



UNIVERSITETET I
NORDLAND

MASTEROPPGAVE

*Elevmedvirkning på individnivå
– liv og lære*

ST305L
Master i tilpasset opplæring

Kandidat nummer: 1
Beathe Kristin Øien Thomsen



Innhold

Tabeller.....	3
Figurer	3
Sammendrag	4
Summary	5
Forord	6
Innledning.....	7
Hovedproblemstilling.....	9
Oppbygging av oppgaven.....	10
Kunnskapsoversikt	12
Hva sier lovverk, læreplaner og andre offentlige dokumenter.....	12
Opplæringsloven med forskrifter	13
Andre offentlige dokumenter og utredninger	14
Yrkesretting og relevans (FYR)	16
Elevmedvirkning i framtidens skole.....	17
«Learning by doing»	18
Den proksimale utviklingszone	20
Den frigjørende problemorienterte pedagogikken	21
Undervisning versus læring.....	22
Ansvar for egen læring	22
Elevsamtalen som pedagogisk verktøy	23
Situert læring	24
Tilgang til forskningsfeltet	26
Samtykke.....	26
Konfidensialitet	27
Vitenskapsteoretiske betraktninger	29
En hermeneutisk - fenomenologisk tilnærming	29
Validitet og reliabilitet	30
Design og metode.....	33
Forskningsmetoder	33
Steder å se fra – om forskerfelt og forskerrolle.....	33
Casedesign.....	34
Holistisk singelcase – en helhetlig tilnærming.....	34
Bruk av kvantifiserbare data	36
Dokumentanalyse	37
Kildegransking	38
Forskerroller	39

Observasjon	40
Kvalitative intervju.....	41
Intervjue elever.....	42
Intervjue lærere	42
Intervjue skoleledelse	43
Aksjonsforskning – å forske på egne elever og kollegaer.....	43
Hvordan sette elevene i stand til å medvirke?.....	44
Hvordan jeg gjennomførte opplæringsbiten i mitt prosjekt	45
Etiske vurderinger	45
Presentasjon av data	47
Påbygging til generell studiekompetanse	47
Elevundersøkelsen.....	48
Data knyttet til trivsel, medbestemmelse og elevdemokrati, nasjonalt	48
Data knyttet til trivsel, medbestemmelse og elevdemokrati, min skole	50
Presentasjon av intervjuer	53
Elevintervjuer	54
Lærerintervjuer.....	63
Intervjuer med ledelsen	69
Drøfting, analyse og tolkning av data	75
Hva er elevmedvirkning på individnivå?	75
Elevmedvirkning i forhold til arbeidsmetoder	77
Elevmedvirkning i forhold til vurdering	79
Elevmedvirkning i forhold til innhold.....	80
Hvordan fungerer elevmedvirkning i forhold til intensjonene?.....	81
Hvordan settes i stand til å elevmedvirke på individnivå?.....	82
Hvordan fungerer elevmedvirkning i forhold til elevenes ønsker?.....	84
Elevmedvirkning på individnivå – liv og lære	86
Litteratur.....	88
Vedlegg 1: Søknad til videregående skole om å gjennomføre prosjekt.....	91
Vedlegg 2: Meldeskjema til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD).....	93
Vedlegg 3: Prosjektgodkjenning fra NSD.....	99
Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD om å utvide prosjektperioden med 10 måneder	102
Vedlegg 5: Invitasjon til å delta/samtykkeerklæring.....	104
Vedlegg 6: Intervjuguide – intervju med elever.....	106
Vedlegg 7: Intervjuguide – intervju med lærere	108
Vedlegg 8: Intervjuguide – intervju med skoleledere	110

Tabeller

Tabell 1 Elevmedvirkning og elevdemokrati	7
Tabell 2 Hovedtall – trivsel, elevdemokrati og medbestemmelse (nasjonale tall).....	49
Tabell 3 Trivsel med lærerne (nasjonale tall).....	49
Tabell 4 Sosial trivsel (nasjonale tall)	49
Tabell 5 Elevdemokrati (nasjonale tall)	50
Tabell 6 Medbestemmelse (nasjonale tall).....	50
Tabell 7 Hovedtall – trivsel, elevdemokrati og medbestemmelse (egen skole).....	51
Tabell 8 Trivsel med lærerne (egen skole).....	51
Tabell 9 Sosial trivsel (egen skole)	51
Tabell 10 Elevdemokrati (egen skole).....	52
Tabell 11 Medbestemmelse (egen skole)	52

Figurer

Figur 1 Den hermeneutiske spiral	29
Figur 2 Påbygging til generell studiekompetanse	47
Figur 3 «Medvirkningstrapp» - Steg i arbeidet med elevmedvirkning på individnivå	86

Sammendrag

Tittel:	Elevmedvirkning på individnivå – liv og lære
Institusjon:	Universitetet i Nordland, Profesjonshøgskolen (2014)
Utdanning:	Master i tilpasset opplæring
Forfatter:	Beathe Kristin Øien Thomsen
Veileder:	Dosent Toril Risberg
Sammendrag:	<p>Hensikten med prosjektet har vært å se på forholdet mellom liv og lære når det gjelder elevmedvirkning på individnivå i den videregående skolen.</p> <p>Studien er i hovedsak bygget opp som en case-studie, men støtter seg på elementer fra aksjonsforskningen. Den anvendte metoden er en triangulering mellom litteraturstudier, kvalitativ studier som omfatter intervjuer og observasjoner samt bruk av kvantitative data fra den nasjonale elevundersøkelsen.</p> <p>Innenfor det datautvalget jeg har virker det ikke som om elevmedvirkning på individnivå fungerer helt etter intensjonene i lov- og læreplanverk. Informantene rapporterer en jamt over lav deltakelse i forhold til elevmedvirkning på individnivå. Her er det et klart samsvar mellom tall fra elevundersøkelsen og mine egne data.</p> <p>Det er likevel ikke slik at elevene er misfornøyd med omfanget av elevmedvirkning, selv om det er mindre enn det etter intensjonene skulle være. Om dette skyldes at elevene faktisk er fornøyd med å medvirke i det omfanget de gjør i dag fordi de mener at det er tilstrekkelig, eller om de er fornøyd fordi de ikke er satt i stand til å medvirke mer enn de gjør, er derimot mer uklart.</p>
Nøkkelord:	Humaniora: 000; Samfunnsvitenskap: 200; Pedagogikk: 280; Spesialpedagogikk: 282

Summary

Title:	Pupil participation at the individual level – theory and practice
Institution:	University of Nordland, Faculty of Professional Studies (2014)
Study programme:	Master in Adaptive Learning
Author:	Beathe Kristin Øien Thomsen
Supervisor:	Professor Toril Risberg
Summary:	<p>The aim of this project has been to examine the relationship between theory and practice when it comes to pupil participation at the individual level at upper secondary school.</p> <p>The study is mainly built up as a case study, but is based on the elements from the action research. The applied method is triangulation among literary studies, qualitative studies which comprise interviews and observations as well as the use of quantitative data from the national pupil survey.</p> <p>After considering the scope of my data it seems that pupil participation at the individual level functions completely in accordance with the intentions of the regulations and curriculum. The informants reported a generally low involvement in participation at the individual level. Here there is complete agreement between the numbers from the pupils' survey and my own data.</p> <p>However, it is not the case that pupils are dissatisfied with the extent of their participation even if it is considerably lower than intended. Whether today's pupils are actually satisfied with the extent of their participation because they think it is sufficient, or if they are satisfied because they are not capable of more participation, is therefore unclear.</p>
Keywords:	Humanities: 000; Social science: 200; Education: 280; Special education: 282

Forord

Etter nesten to tiår som lærer på ulike nivåer i det norske skoleverket startet jeg i 2009 på masterstudiet i tilpasset opplæring ved Profesjonshøgskolen ved Universitetet i Nordland. Jeg kom i gang med studiet gjennom at jeg ble innvilget 40 % studiepermisjon over ett skoleår fra min jobb som lærer i den videregående skolen gjennom prosjektet «Kompetanse for kvalitet». Fra jeg startet på studiet og frem til nå har ordet «fritid» befunnet seg en plass i fremmedordboka. Det har vært en interessant reise jeg ikke ville vært foruten, men det er godt å være kommet i mål.

Temaet elevmedvirkning har alltid interessert meg, og jeg har hatt stor glede av å fordype meg i fagfeltet. Som profesjonell yrkesutøver i en skole som er i konstant utvikling har arbeidet med å skrive denne oppgaven vært både et studium, en arena for refleksjon og ikke minst et utviklingsarbeid. Jeg har gjennom denne perioden vært «tvunget» til å reflektere over min egen, så vel som skoleverkets praksis i forhold til å holde fokus på elevenes rett og plikt til medvirkning.

Jeg er takknemlig overfor alle som har bidratt til at jeg har kommet i mål med arbeidet; min veileder dosent Toril Risberg og mine gode kollegaer på skolen som jeg har diskutert og prøvd ut teoriene mine på – ingen nevnt, ingen glemt. Sist, men ikke minst, fortjener også min familie en stor takk for den tålmodighet de har hatt med meg under dette arbeidet.

Universitetet i Nordland
15. mai 2014

Beathe Kristin Øien Thomsen

Innledning

Jeg arbeider som lærer i norsk og samfunnsfag på yrkesfaglig studieretning ved en stor videregående skole i Nord-Norge. Gjennom mitt arbeid har jeg fattet interesse for problemstillinger rundt temaet elevmedvirkning. Dette har pirret min nysgjerrighet på en slik måte at jeg har valgt å fordype meg i problematikken i min masteroppgave.

Elevmedvirkning er et begrep som etter min mening kan tolkes ut fra flere ulike perspektiver, hvor hovedskillet går mellom elevmedvirkning på individnivå og elevmedvirkning på systemnivå. Elevmedvirkningen på systemnivå vil jeg i det videre arbeidet omtale som elevdemokrati for å holde begrepene adskilt. I tillegg ønsker jeg å gjøre et skille mellom elevmedvirkning og elevdemokrati sett fra elevenes synspunkt, og elevmedvirkning og elevdemokrati sett fra lærerens/skolens synspunkt.

For å skape en oversikt har jeg valgt å plassere begrepene i følgende tabell:

Elevenes medvirkning på systemnivå, sett fra elevenes synspunkt (elevdemokrati)	Elevenes medvirkning på systemnivå, sett fra lærerens/skolens synspunkt (elevdemokrati)
<i>Elevenes medvirkning på individnivå, sett fra elevenes synspunkt (elevmedvirkning)</i>	<i>Elevenes medvirkning på individnivå, sett fra lærernes/skolens synspunkt (elevmedvirkning)</i>

Tabell 1 Elevmedvirkning og elevdemokrati

Selv om det naturligvis er overlappende interesseområder i de ulike feltene i tabellen, har jeg hovedsakelig konsentrert meg om de aktivitetene som har foregått på individnivå mellom elev og lærer/skole (de feltene som er merket med grønt i tabellen).

Det er imidlertid ikke slik at elevens muligheter for å påvirke fratår læreren ansvar for opplæringens faglige innhold. Elevenes muligheter til å påvirke overstyrer heller ikke lærerens pedagogiske skjønn. Det er slik jeg ser det mer snakk om at eleven skal kunne påvirke hvordan man skal arbeide med stoff heller enn hvilket stoff en skal arbeide med i og med at dette ligger fastlagt i læreplanverkets mål. I forbindelse med spesialundervisning hvor

det foreligger individuelle læreplaner, er det en selvfølge at eleven i noe større grad (i samarbeid med PP-tjenesten, rådgiveren og læreren) også skal kunne påvirke det faglige innholdet. En viktig avgrensning i forhold til det arbeidet jeg har gjort, er at jeg har skrevet om hvordan elevmedvirkning kan skje innenfor rammene av læreplanverket, i en «normal» klassesituasjon for elever som ikke har noen form for individuell opplæringsplan.

Hovedproblemstilling

Mitt første forskningsspørsmål har derfor vært å finne ut av hva elevmedvirkning er for noe, og hvordan vi som lærere/skole kan sette elevene i stand til å medvirke på en god og systematisk måte. Jeg har valgt å oppfatte elevmedvirkning på individnivå som en prosess hvor:

- 1) Elevene lærer hva dette er, og
- 2) settes i stand til å utøve aktiv elevmedvirkning, samt
- 3) sier noe om i hvilken grad, og eventuelt hvordan de ønsker å medvirke.

Jeg har derfor hatt spesielt fokus på følgende:

- 1) Elevmedvirkning på individnivå i forhold til arbeidsmåter
- 2) Elevmedvirkning på individnivå i forhold til vurdering
- 3) Elevmedvirkning på individnivå i forhold til faglig innhold

Hovedproblemstillingen ble ut fra dette:

Hva er elevmedvirkning på individnivå, hvordan fungerer dette i forhold til intensjonene i læreplanverket, og i forhold til elevenes ønsker?

Oppbygging av oppgaven

Denne oppgaven er delt inn i følgende hovedkapitler: innledning, hovedproblemstilling, kunnskapsoversikt, tilgang til forskningsfeltet, design og metode, intervjuer, drøfting og en avslutning i kapitlet «Elevmedvirkning – liv og lære».

I innledningen redegjør jeg for de avgrensninger jeg har gjort for å komme frem til min forståelse av begrepet elevmedvirkning på individnivå. Hovedproblemstillingen presenteres så samtidig som jeg redegjør for mine forskningsspørsmål.

Kunnskapsoversikten er i prinsippet tredelt. I den første delen av kunnskapsoversikten redegjør jeg for lovverk, læreplaner og andre offentlige dokumenter. Det er først og fremst opplæringsloven, reform 94 og kunnskapsløftet som danner rammeverket for mitt arbeid, og en gjennomgang av disse er derfor viktig for å forstå utgangspunktet for oppgaven. Derneft gjennomgår jeg en del pedagogisk grunnlagsteori for arbeidet. Det er spesielt teoriene til Dewey, Vygotsky og Freire som her presenteres. I den siste delen av kunnskapsoversikten avklarer jeg min forståelse/bruk av en del sentrale begreper som undervisning versus læring, opplæring og liknende, samt at det redegjøres for en del sentrale arbeider som kan knyttes opp mot elevmedvirkning på individnivå. Jeg tenker her spesielt på ansvar for egen læring, elevsamtaler som pedagogisk verktøy og teorier om situert læring.

I delen om tilgang til forskningsfeltet har jeg gjort rede for hvordan jeg har fått tilgang til forskningsfeltet. Herunder hvordan søknadsprosessen til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjenester har vært. Jeg har også gjort rede for hvordan jeg gikk frem for å få tilgang til å gjøre feltarbeid på min egen skole. Her har jeg også drøftet fordeler og utfordringer med å forske på egen organisasjon, egne kollegaer og egne elever. Jeg har også redegjort for hvordan samtykke fra informantene er innhentet, og for hvordan konfidensialiteten i prosjektet er ivaretatt. Det er også gjort noen vitenskapsteoretiske betraktninger knyttet til hermeneutikk, fenomenologi, validitet og reliabilitet i forhold til prosjektet.

