T. Lekang & T. Moen (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats: i ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s. 149-167). Universitetsforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.  
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). Conceptual and Design Thinking for Thematic Analysis. *Qualitative Psychology*, 9(1), 3-26. <https://doi.org/10.1037/qp0000196>
- Buu, A., Li, R., Walton, M. A., Yang, H., Zimmerman, M. & Cunningham, R. M. (2014). Changes in Substance Use-Related Health Risk Behaviors on the Timeline Follow-Back Interview as a Function of Length of Recall Period. *Substance Use & Misuse*, 49(10), 1259-1269. <https://doi.org/10.3109/10826084.2014.891621>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.

- Correia, N., Aguiar, C. & Amaro, F. (2023). Children's Participation in Early Childhood Education: A Theoretical Overview. *Early childhood*, 24(3), 313-332. <https://doi.org/10.1177/1463949120981789>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches* (3. utg.). SAGE Publications. <http://www.ceil-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2018/04/CRESWELLQualitative-Inquiry-and-Research-Design-Creswell.pdf>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychological Association*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. I E. L. Deci & R. M. Ryan (Red.), *Handbook of Self-Determination Research* (s. 3-33). [https://www.researchgate.net/profile/Edward-Deci/publication/309563565\\_Self-determination\\_theory\\_A\\_dialectical\\_framework\\_for\\_understanding\\_sociocultural\\_influences\\_on\\_student\\_motivation/links/5874f20708aebf17d3b3bf42/Self-determination-theory-A-dialectical-framework-for-understanding-sociocultural-influences-on-student-motivation.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Edward-Deci/publication/309563565_Self-determination_theory_A_dialectical_framework_for_understanding_sociocultural_influences_on_student_motivation/links/5874f20708aebf17d3b3bf42/Self-determination-theory-A-dialectical-framework-for-understanding-sociocultural-influences-on-student-motivation.pdf)
- Fangen, K. (2022). Kvalitativ metode. *De nasjonale forskningsetiske komiteene: Forskningsetisk bibliotek (FBIB)*. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ-metode/>
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2017). Lærer-elev-relasjon. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 186-203). Gyldendal Akademisk.
- Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of Relatedness as a Factor in Children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Garrels, V. (2018). «Jeg fikk utfordret meg selv!» - Elevsentrert læring for elever med utviklingshemming. *Spesialpedagogikk*, 54-67. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/60371/Artikkel%2BVeerle%2BGarrels%252C%2B1.%2Bkorr..pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes Through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. <https://www.jstor.org/stable/1132418>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J. & Mashburn, A. J. (2013). Teaching Through Interactions: Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4.000 Classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461-487. <https://doi.org/10.1086/669616>
- Haug, P. (2015). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1, 1-14. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.121>
- Haug, P. (2017). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 11(1), 41-62. <https://doi.org/10.23865/fou.v11.1778>
- Haug, P. & Mausestaden, S. (2019). Å være lærer. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (Red.), *Lærer i skolen 5-10: Lærerarbeid og læringsmiljø* (s. 17-46). Cappelen Damm Akademisk.

- Ianes, D., Cappello, S. & Demo, H. (2016). Teacher and Student Voices: A Comparison Between Two Perspectives to Study Integration Processes in Italy. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 301-313. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1223402>
- Kedar-Voivodas, G. (1983). The Impact of Elementary Children's School Roles and Sex Roles on Teacher Attitudes: An Interactional Analysis. *Review of Educational Research*, 53(3), 415-437. <https://doi.org/10.2307/1170371>
- Knudsen, O. F. (2022, 4. april). Autoritet. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/autoritet>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is Not Enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Merrick, R. (2020). Pupil Participation in Planning Provision for Special Educational Needs: Teacher Perspectives. *Support for learning*, 35(1), 101-118. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12288>
- Moen, T. (2021). Tilpasset opplæring og tidlig innsats: et forebyggende perspektiv. I T. Lekang & T. Moen (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats: i ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s. 23-40). Universitetsforlaget.
- NESH. (2023). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nind, M., Boorman, G. & Clarke, G. (2011). Creating Spaces to Belong: Listening to the Voice of Girls with Behavioural, Emotional and Social Difficulties Through Digital Visual and Narrative Methods. *International Journal of Inclusive Education*, 16(7), 643-656. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.495790>
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget. <https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/blogs.dir/215/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- Ogden, R. (2017). Atferdsproblemer og sosial kompetanse blant barn og unge. I A-L. Rygvold & T. Ogden (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (5. utg., s. 99-131). Gyldendal Akademisk.
- Opplæringsloven (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringsloven (2023). Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (LOV-2023-06-09-30). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30/>