I delen som omhandler design og metode har jeg redegjort for metodiske valg som er gjort i forbindelse med forskningsprosessen. Det er redegjort for forskerroller, hvor jeg spesielt har sett på min egen rolle som lærer og student (forsker). Jeg har tatt for meg

datainnsamlingsmetoder som dokumentanalyse, kildegransking, observasjon, kvalitative intervjuer – herunder hvilke betraktninger og feilkilder som ligger til grunn for intervjuer av elever, lærere og skoleledelse. Jeg har gjort rede for bruk av kvantitative data i arbeidet med utforming av spørreskjema og som støtte til analysen. Jeg har også skrevet om aksjonsforskning, hvordan man kan sette elevene i stand til å medvirke og hvordan jeg gjennomførte opplæringsbiten i dette prosjektet. Til slutt har jeg gjort noen etiske vurderinger.

I datapresentasjonsdelen har jeg først presentert kvantitative data fra elevundersøkelsen, hvor jeg har hentet data knyttet til trivsel, elevdemokrati og elevmedvirkning på nasjonalt nivå, så vel som fra min skole. Jeg har så presentert intervjuer med elever, lærere og skoleledere i forhold til elevdemokrati og elevmedvirkning.

I den delen som omhandler drøfting, analyse og tolkning av data har jeg i hovedsak hatt fokus på hva elevmedvirkning på individnivå er i forhold til faglig innhold, hva elevmedvirkning er i forhold til arbeidsmåter og hva elevmedvirkning er i forhold til evaluering. Jeg har også sett på hvordan elevene kan settes i stand til å utøve elevmedvirkning, og i hvilket omfang elevene ønsker å medvirke. Dette er gjort med utgangspunkt i lov- og regelverk, offentlige dokumenter, teori og innsamlede data.

Jeg avslutter arbeidet mitt med kapitlet «Elevmedvirkning – liv og lære» hvor jeg har oppsummert hovedpunktene i mine funn, og også pekt på en vei videre i forhold til arbeid knyttet til elevmedvirkning på individnivå.

Kunnskapsoversikt

Teorier alene vil ikke gjenspeile hvordan elever, lærere og skolen forholder seg til elevmedvirkning, men de kan hjelpe oss til å si noe om forholdene i det virkelige liv. Atferden til elever, lærere og skolen vil således i noen grad gjenspeile det menneske- og læringssyn som ligger til grunn for vår pedagogiske virksomhet.

Ut fra dette har jeg innledningsvis gått gjennom hva lover og regler, læreplanverk, og offentlige dokumenter sier om elevmedvirkning. Siden jeg har skrevet om den videregående skolen, har jeg tatt for meg det som omhandler videregående opplæring der det er forskjeller mellom grunnopplæringen og den videregående opplæringen.

Jeg har så videre sett på hva internasjonal forskning kunne bidra med, og da i hovedsak teoriene til Dewey, Vygotsky og Freire. Dewey og Vygotsky har begge, på hver sin måte, et sosiokulturelt syn på læring. Begge tar til orde for at de utfordringer man måtte møte i undervisningen ikke kan løses uten at man har undersøkt forholdet den enkelte elev har til læring og utvikling, to forhold som henger gjensidig sammen med hverandre. Deweys (1938, 2008) utgangspunkt er at all kunnskap blir skapt gjennom aktivitet, mens Vygotsky (2001a, 2001b) har som utgangspunkt at all intellektuell utvikling og tenkning har utgangspunkt i sosial aktivitet. Freire har et kritisk dialogpedagogisk utgangspunkt hvor utgangspunktet er at man må sette folk i stand til å ta kontroll over sin egen situasjon. (Freire, 1996).

Til slutt i denne kunnskapsoversikten har jeg sett på hva norsk forskning sier om temaet elevmedvirkning på individuelt nivå, slik jeg har definert begrepet i innledningen. Her har jeg sett på hvordan man i norsk skole har arbeidet med elevmedvirkning, samt hvordan vi har satt elevene i stand til å bedrive elevmedvirkning. Dette har jeg gjort ut fra arbeidene til sentrale norske forskere som Bjørgen (1991, 1992), Galtung (2003), Skaalvik & Skaalvik (2005, 2011), Tiller (2006), Aasland (2006), Bjørnsrud & Nilsen (2011), Dale (2011) og Solerød (2012).

Hva sier lovverk, læreplaner og andre offentlige dokumenter

«Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa» (heretter kalt opplæringsloven) angir det juridiske grunnlaget for grunn- og videregående opplæring i Norge. Denne er formelt sett vedtatt av Kongen i Statsråd.

Opplæringsloven med tilhørende forskrifter danner grunnlaget for fag- og læreplaner. Jeg tenker her spesielt på opplæringslovens § 1.2 som angir formålet med opplæringen, samt forskriften til opplæringslovens § 1.3 som omhandler videregående opplæring. Læreplanene med tilhørende retningslinjer- og veiledninger er utarbeidet av Utdanningsdepartementets sakkyndige organ som er Utdanningsdirektoratet.

Når et departement eller Regjeringen ønsker å få belyst eller utredet et spesielt tema settes det ofte ned et utvalg som gjør dette. Den utredningen eller rapporten et slikt utvalg leverer, har fått benevnelsen «Norsk Offentlig Utredning» (NOU). Når Regjeringen vil presentere en sak for Stortinget som ikke omhandler lov- eller plenumsvedtak, gjøres dette gjennom en Melding til Stortinget (Meld. St.). Frem til 2009 het dette Stortingsmelding (St. Meld.) Jeg har derfor brukt begrepet «Stortingsmelding» om dokumenter frem til 2009 og begrepet «Melding til Stortinget» om nyere dokumenter, selv om dette i realiteten er det samme.

Likeledes er det sånn at når Regjeringen vil at Stortinget skal fatte et vedtak, så fremmer den en Proposisjon til Stortinget (Prop. St.). Frem til 2009 het dette «Stortingsproposisjon» eller «Odelstingsproposisjon» (Odelstinget ble avskaffet i 2009, og Stortinget overtok da alle Odelstingets tidligere oppgaver). Jeg har derfor brukt disse begrepene om proposisjoner frem til 2009 og benevnelsen «Proposisjon til Stortinget» om nyere dokumenter.

Opplæringsloven med forskrifter

Elevmedvirkning i grunnskolen og videregående opplæring er fastsatt i opplæringslovens kapittel 11. Disse bestemmelsene gir i hovedsak elevene rett til å uttale seg, men ingen rett til å ta beslutninger (St.meld. 30:2003-2004, kapittel 5.4). Dette betyr at skolen skal høre på hva den enkelte elev ønsker, men presiserer likevel at de endelige avgjørelsene fattes av skolen som er den instans som er satt til å se til at elevene får riktig og relevant opplæring i forhold til lovverk og fagplaner.

I opplæringsloven står det at «Elevane og lærlingane skal være aktivt med i opplæringa» (Opplæringsloven § 3.4)¹. I endring av forskrift til opplæringsloven av 13. februar 2001 er det videre presisert at:

¹ <http://lovdata.no/all/tl-19980717-061-003.html#3-4>
[lastet ned: 10. september 2013]

«Den enkelte skolen/lærebedrifta skal ha eit system som sikrar at opplæringa blir planlagd, gjennomført og vurdert i samarbeid med eleven/lærlingen/lærekandidaten og som sikrar at opplæringa er i tråd med den generelle delen av læreplanen og dei fagspesifikke læreplanane. [...] Elevane/lærlingane/lærekandidatane skal få ei innføring som gir grunnlag for å kunne delta aktivt i dette arbeidet».²

I forskriften til opplæringsloven av 23. juni 2006 (sist endret 26. september 2013)³ er imidlertid presiseringen ovenfor bortfalt, men uten at opplæringsloven er endret.

I forskriftsendring av 30. juni 2012 er det riktignok tilføyd en ny paragraf (§ 1.4a) som slår fast at «alle elever skal ha mulighet og tid til å arbeide med saker knyttet til elevdemokrati og medvirkning i opplæringen.» Det er også presisert at dette arbeidet må være godkjent av skolen (ibid.).

Forskriftsendringen ivaretar således det jeg har valgt å kalle for elevmedvirkning på *systemnivå* (elevdemokrati), mens elevmedvirkningen på *individnivå*, slik jeg har definert det i problemstillingen, ikke eksplisitt ivaretas på samme måte. Dette til tross for at det står at det skal være et fortsatt sterkt fokus på forhold mellom skole/elev, uten at dette er nærmere presisert.

Andre offentlige dokumenter og utredninger

«[...] medvirkning og medbestemmelse ikke betyr at eleven skal bestemme, men ta del i og være aktiv i planlegging, gjennomføring og vurdering av egen læring».
(St. Meld 30:2003-2004, kapittel. 5.4)

De siste tjue årene har elevmedvirkning mer eller mindre vært på dagsorden gjennom de ulike reformene skoleverket har vært gjennom. Mot slutten av 1980-tallet så stadig flere et behov for å endre både innhold og organisasjonsmåte i den videregående opplæringen (Dale, 2011; Solerød, 2012). Denne erkjennelsen endte i Reform 94 som overordnet sett inneholdt tre hovedelementer;

² http://www.lovdatab.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/app/gratis/www/docroot/ltavd1/filer/sf-20010119-0071.html&emne=skal*%20ha*%20eit*%20system*%20som*%20sikrar*%20at*%20oppleringa*-11

[lastet ned: 10. april 2011]

³ <http://www.lovdatab.no/cgi-wift/ldles?ldoc=/for/ff-20060623-0724.html#map0>

[lastet ned: 19. desember 2013]

- **en rettighetsreform**, hvor alle under 19 år fikk lovfestet rett til videregående opplæring (studiekompetanse, yrkeskompetanse eller delkompetanse på lavere nivå) (jamfør opplæringslovens kapittel 3⁴).
- **en strukturereform**, hvor antall grunnkurs ble redusert fra 109 til 13, hvor studiespesialiseringen i hovedsak ble lagt til vk1 og vk2 (Solerød, 2012). Dette medførte at elevene i større grad fikk mulighet til å bytte fag underveis i løpet uten å måtte starte helt på nytt. Det ble også innført en såkalt yrkesopplæringsmodell hvor elevene gikk to år på skole og fikk to år i bedrift (som lærlinger) (Dale, 2011; Solerød, 2012).
- **en innholdsreform**, hvor det ble lagt større vekt på allmenne fellesfag i alle studieprogram (Dale, 2011; Solerød, 2012). Dette medførte mer teori på yrkesfag, noe som ga elevene større mulighet for å skaffe seg studiekompetanse senere for de som måtte ønske eller ha behov for det (gjennom vk3 påbygging til generell studiekompetanse) (Solerød, 2012). Det er likevel stilt spørsmål om denne satsingen på mer allmennefag i yrkesopplæringen har vært et tveegget sverd med tanke på gjennomføring av yrkesopplæring for såkalt teorivake elever. En evalueringsrapport fra implementering av Reform 94 (Støren, 1998) viser til at gjennomstrømmingen på yrkesfaglige studieretninger ble noe mindre etter innføring av reformen.

Allerede under innføringen av Reform 94 skrev Nasjonalt læremiddelsenter at elevene skulle ha ansvar for egen læring, noe de definerte som «å ha ansvar for egen læring er å medvirke i alle fasene i læringsforløpet: planlegging, fastsetting av mål, drøfting av arbeidsmåter og vurderingsformer» (NLS, 1994:13).

I læreplan av 1997 presiseres det at undervisning må tilpasses den enkelte elevs forutsetninger og at elevene skal være aktive deltakere i arbeidet med å vurdere og å øve seg opp til å ta medansvar i tillegg til å vurdere sitt eget arbeid.

I Stortingsmelding 30 (2003-2004), «Kultur for læring», vises det til at nyere forskning tyder på at elevmedvirkning kan virke positivt inn på læringsresultatene og læringsmiljøet (St.meld. 30: 2003-2004, kapittel 5.4). I rapporten «Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen: rom for alle - blikk for den enkelte» (Dale & Wærness, 2003) fra Differensieringsprosjektet i

⁴ http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_3
[lastet med: 7. mars 2014]

videregående opplæring pekes det på at økt elevmedvirkning kan føre til økt motivasjon, som kan gi bedre læringsresultater. Elever som i stor grad opplever at de har innflytelse, har også lærere som evner å skape et godt miljø for læring. Rapporten viser også at økt elevmedvirkning er et virkemiddel for bedre tilpasset opplæring.

Forskningen understreker at medvirkning og medbestemmelse ikke betyr at eleven skal bestemme, men at de skal gis mulighet til å ta del i og være aktiv i forhold til planlegging, gjennomføring og vurdering av egen læring (St.meld. 30:2003-2004, kapittel 5.4). Det presiseres her at elevmedvirkningen nødvendigvis må være lærerstyrt, hvor læreren er den som bidrar til å gi elevene mål å stekke seg etter. Kvalitetsutvalget peker på at det er påvist sammenheng mellom motivasjon og lærelyst hos elevene og deres kjennskap til mål for opplæringen. Utvalget viser også til at det er en sammenheng mellom læringsaktive elever og variasjon i arbeidsformer. Lærernes kompetanse og evne til å differensiere og elevenes aktive deltakelse i opplæringen anses som en nøkkel til suksess (ibid.).

Yrkesretting og relevans (FYR)⁵

Ny giv⁶ er et prosjekt fra Kunnskapsdepartementet som har som hovedmål å få flere ungdommer til å fullføre og bestå videregående opplæring. Prosjektet består av tre underprosjekter. Det er gjennomføringsbarometeret som handler om å få et felles data- og statistikkgrunnlag for å vurdere måloppnåelse i prosjektet (ny giv). Det er oppfølgingsprosjektet som konsentrerer seg om samarbeid mellom fylkeskommune (skoleeier) og NAV i forhold til ungdom som over tid har vært ute av utdanning og arbeidsliv. Overgangsprosjektet er et samarbeid mellom kommune og fylkeskommune om oppfølging av svakt presterende elever som risikerer og ikke mestre videregående opplæring.

Et delprosjekt under overgangsprosjektet er det såkalte FYR prosjektet som omhandler yrkesretting og relevans. Hensikten med dette prosjektet er å skape mer relevans i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene i forhold til fellesfagene. I den forbindelse er det opprettet et nettverk med lærere fra alle fylkene som har ansvar for å drive prosjektet i

⁵ <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv/overgangsprosjektet/yrkesretting-og-relevans.html?id=667523>

[lastet ned: 20. januar 2014]

⁶ <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv.html?id=632025>

[lastet ned: 20. januar 2014]

samarbeid med de nasjonale sentrene for lesing, skriving, matematikk, fremmedspråk og naturfag.

Tanken bak FYR er at man ønsker å gjøre de grunnleggende ferdighetene i fellesfagene mer relevant for de ulike yrkesfagene. I departementets retningslinjer står det at en skal søke å gjøre fellesfagene relevant gjennom å benytte «fagstoff, læringsmetoder, læringsarenaer og fagterminologi i undervisningen som har relevans for den enkeltes yrkesutøvelse»⁷. I tillegg er det et mål at vi skal prøve å knytte undervisningen opp mot elevenes erfaringer og hverdag slik at undervisningen føles mer relevant og interessant for elevene.

Lærerne skal sammen med elevene legge til rette for å gi elevene den kompetansen de trenger i fellesfagene. I praksis betyr dette at man skal se kompetansemålene i de enkelte fellesfagene i sammenheng med kompetansemålene i programfagene, og gjerne også få til et tverrfaglig samarbeid mellom fellesfagene og programfagene. Målet er at vi gjennom å spille på elevenes interesse for programfagene, kan klare å gjøre fellesfagene mer interessante og relevante for elevene. Dette vil gjøre innlæringsprosessen lettere, og forhåpentligvis bidra til å hindre frafall.

Elevmedvirkning i framtidens skole

Elevmedvirkning fremholdes som kanskje det viktigste overordnede prinsipp etter at kunnskapsløftet kom. I rapporten «Framtidens norskfag» (Aasland, 2006) heter det at:

«Læringsplakaten har flere formuleringer som understreker sterk – og reell – elevmedvirkning. For norskopplæringen blir denne målsettingen særlig aktualisert gjennom valg av arbeidsmåter og valg av undervisningsstoff som kan bygge broer mellom skolens dannelses mål og elevenes hverdagsverden».

(Aasland, 2006:21)

Videre står det i NOU 2003:16 «I første rekke» at:

«[...] at medvirkning og medbestemmelse ikke betyr at eleven skal bestemme, men ta del i og være aktiv i planlegging, gjennomføring og vurdering av egen læring. Læreren har en viktig rolle som motivator og tilrettelegger for læring. Det poengteres også at elevmedvirkningen er lærerstyrt. Det er lærerne som bidrar til å gi elevene realistiske ambisjoner».

(NOU 2003:16 side 50)

⁷ <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv/overgangsprosjektet/yrkesretting-og-relevans.html?id=667523#>
[lastet ned: 21. mars 2013]

I prinsipper for opplæringen i kunnskapsløftet heter det videre at «Skolen skal legge til rette for at elevene får erfaring med ulike former for deltakelse og medvirkning i demokratiske prosesser både i det daglige arbeidet og ved deltakelse i representative organer» (KD 2006:33).

For oss som arbeider i den videregående skolen, har prinsippet om elevmedvirkning i alle fag kanskje vært det viktigste overordnede prinsipp etter at kunnskapsløftet kom, men utover at elevmedvirkning er svært viktig, ser jeg at det er svært ulike tolkninger av hva elevmedvirkning kan være for noe, både blant lærere, elever og skolen. Viktigheten av elevmedvirkning er da også presisert i Meld. St. 20:2012-2013, «På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen», hvor prinsippene om elevmedvirkning og betydning av sosial og kulturell kompetanse løftes frem sammen med motivasjon, læringsstrategier og likeverdige muligheter uten at innholdet i begrepene klargjøres.

Tanken om elevmedvirkning er imidlertid ikke ny. Det vil være naturlig å koble dette til både pragmatismen (Dewey), sosiokulturell læringsteori (Vygotsky) og frigjørende pedagogikk (Freire). Pragmatismen tar utgangspunkt i at læring er en kontinuerlig prosess hvor menneskets subjektive erfaringer ligger til grunn for vår utvikling av kunnskap og hvor ny kunnskap blir til gjennom samspill mellom individ og samfunn (Imsen, 2008). Den sosiokulturelle læringsteorien tar likeledes utgangspunkt i at læring skjer gjennom sosial praksis og bruk av språk. I dette perspektivet regnes kunnskap som noe som er sosialt og kulturelt konstruert. Kunnskap blir således noe dynamisk som må forstås i en historisk, kulturell og sosial sammenheng (Witteck, 2012).

«Learning by doing»⁸

Utgangspunktet for Deweys teorier er at vi utvikler ny kunnskap gjennom aktivitet og egne erfaringer (Imsen, 2008). Et sentralt element i begrepet elevmedvirkning er elevenes muligheter til selvbestemmelse. Dette gir en indikasjon på at ansvaret forskyves fra skolen og læreren i retning av eleven. Med referanse til rapporten «Fremtidens norskfag» (Aasland, 2006) som er presentert tidligere, ser vi at eleven skal medvirke i valg av lærestoff og valg av

⁸ Dewey sa egentlig «learn to know by doing and to do by knowing» som er et noe mer omfattende begrep enn det som er blitt stående som Deweys «slagord».

arbeidsmetoder – mål for faget ligger fast i læreplanen, og er altså utenfor mandatet både lærer og elev har i forhold til å kunne påvirke.

Dewey (2008) spør i denne sammenhengen om hva eleven skal gjøre med friheten, og hvordan man skal virkeliggjøre den. Frihet og læring handler i følge Dewey (2008) om selvkontroll, men man er langt fra sikker på at det skapes selvkontroll hos elevene dersom man fjerner den ytre reguleringen.

Jeg tenker her at intensjonene i lovverk og læreplaner er å ansvarliggjøre elevene, samt å sikre dem innflytelse i forhold til hva som ut fra et faglig skjønn er mulig. Det er dette Bjørgen (1991) omtaler som *det helhetlige læringsbegrepet*, altså når elevene selv er med på å bestemme alle sidene ved læreprosessen. For elevene blir da utfordringen å oppdage problemene selv, se muligheter og nå målene. I dette perspektivet blir læringen en relasjonell prosess mellom lærer og elev hvor man i fellesskap kan velge hvilken vei man skal gå, men hvor målet ligger fast. Dewey (2008) skriver at de ting vi aktivt opplever (erfarer), de lærer vi.

«Dewey la også vekt på at problemer eller spørsmål som elevene skal jobbe med, skal være elevenes egne, slik at det er av deres interesse å finne svarene eller løse problemene» (Møller & Sundli, 2007:116). Læringsmaterialet vi presenterer for elevene må altså ha til hensikt å utvikle det eleven har erfart og må derfor ligge innenfor de erfaringsrammene elevene har. Utfordringen blir således å finne forbindelser mellom det som er målet for læringen og elevens erfaringsverden. For å gjøre dette vil man være avhengig av en eller annen form for elevmedvirkning.

Dewey (1938) hevder at eleven må bygge opp kompetanse for problemløsning for at eleven skal kunne ta ansvar for sin egen læring. I denne sammenhengen kan dette tolkes som at dersom eleven skal kunne delta i elevmedvirkning, så må eleven først få opplæring i hva dette egentlig er for noe. Dette er jo noe som også går sammen med Bjørgens (1991 og 1992) tanker om ansvar for egen læring. Når man har satt elevene i stand til å medvirke, kan man i følge Dewey (1938) utvide elevens kunnskaper og erfaringer gjennom å bygge på de erfaringene og den kunnskapen eleven allerede har.

Ut fra Deweys teorier er en forutsetning for læring medvirkning, og en forutsetning for medvirkning er at læreren følger med på elevens engasjement og at læreren er sensitiv overfor

variasjonene. Videre mener Dewey (2008) at aktiviteter på skolen (i læresituasjonen) må relateres til aktiviteter utenfor skolen (i elevenes hverdagsliv) for å kunne være interessant for elevene.

Lærerens oppgave blir således todelt, for det første er læreren ansvarlig for å styre eleven mot læreplanens mål, samtidig som læreren må erkjenne at læring skjer som følge av en demokratisk prosess gjennom handling i sosial interaksjon. En lærer noe nytt gjennom å teste ut hypoteser. Læring er «en utvikling innenfor, av og for erfaring» (Dewey, 1938:17, egen oversettelse).

Det sentrale i Deweys teorier (1938, 2008) er at læreren gjennom å ta utgangspunkt i elevens erfaringer, kan legge til rette for læring på elevenes premisser. Dette gjør at man i noen situasjoner må gi fra seg kontroll, mens man i andre situasjoner må ta kontroll.

Den proksimale utviklingszone

Den proksimale (nærmeste) utviklingssonen er forskjellen mellom det et barn kan mestre på egen hånd og det barnet kan gjøre med voksen veiledning eller sammen med (dyktigere) jevnaldrende.

«Den eneste gode formen for undervisning er derfor den som går foran utviklingen og trekker den med seg; den må ta mer sikte på funksjoner som er i ferd med å modnes, enn på funksjoner som allerede er modne».

(Vygotsky, 2001a:167)

I følge Vygotsky (2001a) består læring av tre komponenter: en aktiv elev, en aktiv lærer og et aktivt miljø. I sitt reformpedagogiske program hevdet Vygotsky at man i større grad skulle nytte elevens ressurser fremfor å undertrykke dem. I denne sammenhengen blir læreren mer som en veileder enn som en kunnskapsformidler.

Vygotsky mente at lesing og skriving på skolen måtte være relevant for livet utenfor skolen, og at elevmedvirkning betyr at eleven skal medvirke, og ikke at eleven helt og holdent skal overta ansvaret for sin egen læring. I Vygotskys teori om den proksimale utviklingszone er nettopp poenget at eleven mestrer mer i samarbeid med andre enn eleven vil kunne klare på egen hånd (Vygotsky, 2001b).

Den frigjørende problemorienterte pedagogikken

Den frigjørende pedagogikken var en pedagogisk plattform som i det vesentlige baserte seg på Paulo Freires teorier. Det vesentlige i hans metode er dialogen som oppstår i møtet mellom lærer og elev. På 60-tallet deltok Freire i en stor alfabetiseringskampanje i Brasil, hvor man ønsket at befolkningen som bodde i slummen skulle bli fri og kreve reformer. Hovedtesen var at dersom folk ble klar over urettferdigheten i sin egen situasjon, så ville de gjøre noe for å endre på dette. Verktøyet til Freire var alfabetisering – altså at folk skulle lære å lese, slik at de gjennom dette og gjennom dialog mellom likeverdige parter oppdaget urettferdigheten i at et lite mindretall disponerte de fleste ressursene, mens det store flertall levde i fattigdom og nød.

Freires teori og metode fokuserte på hvordan beboerne i slummen gjennom dialog kunne bli aktive og kritiske. I Freires univers hadde dialogen som intensjon å fremme bevisstgjøring og kritikk, noe som ville avdekke og forskyve makt (Freire, 1996). Tanken var at dersom man satt folk i stand til å bli fri gjennom å ta ansvar for sin egen situasjon, så ville de gjøre det. Dette var noe de måtte gjøre selv, for hvis noen andre satte dem fri, vil det ikke bli reell frihet, men bare bytte av undertrykker. Han mente at frihet var noe som ikke kunne gis, men var noe som måtte tas.

Mye av arbeidet innen frigjørende pedagogikk handler da også om et oppgjør med det som Freire kalte bankpedagogikk (Freire, 1996) som kan sammenlignes med det vi i dagligtalen omtaler som tradisjonalistisk pedagogikk, hvor læreren vet og elevene skal gjenta, hvor elevene er å regne som passive mottakere av kunnskap som skal reproduseres (Freire kalte dette for mekanisk instruksjon med undertrykkende intensjon). Motsatsen til dette var den frigjørende pedagogikken som er en progressiv pedagogikk. Freire ønsket å slå bankpedagogikken konkurs, og gjennom et kritisk læringsmiljø utvikle en problemorientert pedagogisk praksis med fokus på elevenes liv, og i dialog utvikle ny kunnskap som var relevant for den enkelte. Sentralt i dette er at elevene er aktivt involvert i sin egen læringsprosess, og at lærerens oppgave er å legge til rette og hjelpe elevene med å utvikle deres evner til kritisk å granske ulike spørsmål ved at fortellinger erstattes av oppriktig dialog (Freire, 1996).

Undervisning versus læring

I dagligtale er det kanskje ikke så mange som har et bevisst forhold til skillet mellom undervisning og læring, men for oss som undervisere blir dette et helt essensielt skille i forhold til en bevissthet om hva vi skal holde på med. Undervisning er den aktiviteten læreren står for, altså det arbeidet vi gjør for å tilrettelegge for en utvikling hos elevene. Dette omtales ofte også som opplæring. Læring handler derimot om de endringene som skjer hos den enkelte elev, og som vi lærere er med å legge grunnlaget for gjennom vår undervisning. Skaalvik (2005:191) sier at:

«Læring er en aktiv prosess, et arbeid, og at dette arbeidet må utføres av den som skal lære. En viktig del av læringsprosessen er derfor å framkalle relevante kunnskapsstrukturer. Dette krever en aktiv deltakelse fra elevens side, som bør gir medbestemmelse i lærings situasjonen».

Gjennom den sosiokulturelle læringsteorien og prinsipper i læreplaner vil vi som lærere nok kunne møte på en del dilemmaer og utfordringer i forhold til hvordan vi på best mulig måte skal legge til rette for elevenes læring samtidig som vi skal ivareta elevenes rett – og plikt – til elevmedvirkning. Til tross for tiår med gode intensjoner om elevmedvirkning har det vist seg at det har vært vanskelig å få til elevmedvirkning på individnivå i skolen. Monsen (1999) peker på at det spesielt i den videregående skolen, har vært et ganske stort sprik mellom intensjon og realitet i forhold til dette temaet (Monsen, 1999). Han peker også på noen årsaker til at elevmedvirkning har vært vanskelig å gjennomføre i den videregående skolen. Først og fremst er det snakk om at det går med mye tid dersom elevene skal involveres, og at dette er tid som kan gå på bekostning av faglige ambisjoner. Læreplanene er så omfattende at det ikke er tid til noe utenom det rent faglige dersom man skal rekke gjennom stoffet. Et annet poeng er at det kan være vanskelig å få til et godt engasjement fra elevene, og at elevmedvirkning bare blir nok en ting som gjennomgås av ren plikt (ibid.).

Ansvar for egen læring

For å få til en reell elevmedvirkning er det viktig først å sette elevene i stand til å ta ansvar for sin egen læring. I erkjennelsen av dette utviklet Ivar Bjørgen på begynnelsen av 1990-tallet teorien om ansvar for egen læring. Utgangspunktet for denne teorien var at læringsprosessen var å regne som et eget arbeid, og at dette var et arbeid som måtte utføres av den personen som skulle lære og at ingen andre enn den som skulle lære kunne gjøre dette arbeidet (Bjørgen, 1991). I likhet med Freires alfabetiseringsteorier noen tiår tidligere (Freire, 1996)

tok Bjørgen utgangspunkt i at læringsprosessen måtte eies av den som skulle lære dersom den lærende skulle kunne ta kontroll over sin egen situasjon. For å forklare disse prinsippene utviklet Bjørgen i 1992 teorien om de fullstendig og det amputerte læringsbegrepet som noenlunde korresponderer med klassiske begreper omkring indoktrinering og politisering. Overført til nyere forskning kan dette også kobles opp mot teorier omkring ytre- og indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2011; Befring, 2012) og teorier om læring for livet og læring for eksamen (Skaalvik & Skaalvik, 2011; Hopfenbeck, 2014).