- Oslo skolemuseum. (2020, 28. juli). *Christiania Folkeskole anno 1900* [Video]. Vimeo. <https://skolemuseum.osloskolen.no/utforsk/digitale-omvisninger/christiania-folkeskole-anno-1900/>
- Pijl, S. J., Frostad, P. & Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387-405. <https://doi.org/10.1080/00313830802184558>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2021). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Pranckutė, R. (2021). Web of Science (WoS) and Scopus: The Titans of Bibliographic Information in Today's Academic World. *Publications*, 9(1), 1-59. <https://doi.org/10.3390/publications9010012>
- Pratt, D. (1988). Andragogy as a Relational Construct. *Adult Education Quarterly*, 38(3), 160-181. <http://dx.doi.org/10.1177/0001848188038003004>
- Redd Barna. (u.å.-a). *Elevmedvirkning*. <https://www.reddbarna.no/skole-og-barnehage/tema/undervisning-inkluderings-trygt-skolemiljo/elevmedvirkning/>
- Redd Barna (u.å.-b). *Hva er barnekonvensjonen?* [https://www.reddbarna.no/vart-arbeid/barns-rettigheter/hva-er-barnekonvensjonen/?gad\\_source=1&gclid=CjwKCAiAxaCvBhBaEiwAvsLmWFDaJBLMJTxtaaiAnbeTLWxdKSB7x2Yv8ztPHYGba02DMzotLySu2BoCfXgQAvD\\_BwE](https://www.reddbarna.no/vart-arbeid/barns-rettigheter/hva-er-barnekonvensjonen/?gad_source=1&gclid=CjwKCAiAxaCvBhBaEiwAvsLmWFDaJBLMJTxtaaiAnbeTLWxdKSB7x2Yv8ztPHYGba02DMzotLySu2BoCfXgQAvD_BwE)
- Schiefloe, P. M. (2015). *Mennesker og samfunn: Innføring i sosiologisk forståelse*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Shier, H. (2001). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children & Society*, 15(2), 107-117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Sikt. (u.å.-a). Barnehage- og skuleforskning. *Sikt kunnskapssektorens tjenesteleverandør*. <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/personvernhandbok-forskning/barnehage-og-skuleforskning>
- Sikt. (u.å.-b). Meldeskjema for personopplysninger i forskning. *Sikt kunnskapssektorens tjenesteleverandør*. <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/fylle-ut-meldeskjema-personopplysninger>
- Skaalvik, C. & Skaalvik, S. (2020). Noen pedagogiske prinsipper for opplæring til selvstendighet. I C. Skaalvik & M. Uthus (Red.), *Opplæring til selvstendighet: Et sosialt kognitivt perspektiv* (s. 77-93). Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og mestring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Staff, A. (2015). Bias. *De nasjonale forskningsetiske komiteene: Forskningsetisk bibliotek (FBIB)*. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/uavhengighet/bias/>
- Svendby, E. B., Willumsen, E. & Øien, I. (2019). Involvering av barn i samproduksjon i forskning – metodologiske og etiske aspekter. I O. P. Askheim, I. M. Lid & S. Østensjø (Red.), *Samproduksjon i forskning: Forskning med nye aktører* (s. 180-195). Universitetsforlaget.
- Sørreime, Ø. (2020). *Tillit og styring i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.

- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Ulleberg, H. P. (2016). Skolens arkitektur. I N. Volckmar (Red.), *Utdanningshistorie: Grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon* (207-240). Gyldendal Akademisk.
- Unicef. (u.å.). *Barnekonvensjonen*. [https://www.unicef.no/vart-arbeid/internasjonalt/barnekonvensjonen?utm\\_source=google&utm\\_medium=cpc&utm\\_campaign=UNI\\_GOOG\\_GEN\\_CORE&qad\\_source=1&qclid=CjwKCAiAxaCvBhBaEiwAvsLmWHwzGJfBoxNrTmo1n59QUXChKfnrUVr4xWc8krLawUHNWslUr95CdRoCHAgQAvD\\_BwE](https://www.unicef.no/vart-arbeid/internasjonalt/barnekonvensjonen?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=UNI_GOOG_GEN_CORE&qad_source=1&qclid=CjwKCAiAxaCvBhBaEiwAvsLmWHwzGJfBoxNrTmo1n59QUXChKfnrUVr4xWc8krLawUHNWslUr95CdRoCHAgQAvD_BwE)
- Universitetet i Oslo. (u.å.). <https://nettskjema.no/?redirectTo=/user>
- Utdanningsforbundet. (2020, 8. juni). Hva betyr elevmedvirkning i fagfornyelsen? [Audiopodcast-episode]. I *Lærerrømmet*. Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/podkasten-larerrømmet/larerrømmet-hva-betyr-elevmedvirkning-i-fagfornyelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a, 11. januar). *Veilederen Spesialundervisning*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b, 16. juni). *Indikatorveiledning – Ståstedsanalysen og tilstandsrapporten for grunnskolen*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/om-statistikken--tilstandsrapporten-for-grunnskolen/elevundersokelsen-i-grunnskolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023, 29. september). *De viktigste endringene i opplæringslov*. <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/ny-opplaringslov/hva-er-nytt-i-ny-opplaringslov/hva-er-nytt-i-ny-opplaringslov/>
- Utdanningsdirektoratet. (2024a, 6. mars). *Formålet med Elevundersøkelsen*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/om-elevundersokelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2024b). *Elevundersøkelsen – resultater på alle spørsmål for skoler på 5.-10. trinn, sortert etter tema*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/elevundersokelsen-grunnskole-alle-resultater-tema/>

# Vedlegg

**Vedlegg 1:** Samtykkeskjema

**Vedlegg 2:** Intervjuguide

**Vedlegg 3:** Meldeskjema for behandling av personopplysninger

## **Vedlegg 1: Samtykkeskjema**

# **Vil ditt barn delta i forskningsprosjektet vårt?**

## *Medvirkning i spesialundervisning*

Dette er et spørsmål til deg om ditt barn vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke elevers erfaring med å medvirke i spesialundervisning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg og barnet ditt.

### **Formål**

Prosjektet er med hensikt å utvikle forsknings- og utviklingskompetanse knyttet til elevmedvirkning. Arbeidet med prosjektet skal ende i en Masteroppgave, som leveres i mai 2024 ved Institutt for Lærerutdanning ved NTNU.

Vi er to lærerstudenter som skriver masteroppgave i spesialpedagogikk ved NTNU. Våre navn er Ingrid Sangnæs og Silje Brandvoll. Vi ønsker å få et innblikk i hvordan elever erfarer å medvirke i spesialundervisning. Elever har rett til å si sine meninger og være med på å påvirke egen undervisning og opplæring. I 2024 vil det antakeligvis komme en ny opplæringslov, der nettopp elevmedvirkning står enda sterkere.

Vi ønsker å høre elevenes stemme. I den forbindelse ønsker vi å intervjuer elever som har spesialundervisning, for å høre hvilke erfaringer de har opplevd rundt det å medvirke.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

### **Hva innebærer det for barnet ditt å delta?**

Hvis du velger at barnet skal delta i prosjektet, innebærer det at hen stiller til et individuelt intervju. Intervjuet vil bli tatt lydopptak av, slik at vi kan fokusere på elevene fremfor å skrive ned svarene under intervjuene. Lydopptakene vil slettes rett etter transkribering.