Det amputerte læringsbegrep kobles opp mot verdier som knyttes til tradisjonell pedagogikk og ytre motivasjon, hvor elevene får et problem og hvor elevenes motivasjon er å strukturere arbeidet med tanke på å arbeide frem mot en eksamen. På motsatt side av skalaen finner vi det helhetlige lærebegrep som vi kan knytte opp mot progressiv pedagogikk (eksempelvis Freire, 1996), hvor elevene gjennom dialog oppdager et problem som de knytter til egne erfaringer med tanke på å nyttiggjøre seg dette i et livslangt perspektiv (Bjørgen, 1992).

Modellen om «ansvar for egen læring» ble svært populær. Ved første øyekast var det jo befriende at elevene skulle ha ansvar for sin egen læring, og mange valgte å tolke ansvar for egen læring som at elevene selv skulle ha ansvar for å lese boka. Når man gikk nærmere inn i modellen, så man at utfordringen ville være å vri lærerrollen fra at læreren skulle være den med ansvar for læringen, til at læreren skulle være den med ansvar for å hjelpe eleven til å utnytte sitt eget potensial og selv ha en (mer) aktiv rolle i forhold til sin egen læringssituasjon. Flere forskere (Bjørgen 1991; Skaalvik & Skaalvik, 1996) pekte på at dersom man fortalte elevene at de hadde ansvar for egen læring, men unnlot å lære elevene de ferdigheter som dette ansvaret krevde, så var det i praksis en ansvarsfraskrivelse fra skolens side.

Elevsamtalen som pedagogisk verktøy

I likhet med teorien om ansvar for egen læring er også elevsamtaler noe som mange mener mye om. Mange vil hevde at elevsamtaler er noe som skjer hele tiden, siden læreren jo nødvendigvis samtaler med sine elever på en eller annen måte. Dette er jo utvilsomt riktig, og denne type samtaler er viktig med tanke på å ta pulsen på hva som skjer i klassen, og hva elevene er opptatt av.

Utdanningsdirektoratet har imidlertid fastsatt at det skal gjennomføres minst en planlagt elevsamtale mellom kontaktlærer og elev hvert semester⁹ som en del av undervisvurderingen. Dette skal være en formell samtale som både skal handle om elevens faglige utvikling og elevens ikke-faglige utvikling. I forhold til den faglige utviklingen skal det gis en vurdering av måloppnåelse i forhold til kompetanse i fag, men den ikke-faglige utviklingen skal omhandle elevens øvrige utvikling slik det fremkommer i opplæringslovens § 1.1 – generelle prinsippl¹⁰.

Limstrand (2006, 2011) omtaler dette som noe en kan sammenlikne med en kombinasjon mellom en utviklingssamtale og en medarbeidersamtale. Hun sier at det ligger i kortene at utviklingssamtalen er en utviklingsorientert samtale, og at det dermed ligger et veiledningsaspekt i denne type samtale hvor hensikten er å utveksle kunnskap, verdier og oppfatninger for å styrke elevens selvfølelse og gi eleven realistiske tilbakemeldinger. Samtalen skal være dannelsorientert og peke mot faglig, personlig og sosial utvikling. I det Limstrand (ibid.) omtaler som medarbeidersamtalebiten fokuseres det på arbeidsmiljø, forhold mellom elev og lærer og på hvordan man skal fremme gode arbeidsvilkår.

Rent praktisk kan man da si at samtalen skal være en formell, planlagt samtale hvor eleven i samtale med læreren finner ut hvordan han eller hun lærer best. Samtalen må også inneholde element som bidrar til å skape et godt rammeverk slik at elev og lærer sammen kan prøve å finne elevens proksimale utviklingssone (Vygotsky, 2001a). Hovedsaken blir likevel å ha jevnlig samtaler hvor man tar utgangspunkt i hva i hva eleven vil og kan, hva eleven ønsker og drømmer om, hva eleven har lyst å lære, og hva som er elevens utfordringer for å kunne nå disse målene (Limstrand, 2011).

Situert læring

Situert læring tar utgangspunkt i den sosiokulturelle læringsteorien (Nygren, 2004) hvor vi også finner den såkalte mesterlæringsteorien (Nilsen & Kvale, 1999). I den situerte læringsteorien tar en utgangspunkt i at læring ikke nødvendigvis skjer på skolen, i klasserommet, eller i skolens verksteder. I følge sosiokulturell læringsteori oppleves læring som knyttet til livet utenfor skolen, ofte som mer matnyttig for elevene enn læring som skjer

⁹ <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Vurderingsverktøy/Slik-gjennomfører-du-samtaler/>
[lastet ned: 20. mars 2014]

¹⁰ http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
[lastet ned: 20. mars 2014]

innenfor skolens referanseramme. Dette gjør at den situerte (sosiokulturelle) læringen ofte gir elevene mer motivasjon enn det vi til daglig finner i skoleverket (Nygren, 2004).

Tradisjonelt sett er imidlertid ikke situert læring, eller dens lillebror mesterlæringen, noe ukjent fenomen. Det har til alle tider vært slik at man har lært et yrke gjennom deltakelse i produktivt arbeid, hvor fag læres i samme situasjon som det utøves (Nilsen & Kvale, 1999; Nygren, 2004). Når vi snakker om situert læring i en moderne skolesammenheng, tar vi gjerne utgangspunkt i at læreren fungerer som en rollemodell (mester) og at elevene lærer gjennom å være i et praksisfellesskap med mesteren og andre lærlinger (elever), og at man gjennom praktisk arbeid med noe som oppleves som meningsfullt og interessant for elevene, vil kunne få et økt læringsutbytte for den enkelte. I skolesammenheng kan dette gjøres ved å legge til rette for at læring skjer i en kontekst som elevene finner relevant.

Tilgang til forskningsfeltet

Som jeg tidligere har gjort rede for, har jeg innhentet samtykke fra skolen for å gjennomføre prosjektet. Den elevgruppen jeg gjennomførte feltarbeidet mitt i, var en gruppe som besto av elever som alle var over 18 år. Dette gjorde at jeg ikke trengte å informere foresatte, men alle elevene ble informert muntlig, så vel som gjennom en skriftlig¹¹ orientering om at jeg var i gang med å skrive en masteroppgave og at jeg tenkte å gjøre feltarbeid i den gruppen. Jeg redegjorde også for problemstillingen min, og hvordan jeg tenkte å innhente data.

I forhold til mine kollegaer ga jeg informasjon om prosjektet til alle lærere som var involvert i forhold til undervisning i den aktuelle gruppen. I forhold til skoleledelsen ga jeg ikke noen utfyllende informasjon utover den informasjonen som ble gitt i forbindelse med at det ble gitt tillatelse til å gjennomføre feltarbeid.

Å gjøre feltarbeid på sin egen arbeidsplass gir noen fordeler; jeg er en del av kollegiet, min arbeidsgiver er genuint interessert både i den kompetanseheving en mastergrad gir og i (eventuelle) resultater som kan komme ut av prosjektet med nytteverdi for skolen. Ulempene er like åpenbare; som en del av kollegiet vil jeg ha en for-forståelse av temaet som bygger på meg selv og mine tanker rundt begrepet elevmedvirkning på min skole. Jeg tenker også at min arbeidsgiver nok har forventninger om gode resultater, og må passe på at dette ikke farger oppgaven. Alt dette er ting jeg må være spesielt oppmerksom på både ved innsamling og fortolkning av data.

Prosjektet fikk sin godkjenning av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD)¹² i april 2012.

Samtykke

Jeg innhentet samtykke¹³ direkte fra de elevene og de ansatte jeg intervjuet. Dette ble gjort fordi alle informantene hadde, slik jeg så det, selvstendig samtykkekompetanse i forhold til at de alle var myndige. Etter å ha blitt informert om prosjektet hadde de den nødvendige kunnskapen om hva det å gi et samtykke til deltakelse betydde for dem. Jeg forvisset meg

¹¹ Den skriftlige orienteringen ligger vedlagt som vedlegg 1

¹² Meldeskjema til NSD ligger vedlagt som vedlegg 2 og prosjektgodkjenning fra NSD ligger vedlagt som vedlegg 3.

¹³ Jamfør Lov om behandling av personopplysninger (2000) § 2.7 (www.lovdata.no/all/hl-20000414-031.html#2) [lastet ned: 12. juli 2013]

således om at informantene skjønte hva de samtykket til, og at de når som helst kunne velge å trekke seg dersom de skulle ønske det¹⁴ uten at det ville få noen som helst konsekvenser for den enkelte.

Det ble utarbeidet et skjema hvor informasjon ble gitt, og som informantene signerte før prosessen startet. Som en del av den formelle godkjenningen av prosjektet ble også dette skjemaet utarbeidet etter NSDs retningslinjer, og er da også godkjent av NSD.

Konfidensialitet

Dette er både et svært enkelt, og et svært vanskelig tema. Svært enkelt fordi elever og ansatte selvfølgelig vil bli presentert anonymisert i oppgaven. Likeledes blir elevgruppen anonymisert i tråd med gjeldende retningslinjer. Samtidig er spørsmål om konfidensialitet vanskelig fordi de av mine kollegaer og ledelsen ved skolen som i ettertid leser oppgaven naturlig nok vil kunne kjenne igjen hvor feltarbeidet har funnet sted – for alle andre er det bare å gjøre et internettsøk på navnet mitt, og vil da med en gang få opp treff på hvor jeg arbeider, således vil det være enkelt å trekke slutninger om ved hvilken skole feltarbeidet er gjort ved.

Jeg har derfor vært bevisst at masteroppgaven måtte skrives på en måte som ivaretok den enkeltes konfidensialitetsbehov, og også konfidensialitetsbehovet til gruppen som feltarbeidet ble gjort i forhold til. I forhold til elevgruppen var dette ikke spesielt vanskelig da jeg som norsk- og samfunnsfaglærer underviser svært mange elever, og fordi feltarbeidet ikke ble gjennomført i inneværende skoleår (det er naturlig nok vanskeligere å identifisere grupper og enkeltpersoner på noe som ligger litt tilbake i tid). I forhold til lærere og skoleledelse var dette imidlertid litt mer problematisk fordi utvalget innenfor disse informantgruppene er betydelig mindre, og fordi dette er personer som finnes ved skolen over lang tid. Arbeidet med å anonymisere i forhold til disse bød derfor på noen ekstra utfordringer. Prosjektet er underlagt Personopplysningslovens¹⁵ bestemmelser om melde- og konsesjonsplikt. I prosjektgodkjenningen fra NSD¹⁶ for innhenting av data var det presisert at data måtte anonymiseres på en måte som gjorde at det ikke var mulig å føre opplysninger tilbake til enkeltpersoner.

¹⁴ Invitasjon til å delta/samtykkeerklæring ligger vedlagt som vedlegg 5.

¹⁵ http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31#KAPITTEL_6

[lastet ned: 5.mai 2014]

¹⁶ vedlegg 3

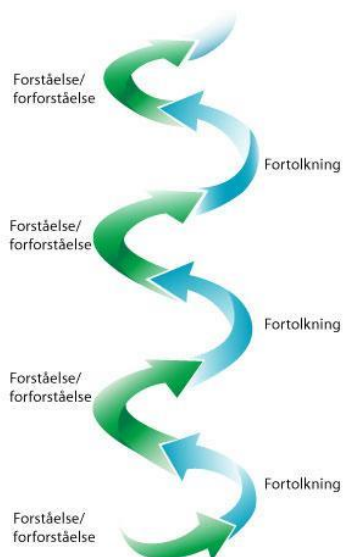
Jeg har derfor lagt mye arbeid ned i å presentere intervjuene på en måte som har vært i tråd med de retningslinjer og krav som fremkom i konsesjonen fra NSD. Alle data er anonymisert, opptak av intervjuer er slettet og alle kodenøkler som gjør at data kan tilbakeføres til enkeltpersoner er tilintetgjort.

Vitenskapsteoretiske betraktninger

En hermeneutisk - fenomenologisk tilnærming

Hermeneutikk omtales ofte som læren om å fortolke og forstå. Gadamer (2010) sier at hermeneutikk er en tolkningsprosess – en kunst i det å fortolke et fenomen. En hermeneutisk tolkning er således ingen eksakt vitenskap. Kvale (2005) påpeker da også at en annen leser av samme intervju vil kunne fortolke det på en annen måte, og at hovedproblemet ikke er mangfoldet av tolkninger, men manglende klargjøring av de spørsmål til teksten som ligger til grunn for de mangeartede tolkningene. Han sier at «[...] en leser som anlegger samme synspunkt på teksten som forskeren, skal kunne se det forskeren ser, uansett om han er enig i dette synspunktet eller ikke» (Kvale, 2005:7 egen oversettelse).

Utgangspunktet for hermeneutikken er at enhver forståelse forutsetter en forforståelse, eller en fordom (Kvale & Brinkmann, 2009; Gadamer, 2010). I denne sammenhengen er fordom ikke et negativt ladet begrep, men simpelthen en fastslåing av at vi har med oss noen forkunnskaper som er nødvendige for å forstå og tolke det vi skal undersøke eller forstå. Vi tar altså utgangspunkt i noe vi kjenner når vi skal fortolke det vi ikke forstår. Ut fra dette får vi en ny (subjektiv) forståelse, og det dannes en ny fordom som igjen kan revideres når det dukker opp noe nytt vi skal fortolke.



Figur 1 Den hermeneutiske spiral ¹⁷

¹⁷ <http://kommunikationsportalen.dk/wp-content/uploads/2013/09/den-hermeneutiske-spiral.jpg>
[lastet ned: 2.mai 2014]

Den samlede helheten av våre fordommer omtales gjerne som en forståelseshorison (Kvale & Brinkmann, 2009; Gadamer, 2010). Det er imidlertid sånn at vår forståelseshorison må oppfattes som noe statisk da det hele tiden vil dukke opp nye ting som gjør at vår forforståelse vil utvikles. Innen hermeneutikken vil forståelse innebære at de to horisontene (forståelseshorisonen og forforståelseshorisonen) nærmer seg hverandre (Gadamer, 2010). Både Kvale & Brinkmann (2009) og Gadamer (2010) påpeker imidlertid at de fordommene vi har med oss er tveeggede sverd i vår søken etter å oppdage nye fenomen siden vi på den ene siden kan se nye ting på bakgrunn av våre forkunnskaper, men på den andre siden vil kunne tolke ting feilaktig med bakgrunn i de samme forkunnskapene.

Fenomenologi er studiet av fenomener og hvordan de fremtrer for oss fra et førstepersonsperspektiv. Etersom jeg jo har valgt å utvikle en dypere forståelse av hva elevmedvirkning på individnivå er for noe, har jeg valgt å behandle dette som et fenomen som jeg har undersøkt nærmere. Kvale & Brinkmann (2009) omtaler fenomenologi som prosjekter med forskningsdeltakernes livsverden i fokus, det vil si den subjektive opplevelsen av et fenomen.

Ut fra dette kan man si at jeg har lagt en hermeneutisk – fenomenologisk forståelse til grunn for valg av metode. Min forforståelse, eller fordom, som lærer i kombinasjon med eksisterende teori fra tidligere forskning, utgjør således det teoretiske rammeverket for denne besvarelsen.

Validitet og reliabilitet

Validitet defineres gjerne som holdbarheten i de teoretiske forutsetningene og logikken i avledning fra teori til undersøkelsens forskningsspørsmål (Thagaard, 2011). Holdbarheten i mitt prosjekt var således avhengig av at jeg gjennomførte feltarbeidet på en tillitsvekkende måte, og at jeg kunne redegjøre for undersøkelsens metodiske trinn, hvordan data var fremkommet og hvilke egne vurderinger jeg har gjort (jamfør Thagaard, 2011). Ønsket om både å være systematisk og ha innlevelse slik Thagaard (2011) trekker fram, har gjort at jeg har valgt å bruke flere ulike strategier for å oppnå en rimelig grad av reliabilitet og validitet. Jeg har derfor valgt å understøtte min kvalitative data med et kvantitativt datasett, samtidig som jeg har holdt mine resultater opp mot læreplaner, lovverk og relevant teori.

Jeg har, som tidlige sagt, skrevet om den skolen jeg arbeider på, og de dataene jeg har samlet inn har nok i noen grad vært påvirket av dette. Selv om jeg har vært spesielt oppmerksom på feilkildeproblematikk, er det grunn til å anta at dette har påvirket dataene, noe som kan ha påvirket reliabiliteten i forhold til å ha produsert universelt holdbare resultater.

Jeg er likevel av den oppfatningen at det arbeidet jeg har gjort med tanke på å produsere gode og holdbare forskningsspørsmål som er kvalitetssikret gjennom NSD, har bidratt til å redusere feilkildene. Jeg har hele tiden hatt fokus på hvordan min for-forståelse i forhold til skolen og elevene muligens har påvirket det jeg har sett (jamfør Meløe, 1979). Denne erkjennelsen har også bidratt til å redusere meg selv som feilkilde, og har bidratt til å gjøre dataene mer holdbare. Det at jeg i tillegg har drøftet forskningsspørsmålene opp mot relevant teori har også bidratt til å redusere risikoen for at jeg som deltaker i prosessen utgjør en betydelig feilkilde. Jeg er imidlertid oppmerksom på at det faktum at jeg ikke tidligere har gjort noe feltarbeid, kan være en feilkilde jeg vanskelig kan kontrollere, men jeg har sett hvordan de data jeg har samlet inn henger sammen med relevant teori. Undersøkelsen min har vært av kvalitativ karakter, selv om jeg har støttet meg til kvantitative data. Det gjør at datainnsamlingen naturlig nok har vært preget av mellommenneskelig karakter, noe som i følge Kvale & Brinkmann (2009) tilsier at forskningsprosessen vanskelig vil kunne la seg replisere. Dette er forhold jeg har vært oppmerksom på, og som jeg har tatt hensyn til under arbeidet med dette prosjektet.

Jeg har gjennom mitt feltarbeid blitt bedre i stand til å si noe om hvordan elever, lærere og ledelse på min skole har tenkt omkring elevmedvirkning. Jeg har analysert dette opp mot relevant teori og andre (offentlige) dokumenter. Om så resultatene kan sies å være overførbare (gjelde i andre sammenhenger), har vært et viktig spørsmål. Utvalget i prosjektet mitt ble eksempelvis ikke trukket etter statistiske kriterier, men etter et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2011). Jeg trakk riktignok utvalget av elever blant elevene i den elevgruppen jeg gjorde feltarbeidet mitt i forhold til, men mer ut fra tilgjengelighetshensyn enn ut fra representativitet. Når det gjaldt utvalg av lærere og skoleledere, var utvelgelsen utelukkende gjort på bakgrunn av tilgjengelighet. Jeg har derfor brukt mye tid på å tenke gjennom hvem som stilte seg til disposisjon som – var det eksempelvis personer som var spesielt interessert i temaet som takket ja til forespørselen om å delta? Usikkerheten i utvalget og omfanget av prosjektet gjør at de resultatene som har fremkommet ikke uten videre kan overføres til en universell forståelse. Kvale & Brinkmann (2009) påpeker riktignok at man i en postmoderne

oppfatning av samfunnsvitenskapene over tid har endret fokus fra universell generalisering til mulighet for å overføre kunnskaper fra en situasjon til en annen. Med utgangspunkt i Kvale & Brinkmann (2009) og Thagaard (2011) mener jeg derfor at undersøkelsen gjennom samspillet mellom teori og innsamlede data likevel i noen grad har bidratt til kunnskapsutvikling omkring elevmedvirkning for andre elever, lærere og skoleledelse.

Design og metode

Gjennom å velge problemstillingen «Hva er elevmedvirkning på individnivå, hvordan fungerer dette i forhold til intensjonene i læreplanverket, og i forhold til elevenes ønsker?» har jeg implisitt sagt at jeg ønsker å undersøke hva elevmedvirkning er, hvordan elevmedvirkning fungerer i praksis og om det er noen ulikheter på hva som skjer i praksis i forhold til hva læreplanverket legger til grunn.

I mitt mastergradsarbeid har jeg brukt dokumentanalyser, intervjuer med lærere, skoleledere og sist, men ikke minst, samtaler med elever og observasjoner i en elevgruppe.

Forskningsmetoder

Steder å se fra - om forskerfelt og forskerrolle

I og med at jeg har gjennomført mastergradsprosjektet mitt på den skolen jeg til daglig arbeider, har det vært viktig at jeg hele tiden har hatt klart for meg min dobbeltrolle – at jeg både er lærer og mastergradsstudent, og at dette nødvendigvis har påvirket min måte å «se» forskningsfeltet på. Cato Wadel (1991) kaller dette «å være sosiolog på seg selv» (Wadel 1991:21), noe som innebærer at en under feltarbeidet stadig må analysere sin egen atferd og sine egne kulturelle verdier (ibid.). I artikkelen «Steder» fra 1979 skriver filosofen Jacob Meløe om hvordan og hvorfor steder får eller gis skikkelser som vi forholder oss til på grunn av våre virksomheter i verden:

«Men det var først etter at vi begynte å ferdes på sjøen i robåt at akkurat den biten av berget, akkurat det skjæret, strømførholdene i akkurat det stykke sjø som ligger mellom dem løp sammen til ett sted, under begrepet: et sted det er godt å legge til med robåt. Uten båten er det antakelig ingenting som lar akkurat den biten av kystterrenget stå fram med en bestemt karakter. Det trer fram med båten, som ett av de trekk som gir kystterrenget dets skikkelse.

Dette eksemplet er et eksempel på hvordan verden får steder og skikkelser gjennom vår virksomhet i verden. Det er også et eksempel på hvordan vi ikke kan beskrive våre virksomheter i verden uten å beskrive den verden vi er virksomme i. Og det er et eksempel på hvordan våre virksomheter i verden gir begreper til vårt språk, som for eksempel begrepet et sted å legge til».

(Meløe, 1979:7-8)

Uten rollen som fisker ville en sannsynligvis ikke beskrevet stedet som et godt sted å legge til. Sagt på en annen måte, så er stedet som betraktes avhengig av perspektivet til aktøren, og den rollen aktøren har, styrer hvordan en ser på verden.

Elevene har et eierforhold til skolen. Det er deres skole. For folk flest er skolen en hvilken som helst videregående skole. For meg er skolen først og fremst en arbeidsplass, men også den plassen hvor jeg gjør mitt feltarbeid.

Gjennom at jeg har ulike roller ved skolen, har det åpnet seg flere *steder å se fra* samtidig som faren ved dette er at jeg gjennom dobbeltrollen som lærer og mastergradsstudent har kunne havnet i situasjoner hvor verden har artet seg ulikt i forhold til hvilken rolle jeg betraktet verden ut fra. Jeg fikk informasjon fra mine kollegaer som jeg aldri ville fått som student og jeg fikk informasjon fra elevene som jeg neppe ville fått tilgang til «bare» som lærer. Dette var noe jeg hele tiden måtte ha i bakhodet, og noe jeg brukte mye tid til å tenke gjennom under selve feltarbeidet.

Casedesign

En casestudie er en empirisk forskning som har til hensikt å undersøke og beskrive et fenomen. Casestudier egner seg spesielt godt «når vi skal studere her-og-nå-fenomener i det virkelige liv, og der vi ikke kan manipulere og kontrollere variablene» (Skogen, 2007:55). Skogen (2005) viser til Yin (2003) når han videre sier at selv om casestudier kan plasseres inn under hermeneutiske forskningstradisjoner, så er det ikke bare snakk om å tilegne seg kvalitative data.

Holistisk singelcase – en helhetlig tilnærming

Siden dette er en masteroppgave, ligger det implisitt at omfanget av prosjektet ikke kan være alt for omfattende (Skogen, 2007). Derfor har jeg valgt å benytte meg av en forskningsdesign som kalles holistisk singelcase. Det at prosjektet defineres som en holistisk singelcase betyr at jeg har sett på et fenomen ved å konsentrere meg om enkelttilfeller innen fenomenet (Yin, 2003; Gall mfl., 2003; Skogen, 2007). Jeg har bare en case (derav navnet singel) og en analyseenhet (derav navnet holistisk). Jeg har definert casen som skolen jeg har gjort undersøkelsene på, selv om denne omfatter elever, lærere og skoleledere. Den felles analyseenheten som jeg vil gå i dybden i forhold til, blir elevmedvirkning på individnivå slik jeg definerte det i tabell 1.

Yin (2003) peker i sin modell om casedesign på to retninger en kan velge relatert til singelcase. For det første kan en casestudie inneholde flere enn en enhet å analysere, selv om det dreier seg om en case. Dette er noe som omtales som «embedded singlecase design» (Yin,

2003:39). Her studeres helheten gjennom de forskjellige underenhetene. Den andre typen omtales som «holistic singlecase design» (Yin, 2003:39). Her baserer man seg på å undersøke en enhet (i mitt tilfelle en klasse) hvor sekundærdata bidrar til å gå i dybden, og følgende kan brukes som et sammenligningsgrunnlag mellom teori og empiri. Dette vil så danne grunnlag for å kunne gi et helhetlig bilde i forhold til hva jeg ønsker å undersøke (elevmedvirkning på individnivå). Med dette som utgangspunkt har jeg valgt å gjennomføre studiet innenfor rammene av en holistisk singel-case design.

Johannessen (2005) viser til Yins femkomponentsmodell for å gjennomføre en casestudie. Den første komponenten er å utvikle en problemstilling, og min problemstilling: *Hva er elevmedvirkning på individnivå, hvordan fungerer dette i forhold til intensjonene i læreplanverket, og i forhold til elevenes ønsker?* er en type problemstilling som, slik jeg tolker Skogen (2006), vil være en typisk problemstilling for denne type forskningsdesign i og med at jeg i masteroppgaven ønsker å si noe om her-og-nå fenomener i det virkelige liv. Den andre komponenten handler om teoretiske antakelser. I utgangspunktet tenker jeg at de ulike aktørene har en ulik oppfatning av hva elevmedvirkning er, og også om viktigheten/nytten av dette. Dette er noe som i denne sammenhengen vil være en del av baketeppet da jeg gjorde feltarbeidet mitt. Den tredje komponenten sier noe om analyseenheter – min analyseenhet (casen) vil være den klassen hvor jeg gjennomførte feltarbeidet mitt. Den fjerde komponenten omhandler den logiske sammenhengen mellom data og antakelse. Om denne sier Johannessen (2005):

«Hva gjør vi når vi har hentet inn de nødvendige data? Yin opererer med to analysestrategier: analyse basert på teoretiske antakelser (teoristyrte) og beskrivende casestudium. Den første strategien er å foretrekke, og Yin anbefaler at man kun bruker beskrivende casestudium hvis man ikke har noen teoretiske antakelser på forhånd».

Johannessen (2005:85)

Den siste komponenten er å tolke funnene. Her skal funnene tolkes opp mot allerede eksisterende teori. Hensikten med dette er enten å beholde eksisterende teori, modifisere eksisterende teori eller bygge helt ny teori (Johannessen, 2005). Dette har jeg gjort gjennom å triangulere data i analysen ved hjelp av en såkalt multimetodisk tilnærming hvor jeg har brukt dokumentanalyser, observasjoner, kvantitative undersøkelser og kvalitative intervjuer. Jeg har på den måten kunne skaffe meg et så godt bilde som mulig av hvordan elevmedvirkning

fungerer i forhold til intensjonene i læreplanverket ved den skolen (eller i alle fall i den elevgruppen) jeg har gjort feltarbeidet mitt i forhold til.

Bruk av kvantifiserbare data

Det er vanlig å gjøre et metodisk hovedskille mellom de såkalte kvalitative metodene og de kvantitative metodene, hvor et typisk kjennetegn for de kvalitative metodene er å skaffe deg dybdekunnskap gjennom å gjøre grundige undersøkelser av relativt få objekter. De kvantitative undersøkelsene har tradisjonelt sett vært undersøkelser hvor man har fått en mer overflatetilnærming i forhold til relativt mange objekter.

Som jeg tidligere har sagt, baserer mitt arbeid seg i hovedsak på data som er fremkommet via dokumentanalyser og kvalitativt innsamlede data – primært gjennom intervjuer. I arbeidet med å lage intervjuguiden, og som et hjelpemiddel i analysen min, har jeg også i noen grad støttet meg til data fra elevundersøkelsen. Disse dataene er hentet fra de årlige elevundersøkelsene som er omfattende kvantitative undersøkelser som søker å ta temperaturen på Skole-Norge i forhold til læring og trivsel. Undersøkelsen gjennomføres i regi av Utdanningsdirektoratet.

Elevundersøkelsen er en nasjonal undersøkelse, men består av data som er aggregert gjennom spørreundersøkelser ved de enkelte skolene. De nasjonale dataene ligger åpent tilgjengelig på Utdanningsdirektoratets hjemmesider¹⁸, mens data som omhandler de enkelte skolene kun finnes tilgjengelig gjennom en lukket portal. Siden jeg er tilsatt som lærer på den skolen jeg har utført feltarbeidet mitt på har jeg også fått tillatelse til å bruke sistnevnte datasett i forbindelse med dette prosjektet. Av praktiske årsaker har jeg tatt utgangspunkt i datasett fra 2012 undersøkelsene.