Intervjuene består av spørsmål rundt elevenes egne opplevelser og erfaringer knyttet til elevmedvirkning i skolen. Det vil altså ikke være noen riktige eller gale svar. Vi regner med at intervjuet vil vare et sted mellom 20 - 40 minutter.

Om ønskelig kan foresatte få tilgang til intervjuguiden på forhånd ved å ta kontakt med oss. E-post ligger nederst i skrivet.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg og barnet ditt hvis dere ikke vil delta.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Dette er en anonym studie, der verken navn eller andre personopplysninger vil være en del av masteroppgaven. Det er også viktig å påpeke at hvorfor ditt barn har en sakkyndig vurdering ikke vil bli omtalt i studien. Kun at hen har spesialundervisning, i hvilke fag hen har spesialundervisning i, og at hen går på mellomtrinnet. Vi behandler opplysningene



konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Alt datamateriale vil anonymiseres samtidig som datainnsamlingen foregår. Kun undertegnede; Ingrid, Silje og veileder ved NTNU vil behandle datamaterialet.

**Hva skjer med opplysningene når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Som skrevet vil lydopptak slettes umiddelbart etter transkribering. Evt. andre personopplysninger vil slettes senest mai 2024.

Hvis du har spørsmål til studien, ta gjerne kontakt med:

- Silje Brandvoll – [siljebma@stud.ntnu.no](mailto:siljebma@stud.ntnu.no)
- Ingrid Sangnæs - [ingrsang@stud.ntnu.no](mailto:ingrsang@stud.ntnu.no)
- Hanne Kristin Aas, NTNU - [hanne.k.aas@ntnu.no](mailto:hanne.k.aas@ntnu.no)

Med vennlig hilsen

*Hanne Kristin Aas*  
(Veileder)

*Ingrid Sangnæs og Silje Brandvoll*  
(Studenter)

**Svar**

Jeg/ vi gir tillatelse til at mitt barn deltar i forskningsprosjektet om medvirkning i spesialundervisning.

Dato: .....

Underskrift fra foresatt/ foresatte: .....

## Vedlegg 2: Intervjuguide

# Intervjuguide

### Oppvarmingsspørsmål:

Spørsmål 1: Hva liker du å gjøre på fritiden, har du bestemt fritidsaktiviteter selv eller sammen med familien?

Spørsmål 2: I hvilke fag pleier du å få litt ekstra hjelp?

Spørsmål 3: Hva liker du best med skolen?

Spørsmål 4: Hvordan ser klasserommet ut? Hvordan ville du at det skulle sett ut?

«...» = *faget/ fagene der de får ekstra hjelp*

### Tema 1: Organisering

Spørsmål 1: Hvordan pleier undervisningen å være der hvor du får litt ekstra hjelp?

- Oppfølgingsspørsmål:
  - Jobber dere mye utenfor klasserommet?
  - Hvordan pleier dere å jobbe? Varierer det, eller er hver time ganske lik?

Spørsmål 2: Du nevner at i «...» er dere mest i/utenfor klasserommet. Hvor liker du best å jobbe med «...»?

Spørsmål 3: Får du være med å bestemme hvor din undervisning i «...» skal være? Hvorfor tror du det/ tror ikke det?

- Oppfølgingsspørsmål:
  - Selv om du ikke får bestemme, føler du at du blir lyttet til når du sier din mening?
  - Hvordan vet du at du blir lyttet til?

### Tema 2: Arbeidsmåter

Spørsmål 4: På hvilken måte liker du best å lære «...» på?

- Oppfølgingsspørsmål:
  - Det finnes mange måter å lære på, f.eks. høre på lærer, se videoer, spill, arbeide i bok, klosser, jobbe selv, med andre, kanskje du kommer på noe annet nå?
  - Jobber du mye sånn i skolen? Hva er mye/ ofte for deg?

Spørsmål 5: Får du være med å bestemme hvordan dere jobber i «...» timene?

- Oppfølgingsspørsmål:
  - Har du sagt til lærerne dine hvordan du liker å arbeide/ har de spurt deg?