Bakketeig (2012) trekker frem at det tidligere har vært store spenningsforhold mellom disse to metodetilnærmingene, men at man i dag stort sett argumenterer med at begge disse tilnærmingemetodene har sine styrker og svakheter, men at begge tilnærmingene som oftest er aktuell der man i en studie ønsker å se på problemstillinger der man belyser et fenomen ut fra flere innfallsvinkler.

¹⁸ <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Elevundersokelsen/>
[lastet ned: 20. mars 2014]

Dokumentanalyse

For å kunne utvikle ny kunnskap er det først viktig å se hva andre har funnet ut omkring samme tema som en selv tenker å studere. Gall mfl. (2003) har utviklet en modell hvor man gjennom fire hovedtrinn kan bruke dokumentanalyse (reviewing literature) for å skaffe seg oversikt over eksisterende kunnskap og klargjøre retningen for sin egen forskning.

Hovedtrinnene i modellen er: først å gjøre overflatesøk, så bruke sekundærkilder for deretter å gå til primærkilder. Til slutt skal man så lage sin egen oversikt.

Dersom man ønsker å gjennomføre forskning etter denne modellen, skal en først gjøre et såkalt overflatesøk hvor en skaffer seg en oversikt over hvilke bøker, artikler og andre publikasjoner som omhandler temaet. Dette er noe vi gjerne gjør ved hjelp av databaser og på internett. For min egen del hadde jeg første en idé om hva jeg ville skrive om, og for å finne ut om dette gjorde jeg søk i databaser som for eksempel «BIBSYS» som er universitets- og høgskolebibliotekenes database. Her finner man oversikt over hvilke bøker som er skrevet om temaet. Noen bøker ligger tilgjengelig i fulltekst, mens andre bøker kan bestilles fra biblioteket. En annen database jeg brukte mye i denne fasen av skrivingen var «IDUNN» som er en såkalt fulltekstdatabase hvor en finner hele artikler som er publisert i (de fleste) norske fagtidsskrifter. Jeg brukte også en del andre databaser som jeg fikk tilgang til gjennom universitetsbiblioteket for eksempel «Academic Search Premier» og «Web of Science» for å nevne noen. Jeg var selvfølgelig også innom mer åpent tilgjengelige ressurser som «Google» og «Wikipedia».

Etter overflatesøket fant jeg en rekke artikler, bøker og andre offentlige publikasjoner som omhandlet elevmedvirkning. Jeg valgte helt bevisst å prøve å se på utviklingen av temaet gjennom de siste 10-15 år, og har derfor sett på ulike forskeres teorier gjennom hele perioden. Fagfeltet – dersom man kan kalle arbeid med og om elevmedvirkning for et eget fagfelt – viste seg å være svært mye mer omfangsrikt enn jeg først hadde trodd. Det er derfor vanskelig å trekke ut hvilke teoretikere som mest har formet meg i forhold til dette arbeidet. Likevel vil jeg nevne tankene til Bjørgen (1991, 1992), Skaalvik & Skaalvik (2005, 2011), Tiller (2006), Imsen (2008) og Thagaard (2011). De ga meg en god pekepinn på hvor jeg skulle starte å grave videre rent faglig. Ut fra dette fikk jeg en overordnet forståelse av temaet, og jeg gikk så videre for å prøve å forstå hvilke pedagogisk grunnlag- og læringssyn som lå bak. Jeg valgte da å gå videre til en del originalarbeider for å skaffe meg en dypere forståelse. Her ble

teoretikere som Dewey (1938, 2008), Vygotsky (2001a, 2001b), Freire (1996), Galtung (2003), Tiller (2006) og Thagaard (2011) viktige for meg.

Ut fra denne gjennomgangen av tidligere forskning lagde jeg meg min egen oversikt over hva jeg hadde funnet ut og hva jeg hadde lært gjennom å se på andres arbeider. Gjennom å finne ut hva som var kjent, var det lettere å finne ut hva jeg ønsket å vite mer om.

Etter at jeg var ferdig med denne gjennomgangen visste jeg mye om *hva* jeg ønsket å finne ut, men desto mindre om *hvordan* jeg skulle gå frem for å gjøre dette. Jeg hadde riktignok fått en inspirasjon gjennom spesielt Bjørgen (1991, 1992) og Tiller (2006) i forhold til ansvar for egen læring og aksjonsforskning, men jeg valgte å «kjøre gjennom» Galls modell en gang til i forhold til vitenskapsteori, metode og skriving. Jeg endte da opp med en mengde ulike tilnæringsmetoder. Det var mange som inspirerte meg i forhold til praktisk gjennomføring av prosjektet, men spesielt arbeidene til Meløe (1979), Fuglseth (2006), Skogen (2006), Kvale & Brinkmann (2009), Fangen (2010) og Bakketeig (2012) har vært til stor nytte i arbeidet med å utvikle prosjektets metodeunivers.

Kildegransking

«Historiske kjelder er dei kjeldene som møter oss som objektiverte (fastfrosne) uttrykk vi ikkje kan endre. Dette fastfrosne uttrykket har hatt ei eller anna mening for dei som laga det, og denne meininga må vi prøve å gripe på vår måte. Da må vi kunne vurdere verdien av materialet som kjelde for oss (kjeldekritikk) og vurdere eller tolke innhaldet i vår samanheng (hermenautikk). Det viktigaste i kjeldekritikken er å vurdere om kjelda er påliteleg, at vi er i stand til å tolke på ein rimeleg måte og at vi ikkje blandar primære og sekundære data».

Fuglseth (2006:78)

Historiske kilder er forskningsmateriale som eksisterte før jeg bestemte meg for å bruke dem som kilder (Fuglseth, 2006). Det er to hovedutfordringer i bruk av historiske kilder. Den første er kildekritikk. Hva er gode kilder, og hva er god bruk av kildene? I mitt prosjekt vil jeg i hovedsak bruke offentlige dokumenter og nyere litteratur fra anerkjente forlag. Dette gjør at jeg i utgangspunktet tenker at kildene kommer inn under kategorien «gode kilder». Jeg er imidlertid oppmerksom på at dette ikke fritar meg for å bruke disse kritisk og i sammenheng med andre kilder. I følge Fuglset (2006) kan en tolke kildegransking som en tretrinnsprosess hvor en først skal vurdere kildens (tekstens) indre konsistens. Det tenkes her på hvordan teksten er bygd opp, om det er trukket logiske slutninger, og påstander er

begrunnet og så videre. Så skal en sammenligne teksten med minst en annen tekst for å se hvordan det som fremkommer der henger sammen med det som presenteres i den kilden jeg ønsker å bruke. Til slutt ser man kilden i en større sammenheng, hvor en går mer nøye inn på fagfeltet, i hvilken sammenheng teksten er skrevet og så videre.

I mitt arbeid hvor jeg i erkjennelsen av at jeg som student ikke har kunnet påberope meg å ha hatt full oversikt over hele fagfeltet, har jeg i tillegg valgt kun å bruke tekster skrevet av anerkjente forfattere, utgitt på anerkjente forlag eller av anerkjente institusjoner (Lynggaard, 2012). Dette mener jeg har gitt en ytterligere trygghet i forhold til gyldigheten av tekstene jeg har brukt.

Den andre hovedutfordringen har vært ved bruk av historiske kilder hvor kildetolkningen til dels har vært utfordrende. Det handlet i hovedsak om å skjønne sammenhengen kilden var skrevet i. Dette er spesielt viktig når jeg skal bruke teksten i min egen sammenheng. Yin (2003) påpeker også at det er viktig å huske på at dokumentasjon ikke representerer noen sannhet i seg selv, men en virkelighet forfattet for å uttrykke et formål.

Forskerroller

Det finnes mange roller å innta når man skal observere en aktivitet. Næss (2006) viser til Vedeler (2000) som deler feltforskeren inn i fire ulike observatørposisjoner og roller, hvor vi på den ene siden finner den fullstendige deltaker (total neddykking i den lokale kulturen). Hensikten med full deltakelse er å skaffe seg kunnskap fra innsiden – gjerne uten at de det blir forsket på er klar over at det forskes på dem. Dette kan eksempelvis gjøres ved å søke seg jobb på plassen man ønsker å forske for å bli fullverdig medlem av gruppen. Det andre ytterpunktet er forskeren som fullstendig uavhengig observatør. Det er gjerne dette som omtales som «flua på veggen». Forskeren er til stede, men prøver å være så anonym som mulig. Observatøren har liten kontakt med de som observeres og påvirker disse i liten eller ingen grad. Mellom disse to ytterpunktene finner vi den deltakende observatøren og observatøren som deltar. I mitt mastergradsarbeid tenker jeg at den naturlige observatørrollen vil være som deltakende observatør fordi jeg både fungerer som lærer og som forsker i klassesituasjonen.

Observasjon

Å observere betyr å samle inn data gjennom sansene våre. Som vitenskapelig tilnærming består observasjon av et sett ulike teknikker man kan velge for å finne mulige svar i forhold til en gitt problemstilling (Fangen, 2010). For å nytte observasjon som verktøy har jeg med utgangspunkt i Fangen (2010) først tenkt gjennom hvordan jeg skulle finne observerbare kjennetegn knyttet til de fenomener jeg skulle finne ut noe om. Siden jeg i utgangspunktet ønsket å finne ut noe om elevmedvirkning på individnivå som delvis deltakende observatør og delvis som full deltaker i klasserommet, ble det i seg selv utfordrende å observere samtidig som jeg i aller høyeste grad var en del av prosessen. Det jeg her fikk mest utbytte av var å se på hvordan elevene selv agerte i forhold til egen medvirkning før og etter at vi hadde gjennomført opplæringsbiten som skulle bidra til å sette dem bedre i stand til systematisk deltakelse. For å unngå de verste mulighetene for feilkilder, gjorde jeg observasjonene i to runder – den første cirka en måned før opplæringsopplegget, og den siste cirka en måned etter opplæringsopplegget. Dette gjorde jeg for at ikke selve opplegget og det faktum at elevene var oppmerksom på at de ble observert (Hawthorneeffekten) skulle påvirke resultatet i for stor grad (Svartdal, 2011). Det må her påpekes at elevene var gjort oppmerksom på at jeg ville observere, men at elevenes fokus på at de faktisk ble observert fort gikk over unntatt i perioden rett før og rett etter opplæringsopplegget.

Gjennom observasjonsprosessen observerte jeg i hovedsak to ting. Det ene var om og hvordan elevene tok initiativ til elevmedvirkning, og det andre var om og hvordan elevene fulgte opp lærerens invitasjoner til elevmedvirkning. Siden observasjonene ble gjort i en klasse hvor jeg i noen tilfeller var hovedlærer og i noen tilfeller var en av lærerne i et tolæreropplegg, var det således bare i forhold til elevene jeg fikk gjort observasjoner. Observasjonene gjorde jeg fortløpende i timene, og i forhold til når jeg selv var hovedlærer registrerte jeg så godt det lot seg gjøre i friminutter og mens elevene arbeidet med oppgaver. De observasjonene jeg gjorde når min kollega underviste, noterte jeg fortløpende ned. Siden jeg var et kjent fjes for elevene, og at observasjonene skjedde i en kjent setting, mener jeg at resultatene av observasjonen ble minimalt påvirket av at jeg var til stede.

Gjennom det å observere så jeg flere ting som jeg ønsket å forfølge videre, observasjonene var derfor et viktig utgangspunkt for arbeidet med intervjuguiden.

Kvalitative intervju

Jeg har, som tidligere sagt, valgt å fokusere på hvordan elevmedvirkning ble oppfattet og hvordan den ble utøvd. For å få informasjon om dette var det å samtale med elever, lærere og skoleledelse kanskje den viktigste innfartsporten til informasjon.

Det finnes flere ulike typer intervjuer, men de mest vanlige intervjuene er de som foregår mellom en intervjuer og en informant (Johnsen, 2006; Dalen, 2011). Kvalitative intervjuer er spesielt godt egnet når man ønsker å finne ut noe om «hvordan mennesker ser på og vurderer livet sitt og de sammenhenger de står i» (Johnsen, 2006:118). Kvale & Brinkmann (2009) sier at «Et intervju har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomener» (Kvale & Brinkmann, 2009:21).

Når man skal gjennomføre et intervju, skiller det seg fra dagligsamtalet på flere punkter hvor et viktig poeng er at man på forhånd har utviklet en guide som inneholder en oversikt over hva vi ønsker informasjon om. Denne guiden kan inneholde åpne eller lukkede spørsmål alt etter hva som er hensikten med intervjuet. Intervjuguiden er utarbeidet med utgangspunkt i min problemstilling. Jeg har videre forholdt meg til Dalen (2011) sine kriterier for utarbeiding av aktuelle spørsmål i intervjuguiden:

- Er spørsmålet klart og entydig?
- Krever spørsmålet særskilt kunnskap og informasjon som informanten kanskje ikke har?
- Inneholder spørsmålet så sensitive områder at informanten vil vegre seg for å svare?
- Gir spørsmålet rom for informantens mulige utradisjonelle oppfatninger?
- Tar spørsmålene hensyn til den bredde som informantene i utvalget kanskje har?

Jeg har utarbeidet tre intervjuguides¹⁹, en for intervju med elever, en for intervju med lærere og en for intervju med skoleledelsen. Disse guidene er godkjent av NSD.

¹⁹ Intervjuguide for intervju med elever er lagt ved som vedlegg 6, intervjuguide for intervju med lærere er lagt ved som vedlegg 7 og intervjuguide for intervju med skoleledelsen er lagt ved som vedlegg 8.

De intervjuene jeg har gjennomført har vært noe i nærheten av det Johnsen (2006) omtaler som forskningssamtalen. Dette er en form for intervju hvor poenget er et ønske om å forstå verden fra informantenes side.

Intervjue elever

Når jeg intervjuet elevene, måtte jeg være oppmerksom på at elevene først og fremst oppfattet meg som en lærer, og at de nok har et noe perifert forhold til det at jeg også er student – jeg er nok temmelig langt unna deres stereotype tanker om hva en student er.

Jeg har tidligere sagt at jeg valgte å forholde meg til elever over 18 år siden de kunne gi et selvstendig kvalifisert samtykke – men også innenfor denne gruppen av elever har det vært mulig å gjøre utvalget av informanter på ulike måter. Jeg kunne enten trekke ut noen tilfeldige elever over 18 år og spørre om jeg kunne få intervju dem, eller jeg kunne bedt om at noen elever over 18 år meldte seg frivillig.

Jeg valgte å trekke et utvalg for å prøve å treffe et gjennomsnitt av elevene. Som jeg tidligere har redegjort for, var dette vanskelig siden det var et svært begrenset utvalg av elever å trekke fra, og jeg endte nok opp med noe som mer kan karakteriseres som et tilgjengelighetsutvalg, enn et representativt utvalg (jmfør Thagaard, 2011). Tanken bak å trekke ut informanter var at dersom jeg ba om frivillige, ville jeg sannsynligvis få kontakt med spesielt interesserte, men dersom jeg trakk et utvalg, ville jeg oppnå mer pålitelige data gitt at elevene sa seg villige til å stille opp, noe de heldigvis var positive til.

Intervjue lærere

Da jeg intervjuet lærerne måtte jeg være oppmerksom på at disse først og fremst oppfattet meg som en kollega. Jeg opplevde stor forståelse og entusiasme fra mine kollegaer i forhold til at jeg var i gang med et masterprosjekt innenfor et så relevant tema som dette er. En hovedutfordring i forhold til det å intervju kollegaer var at vi sannsynligvis satt med mye av den samme for-forståelsen, og at vi var deler av den samme kulturen. Dette gjorde at jeg måtte være spesielt oppmerksom på å få tak i hva den jeg intervjuet egentlig sa uten å fortolke det inn i min egen for-forståelse. Når det gjelder utvalg av lærere, så er også informantene i denne gruppa fremkommet som et resultat av tilgjengelighet. Det har vært så få allmenfagslærere i den gruppa jeg gjennomførte feltarbeidet, at de aller fleste er blitt intervjuet.

Intervjue skoleledelse

Da jeg intervjuet skoleledelsen, møtte jeg også personer som foruten å være i ledelsen ved min skole også var personer jeg har et kollegialt forhold til, og som på alle måter støttet opp om prosjektet. Det jeg her måtte være spesielt oppmerksom på, var å få tak i deres egne meninger, og ikke hva som regnes som «politisk korrekt». På samme måte som da jeg intervjuet mine andre kollegaer, måtte jeg være bevisst på å unngå å sette informantene i forlegenhet, men også unngå ubevisst å tillegge svarene andre egenskaper enn det informantene faktisk kom med. Utvalget av skoleledere er også fremkommet gjennom det som Thagaard (2011) har omtalt som et tilgjengelighetsutvalg.

Aksjonsforskning – å forske på egne elever og kollegaer

Selv om jeg har valgt en casesdesign på undersøkelsen min, har jeg med utgangspunkt i aksjonsforskningsteori (Tiller, 2006; Hiim, 2010) valgt å tilføre en aksjonsforskningsbit i prosjektet. Grunnen til at jeg valgte å gjøre dette, var hovedsakelig at jeg så at elevene først hadde behov for å vite noe om hva elevmedvirkning på individnivå gikk ut på, og på den måten sette dem i stand til å delta i prosjektet. Jeg var i utgangspunktet i tvil om jeg skulle omtale dette som aksjonsforskning eller aksjonslæring, men endte opp med å bruke begrepet aksjonsforskning, siden jeg som masterstudent også skulle ha et utenfra (forskerblikk) på prosessen, og ikke bare være en del av prosessen som lærer.

Dette var noe jeg valgte å gjøre fordi denne formen for kunnskapsutvikling både var egnet til å si noe om dagens situasjon, men også var en god måte å arbeide på for å bidra til å utvikle et felt, siden elevene etter å ha deltatt på opplæringsbiten i aksjonsforskningsprosjektet selv kunne bli i stand til å bidra til en ny og bedre praksis i forhold til temaet. Hiim (2010) skriver at:

«De ulike tilnærmingene til pedagogisk aksjonsforskning har dels forskjellige oppfatninger av forskningens hensikt. Det er imidlertid stor enighet om behovet for at lærere systematisk undersøker og forsker i sin praksis, for å oppnå utvikling og forbedring på praksisens egne premisser [...] Begrepet aksjonsforskning kan da reserveres for undersøkelser som blir gjennomført på en forskningsmessig kvalifisert måte [...]».

(Hiim, 2010:97-98)

Når det gjelder mitt eget masterprosjekt, så har jeg hatt til hensikt å undersøke praksis (ikke nødvendigvis å forbedre praksis). Samtidig tenkte jeg å sette elevene i stand til å si noe om

hvordan elevmedvirkning fungerer på individnivå – noe som jo medførte at jeg ville sette elevene i stand til å mene noe om elevmedvirkning i forkant av intervjuene. Dette var et valg jeg tok fordi det ellers ville blitt vanskelig å intervjuer elevene om ulike sider ved elevmedvirkning uten at de på forhånd var gitt noen verktøy til reflektere over begrepet.

I forhold til hvordan elevene selv oppfatter hva elevmedvirkning er (eller ikke er), har jeg som en del av feltarbeidet gjennomført et undervisningsopplegg som innbefatter gruppearbeid hvor elevene arbeidet med temaet og selv skrev om hva de tenkte om begrepet elevmedvirkning.

Hvordan sette elevene i stand til å medvirke?

Innenfor aksjonsforskning er målet todelt, man skal si noe om hvordan situasjonen er, og man skal søke å forbedre praksis (Kleven, 2000; Tiller, 2006). Greenwood & Levin (1998) fremhever at aksjonsforskning har som mål å bringe forskere sammen med lokale aktører for å finne løsninger på problemer som har betydning for de lokale aktører.

I likhet med prinsippene om ansvar for egen læring må vi også innenfor temaet elevmedvirkning på individnivå sette elevene i stand til å medvirke før vi kan forvente at de faktisk skal kunne medvirke. I et slik konstruerende forskings- eller utviklingsopplegg er vi opptatt av hva vi kan og vil endre for å få det bedre. Dette gjør vi gjennom å starte med å skaffe oss oversikt over hva vi kan gjøre i praksis for å kunne utvikle noe bedre. Hvordan vi skaper en felles forståelse av utgangspunktet og en felles forståelse av hva målene er, omtales gjerne som opplæringsbiten i et aksjonsforskningsopplegg (Tiller, 2006). Forskeren deltar aktivt for å forandre det studerte feltet. Vi deler gjerne forskningsopplegget inn i tre områder, variasjon, imaginasjon og intervensjon (Tiller, 2006). Variasjon er å lære av det gode eksempel. Elevene intervjues, og vi prøver å få frem hva som gjøres bra i dag. Ved imaginasjon, prøver vi å forestille oss hvordan elevene kan medvirke i fremtiden (hva kan vi gjøre i fremtiden som vi ikke gjør i dag). Sist, men ikke minst, intervensjon, hvor vi tar tak i det positive som eksisterer og utvikler dette videre. Refleksjon blir limet mellom det vi har gjort tidligere og våre fremtidige handlinger (Bjørnsrud, 2005; Tiller, 2006). For å kunne danne seg et felles utgangspunkt er det viktig at alle aktører (elever, lærer, skoleledere og jeg som forsker) deltar aktivt i refleksjonsprosessen slik at vi kan identifisere hva vi ønsker å bygge videre på, og hvilken vei vi skal gå. Dersom man skal lykkes med dette, er det derfor viktig at alle som går inn i en aksjonslæringsgruppe gjør dette ut fra et dypt og ekte ønske om

å utvikle seg selv og sin organisasjon (Tiller, 2006). Galtung (2003) fremhever i denne sammenhengen at aksjonsforskning og aksjonslæring ikke må oppfattes som en objektiv og verdifri forskning, men som en «ærlig, sann forskning» (Galtung, 2003:49).

Hvordan jeg gjennomførte opplæringsbiten i mitt prosjekt

Jeg startet med å gi en skriftlig informasjon til deltakerne, først og fremst om prosjektet mitt, men også hvor jeg forklarte hva aksjonsforskning og ikke minst elevmedvirkning var. Jeg holdt så et informasjonsmøte hvor vi brukte litt tid på å gå gjennom begrepene for å skaffe oss en felles forståelse av hva vi skulle legge i disse, vi gikk gjennom skolens regelverk, sentrale paragrafer i opplæringsloven og læreplanverket, for å se hva vi kunne medvirke i forhold til. Vi hadde diskusjoner i forhold til hvordan nå-situasjonen var, og vi reflekterte over hvordan vi ønsket at en fremtidig situasjon skulle være. Av praktiske årsaker ble dette opplegget bare gjennomført med elevene, og opplegget var lagt opp slik at det ville være nyttig for alle elevene uavhengig av om de deltok som informanter i mitt masterprosjekt eller ikke.

Med utgangspunkt i mine egne teser og elevenes besvarelser lagde jeg en intervjuguide som dannet basisen for intervju med noen elever. Gjennom å arbeide med temaet og til slutt gjennomføre intervju/samtaler med elevene, mener jeg at jeg har fått vite mer om elevperspektivet på elevmedvirkning, noe som er en av bærebjelkene i analysen.

Etiske vurderinger

Jeg vil her redegjøre for noen etiske vurderinger som er gjort, og også vise hvilke konsekvenser disse fikk i forhold til prosjektet mitt. Fangen (2010) peker på problematikk rundt det å være deltakende forsker, hvor jeg hele tiden har vært spesielt oppmerksom på at jeg har måtte vært bevisst på de ulike rollene jeg har hatt; både som forsker, lærer og kollega. Jeg har etter beste evne vært tydelig på dette overfor mine omgivelser slik at det ikke har kunne blitt oppfattet som tillitsbrudd overfor mine informanter at jeg har brukt den informasjonen de har betrodd meg under arbeidet med dette masterprosjektet. Jeg tenker selv at jeg har klart å unngå dette gjennom at informantene i forkant ble gjort kjent med prosjektet, samt at informantene i ettertid, har hatt muligheten til å samtykke til hvilke deler av informasjonen jeg har fått gjennom observasjoner og intervjuer som kunne brukes.

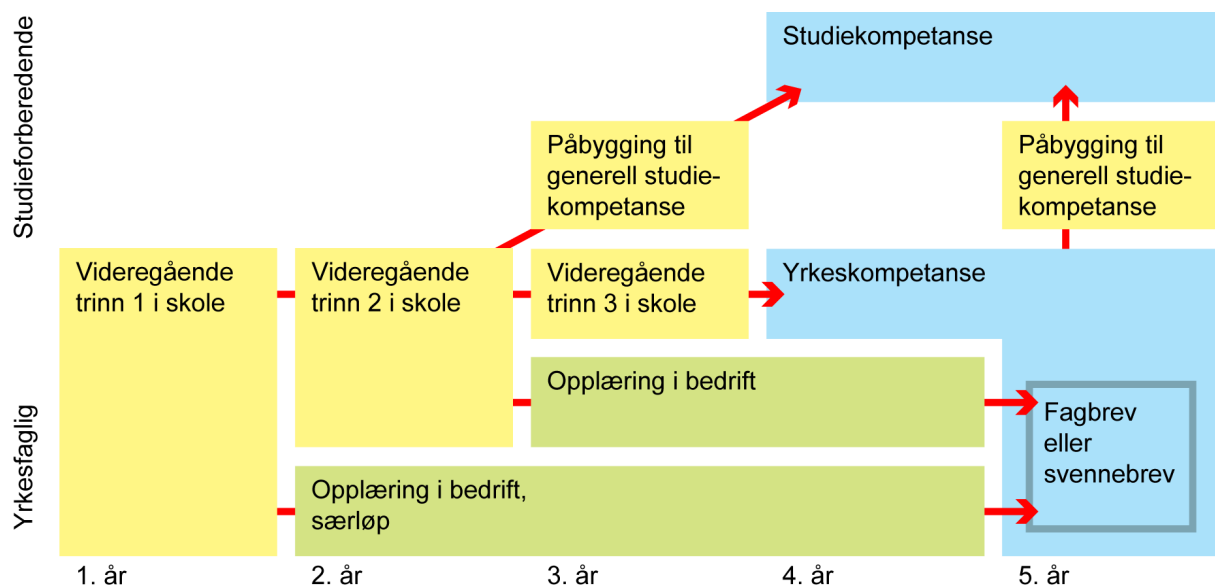
Jeg har videre bygget mine etiske vurderinger på forhold knyttet til informasjon, samtykke og konfidensialitet. Jeg føler selv at jeg har balansert den informasjonen som er betrodd meg på

en ydmyk måte hvor jeg har fått frem relevant informasjon uten å gå på akkord med respekten for den enkeltes integritet. Som tidligere nevnt har jeg også vurdert den konflikten som kan oppstå mellom det etiske kravet om fortrolighet og prinsippene om innhenting av informasjon som kan være nødvendig for å gjenta en undersøkelse.

Presentasjon av data

Påbygging til generell studiekompetanse

Det er flere veier til generell studiekompetanse. Den første, og kanskje mest vanlige veien, er at man går treårig allmennfaglig studieretning, eventuelt med fordypning innen drama, formgivning, idrett, musikk og liknende. Dette er den klassiske veien til generell studiekompetanse. Den andre veien til studiekompetanse er gjennom et såkalt «påbyggingsår» for å få tatt de allmennfagene man mangler gjennom en yrkesutdanning (eksempelvis fagbrevsutdanning), for å kunne studere på høgre læreinstusjoner som universiteter- og høyskoler. Dette kan illustreres gjennom figuren under:



Figur 2 Påbygging til generell studiekompetanse²⁰

Påbygging til generell studiekompetanse er et svært krevende studium hvor elevene gjennom en fordypning i fagene historie, kroppsøving, matematikk, naturfag og norsk oppnår generell studiekompetanse på ett år gitt at de har fullført tidligere utdanning som vist i figur 1. I tillegg har elevene valgfag hvor de kan velge mellom fordypning i henholdsvis engelsk og rettslære.

En undersøkelse publisert i utdanningsnytt²¹ viser at strykeprosenten på studiet (på nasjonalt nivå) er over 40 % til tross for at de aller fleste som søkte dette studiet hadde det som første

²⁰ <http://www.vilbli.no/?Artikkel=018114>
[lastet ned: 10. januar 2014]

prioritet. Undersøkelsen peker også på at elevene som tok dette studiet grovt sett kunne deles i tre grupper. Den første gruppen er elever som har valgt dette bevisst som en alternativ vei til studiekompetanse. Den andre gruppen er elever som har brukt dette studiet som en «sikkerhetsventil» etter tidligere feilvalg, mens den tredje og siste gruppen har valgt studiet som en nødløsning i forhold til at de ikke fikk læreplass.

Elevundersøkelsen

Elevundersøkelsen er en årlig kvantitativ undersøkelse som gjennomføres i regi av Utdanningsdirektoratet²². Undersøkelsen tar utgangspunkt i elevenes rettigheter i forhold til å ha et godt arbeidsmiljø slik det fremkommer i opplæringslovens § 9a. Hensikten med undersøkelsen er å få oversikt over hvilke forhold elevene selv mener er viktig for å lære og å trives på skolen. Disse undersøkelsene er basert på elevers egenrapportering i forhold til ulike variabler som har med motivasjon og mestring, arbeidsmiljø, klasseledelse, vurdering, veiledning, elevinnflytelse (medbestemmelse og elevdemokrati), digitale verktøy, samt vurdering av enkeltfag (forhold lærer-elev, støtte og hjelp etc.).