Spørsmål 6: Føler du at du får nok utfordringer i «...»? Alt for lett/ vanskelig? Klarer du noen ganger å gjøre oppgaver alene?

- Oppfølgingsspørsmål:
  - Sier du ifra om det er for enkelt/ vanskelig? Kanskje læreren spør?

### **Tema 3: Opplevelse**

Spørsmål 7: Føler du at de voksne hører på din mening om ekstra hjelpen du får?

Spørsmål 8: Når føler du at du får være med å dele meningene? (ekstra hjelp)

- Oppfølgingsspørsmål:
  - Hvorfor tror du, og hvordan føler du deg da?
  - Hvordan foregår det? Spør læreren deg, må du selv komme med ønske «...»?
  - En spesifikk situasjon?

Spørsmål 9: Når føler du ikke får være med å dele meningene dine?

- Oppfølgingsspørsmål:
  - Hvorfor tror du, og hvordan føler du deg da?
  - En spesifikk situasjon?

Spørsmål 10: Liker du å være med å bestemme rundt ekstra hjelpen du får?

- Oppfølgingsspørsmål:
  - Hvorfor/ Hvorfor ikke?

#### **Tema 4: Oppsummering**

Spørsmål 11: Når ønsker du å bestemme? (ekstra hjelp)

- Oppfølgingsspørsmål:
  - Arbeidspartner/ arbeidsform/ Fritid?
  - Når ønsker du ikke å bestemme? Hvorfor?

Spørsmål 12: Hvis du kunne bestemme enda mer, hvordan ville undervisningen i «...» sett ut?

- Oppfølgingsspørsmål:
  - Hvor skulle undervisningen foregått, med hvem, hvordan, hvor ofte?
  - Hvorfor ville «...» sett sånn ut?

Spørsmål 13: Hvorfor er det viktig å være med på å bestemme?

- Oppfølgingsspørsmål:
  - Hvorfor er det viktig at du føler at læreren din lytter til deg?
  - Hvorfor er det viktig at du får si din mening?
  - *“I skolen så er det sånn at dere skal få si deres meninger og hørt”*

Spørsmål 14: Hvordan føler du deg når de voksne hører på din mening?

- Oppfølgingsspørsmål:
  - Hvorfor tror du at du føler deg sånn?

#### **Tema 5: Annet / elevenes ønsker**

Spørsmål 15: Hva må til for at du føler at lærerne faktisk lytter? (ekstra hjelp)

- Oppfølgingsspørsmål:
  - Hvordan bør læreren vise at de forstår deg?
  - Hvordan bør hen vise at læreren tar med seg deres mening videre?

Spørsmål 16: Hva syns du det er viktig at du får bestemme i skolen? (generelt i skolen)

- Oppfølgingsspørsmål:
  - Hvorfor?

Spørsmål 17: Når har du blitt skikkelig glad for at du har fått være med å bestemme? (ekstra hjelp)

- Oppfølgingsspørsmål:
  - Eksempel?
  - Hvorfor tror du at du ble så glad?

Spørsmål 18: Når har du blitt lei deg/ sint for at du ikke har fått være med å bestemme?

- Oppfølgingsspørsmål:
  - eksempel?
  - Hvorfor tror du at du ble sint/ lei deg?

Spørsmål 19 Hva slags råd ville du gitt til læreren din når det er snakk om ekstra hjelpen du får?

Spørsmål 20: Hvilke situasjoner har du opplevd å bestemme/ dele meningene dine/ blitt hørt?  
/ Kan du fortelle om en gang...

## Vedlegg 3: Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

19.05.2024, 16:04



# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

738423

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

05.12.2023

**Tittel**

Elevers opplevelse av medbestemmelse i spesialundervisning

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

**Prosjektansvarlig**

Hanne Kristin Aas

**Student**

Silje Brandvoll & Ingrid Sangnæs

**Prosjektperiode**

04.12.2023 - 04.03.2024

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

Særlige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 04.03.2024.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar****OM VURDERINGEN**

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

**TYPE PERSONOPPLYSNINGER**

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold.

**FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN**

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

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

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