I den delen av undersøkelsen som omhandler elevinnflytelse finner vi elevenes rapportering i forhold til trivsel, medbestemmelse og elevdemokrati. I delen om medbestemmelse kommer vi inn på elevenes individuelle muligheter til medbestemmelse (som jeg omtaler som elevmedvirkning på individnivå), selv om de fleste spørsmålene bærer preg av å være utformet for å fange opp elevmedvirkning på systemnivå. Min presentasjon av data fra elevundersøkelsen har jeg hentet fra 2012 undersøkelsen (Wendelborg, C. m.fl., 2012; PULS, 2012). Jeg har hentet ut nasjonale data, samt data fra den skolen jeg har gjort mitt feltarbeid i forhold til.

Data knyttet til trivsel, medbestemmelse og elevdemokrati, nasjonalt

Fra den nasjonale undersøkelsen har jeg hentet ut data i forhold til trivsel, medbestemmelse og elevdemokrati. De tall jeg har hentet ut er alle tall fra 2012 for den videregående skolen. I en tabell hvor 1 er dårligst og 5 er best er hovedtallene som følger:

²¹ <http://www.utdanningsnytt.no/4/Meny-B/Videregående/Utviklingsarbeid/40-prosent-av-pabygg-elever-strok/>
[lastet ned: 15. januar 2014]

²² <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/pressepenter/pressemeldinger/2013/elevundersokelsen-2012-norske-elever-tri.html?id=749599>

[lastet ned: 17. februar 2014]

Hovedtall – trivsel, elevdemokrati og medbestemmelse	
Trivsel med lærere	3.88
Sosial trivsel	4.32
Elevdemokrati	3.42
Medbestemmelse	2.57

Tabell 2 Hovedtall – trivsel, elevdemokrati og medbestemmelse (nasjonale tall)

Tallene er hentet fra Wendelborg (2012) tabell 6.3 (tall for videregående skole).

I de øvrige tabellene i den nasjonale undersøkelsen er ikke svarene organisert på samme måte. Her er det oppgitt fem svaralternativer, hvor antall elever som står bak hvert svar fremkommer prosentmessig.

Trivsel med lærerne	ikke i noen fag	i svært få fag	i noen fag	i mange fag	i alle fag
Trives du sammen med lærerne dine?	1.0 %	3.5 %	19.8 %	41.1 %	34.6 %
Har du lærere som gir deg lyst til å jobbe med fagene?	2.3 %	9.9 %	34.5 %	35.0 %	18.3 %
	aldri	sjelden	av og til	ofte	svært ofte/ alltid
Er lærerne dine hyggelige mot deg?	0.9 %	1.4 %	9.6 %	34.9 %	48.6 %

Tabell 3 Trivsel med lærerne (nasjonale tall)

Tallene er hentet fra Wendelborg (2012) tabell 7.1 (tall for videregående skole).

Sosial trivsel	trives ikke i det hele tatt	trives ikke noe særlig	trives litt	trives godt	trives svært godt
Trives du godt på skolen?	1.1 %	2.1 %	8.9 %	46.9 %	41.0 %
Trives du sammen med elevene i gruppa/ klassen din?	0.8 %	1.8 %	8.4 %	39.3 %	49.7 %
Trives du i friminuttene/fritimene?	0.8 %	1.4 %	7.0 %	36.7 %	54.1 %

Tabell 4 Sosial trivsel (nasjonale tall)

Tallene er hentet fra Wendelborg (2012) tabell 8.1 (tall for videregående skole).

Elevdemokrati	svært dårlig	dårlig	litt godt	godt	svært godt
Hvor godt arbeid synes du elevrådet gjør på skolen?	7.1 %	9.3 %	24.7 %	36.7 %	22.2 %
Hører skolen på elevenes forslag?	aldri	sjelden	av og til	ofte	svært ofte/ alltid
	5.0 %	13.7 %	34.7 %	30.8 %	15.9 %

Tabell 5 Elevdemokrati (nasjonale tall)

Tallene er hentet fra Wendelborg (2012) tabell 11.1 (tall for videregående skole).

Medbestemmelse	ikke i noen fag	i svært få fag	i noen fag	i mange fag	i alle fag
Får du være med på å bestemme hva det skal legges vekt på når arbeidet ditt skal vurderes?	17.4 %	29.5 %	32.0 %	15.3 %	5.8 %
I hvor mange fag får du være med på å lage arbeidsplaner (ukeplan, periodeplan, årsplan) i fagene?	51.9 %	23.7 %	13.7 %	5.6 %	5.1 %
I hvor mange fag får du være med på å velge mellom ulike oppgavetyper i fagene?	22.3 %	28.9 %	31.7 %	11.6 %	5.5 %
I hvor mange fag får du være med på å velge arbeidsmåter i fagene?	18.0 %	25.7 %	35.5 %	14.6 %	6.3 %
Har lærerne forklart hvordan elevene kan være med på å bestemme hvordan dere skal arbeide med fagene?	14.5 %	21.5 %	30.7 %	20.4 %	12.9 %
Oppmuntrer lærerne til at elevene kan være med på å bestemme hvordan dere skal arbeide med fagene?	17.8 %	26.2 %	33.7 %	15.0 %	7.3 %

Tabell 6 Medbestemmelse (nasjonale tall)

Tallene er hentet fra Wendelborg (2012) tabell 6.1 (tall for videregående skole).

Data knyttet til trivsel, medbestemmelse og elevdemokrati, min skole

Puls/Consensus databasen inneholder data fra den nasjonale undersøkelsen brutt ned til den enkelte skole, men datasettene er ikke helt like. Jeg har derfor satt sammen datasettet fra denne databasen som omhandler min skole, på en slik måte at spørsmål og svaralternativer ble presentert på samme måte som i Wendelborgs (2012) nasjonale rapport i forhold til trivsel, medbestemmelse og elevdemokrati.

De tallene jeg har hentet ut for min videregående skole, er alle tall fra 2012. I hovedtallstabellen har jeg regnet ut hovedtallene etter samme metode som er brukt i rapporten til Wendelborg (2012), men med tall fra min skole. I de øvrige tabellene har jeg hentet data direkte ut av datasettet.

I en tabell hvor 1 er dårligst og 5 er best er hovedtallene som følger:

Hovedtall – trivsel, elevdemokrati og medbestemmelse	
Trivsel med lærere	3.96
Sosial trivsel	4.09
Elevdemokrati	3.36
Medbestemmelse	2.73

Tabell 7 Hovedtall – trivsel, elevdemokrati og medbestemmelse (egen skole)

Trivsel med lærerne	ikke i noen fag	i svært få fag	i noen fag	i mange fag	i alle fag
Trives du sammen med lærerne dine?	0.8 %	2.9 %	25.0 %	42.5 %	28.9 %
Har du lærere som gir deg lyst til å jobbe med fagene?	1.3 %	10.4 %	42.4 %	30.7 %	15.2 %
	aldri	sjelden	av og til	ofte	svært ofte/ alltid
Er lærerne dine hyggelige mot deg?	0.8 %	0.6 %	9.7 %	44.0 %	45.0 %

Tabell 8 Trivsel med lærerne (egen skole)

Sosial trivsel	trives ikke i det hele tatt	trives ikke noe særlig	trives litt	trives godt	trives svært godt
Trives du godt på skolen?	1.7 %	2.7 %	12.6 %	52.4 %	30.7 %
Trives du sammen med elevene i gruppa/ klassen din?	1.3 %	4.2 %	13.7 %	43.0 %	37.8 %
Trives du i friminuttene/fritimene?	0.6 %	2.8 %	12.8 %	44.9 %	38.9 %

Tabell 9 Sosial trivsel (egen skole)

Elevdemokrati	svært dårlig	dårlig	litt godt	godt	svært godt
Hvor godt arbeid synes du elevrådet gjør på skolen?	8.3 %	14.3 %	25.8 %	36.1 %	15.5 %
Hører skolen på elevenes forslag?	aldri	sjelden	av og til	ofte	svært ofte/ alltid
	3.0 %	15.7 %	41.1 %	28.0 %	12.1 %

Tabell 10 Elevdemokrati (egen skole)

Medbestemmelse	ikke i noen fag	i svært få fag	i noen fag	i mange fag	i alle fag
Får du være med på å bestemme hva det skal legges vekt på når arbeidet ditt skal vurderes?	13.0 %	27.3 %	38.4 %	16.1 %	5.2 %
I hvor mange fag får du være med på å lage arbeidsplaner (ukeplan, periodeplan, årsplan) i fagene?	38.6 %	31.7 %	19.0 %	5.9 %	4.8 %
I hvor mange fag får du være med på å velge mellom ulike oppgavetyper i fagene?	16.0 %	36.2 %	32.4 %	12.0 %	4.6 %
I hvor mange fag får du være med på å velge arbeidsmåter i fagene?	11.1 %	28.0 %	42.0 %	14.4 %	4.6 %
Har lærerne forklart hvordan elevene kan være med på å bestemme hvordan dere skal arbeide med fagene?	11.9 %	26.0 %	38.0 %	16.9 %	7.3 %
Oppmuntrer lærerne til at elevene kan være med på å bestemme hvordan dere skal arbeide med fagene?	11.7 %	29.1 %	34.6 %	17.4 %	7.1 %

Tabell 11 Medbestemmelse (egen skole)

Presentasjon av intervjuer

Jeg har valgt å presentere intervjuene spørsmål for spørsmål innenfor de enkelte kategoriene av intervjuobjekter (lærere, elever og skoleledere). Jeg har gått gjennom de ulike intervjuguidene²³ og trukket ut essensen av informantenes svar i forhold til hvert enkelt spørsmål.

Alternativt kunne jeg valgt å presentere intervjuene informant for informant. Etter å ha prøvd begge deler kom jeg frem til at det som ytte informantene mest rettferdighet var å presentere intervjuene informant for informant. Dette fordi vi da kunne bli bedre kjent med individene, og kunne se svarene til hver enkelt som en helhet.

Da jeg likevel valgte å presentere intervjuene spørsmål for spørsmål, var dette etter å ha overveid saken grundig. Jeg måtte velge mellom å la leseren bli kjent med de ulike informantene, og mellom å risikere at jeg ikke kunne ivareta den enkeltes anonymitet på en tilfredsstillende måte. Prosjektet er underlagt Personopplysningslovens²⁴ bestemmelser om melde- og konsesjonsplikt. I prosjektgodkjennelsen fra NSD²⁵ for innhenting av data er det presisert at data må anonymiseres på en slik måte at det ikke lengre er mulig å føre opplysninger tilbake til enkeltpersoner, og at dette både gjelder i forhold til publikasjon og rådata. Siden det er relativt enkelt å føre prosjektarbeidet tilbake til en bestemt videregående skole, har jeg derfor sett meg nødt til å presentere data på den måten jeg har gjort, for å sikre at jeg har ivaretatt konsesjonens bestemmelser. Da jeg ikke har fokusert på kjønn, og heller ikke sett noe mønster i de innsamlede data i forhold til kjønn, har jeg av praktiske årsaker omtalt alle informantene som hunnkjønn. Svarene fra de ulike informantene er presentert i en tilfeldig rekkefølge innenfor hver enkelt kategori (det er altså ikke slik at det som er informant nummer en på det første spørsmålet nødvendigvis er informant nummer en på noen av de andre spørsmålene i datapresentasjonen).

Under presentasjonen av intervjuene har jeg vært bevisst på at det er stemmene til intervjuobjektene som skulle høres (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har derfor presentert intervjuene på en så objektiv måte som mulig. Kvale (2005) sier at et viktig kriterium for

²³ vedlegg 6, 7 og 8

²⁴ http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31#KAPITTEL_6

[lastet ned: 5. mai 2014]

²⁵ vedlegg 3

forståelse av en datapresentasjon er at dersom en annen forsker ser på det samme materiale det jeg har presentert, så skal han kunne se det samme som jeg har sett dersom han legger mitt utgangspunkt til grunn uavhengig av om han er enig i mitt synspunkt eller ikke.

Dette er en således en måte å presentere data på som gjør at andre forskere gis mulighet til å ta stilling til mitt teoretiske utgangspunkt og mitt intervjumateriale, slik at de har mulighet for å danne seg sitt eget bilde før de leser min analyse.

Elevintervjuer

Jeg har gjort totalt fem elevintervjuer i en klasse med elever som går tredje år påbygging til generell studiekompetanse. Alle intervjuene er gjort med utgangspunkt i intervjuguiden²⁶ og intervjuene ble gjennomført med en elev om gangen på et grupperom hvor elevene nok følte seg mer hjemme enn om jeg hadde gjennomført intervjuene på mitt eget kontor.

Hvordan opplever du at elevene har mulighet til å påvirke skolehverdagen gjennom for eksempel elevrådet?

Det er ulike oppfatninger blant elevene om hvilke muligheter elevene har til å påvirke skoledagen gjennom de formelle organene (som jeg tidligere har omtalt som elevdemokrati) som for eksempel elevrådet.

En av informantene mener at elevrådet er en viktig aktør i forhold til hvilke påvirkningsmuligheter elevene har i forhold til saker som for eksempel skolemiljø. Hun trekker frem at klassen flere ganger har fremmet forslag for elevrådet i saker av denne typen og at de i de fleste tilfeller har møtt gehør og forståelse, men at det kanskje ikke alltid har kommet like mye ut av dette. Hun mener likevel at elevrådet har en viktig oppgave i å være et bindeledd mellom klassen og skolen.

En annen av elevene har inntrykk av at elevrådet gjør mye bra, men at mye av det de tar opp ikke kommer gjennom i forhold til skolens ledelse. Hun mener at skolen burde vært flinkere til å høre på elevene, og i hvert fall gi tilbakemeldinger på hva skolen kunne gjøre noe med,

²⁶ Intervjuguide for elever er vedlegg 6.

og hva de ikke kunne eller ville gjøre noe med. «At man ikke får det som man vil, det er noe man kan leve med – men man bør i alle fall få et svar».

To av informantene vet ikke hvordan, eller om, elevrådet bidrar til å påvirke skolehverdagen. De sier at de ikke har hørt så mye fra elevrådet, men påpeker at de heller ikke er særlig interessert. For dem er elevrådsarbeid noe litt fjernt og for de spesielt interessert, og ikke noe som angår dem i nevneverdig grad.

Den siste eleven er heller ikke så opptatt av hva elevrådet beskjeftiger seg med, men hun synes det virker som om de får gjennom mye av det de jobber for. «Det virker som om skolen hører på elevrådet, men det er få elever som egentlig er interessert fordi det meste tar så lang tid at vi uansett er sluttet på skolen før det blir noen endringer [...] men det er viktig at noen orker å engasjere seg i elevrådet, ellers hadde det jo aldri skjedd noe ...».

Hvordan opplever du elevenes påvirkningsmuligheter i fagene (med tanke på arbeidsmetoder og undervisningsstoff)?

I forhold til hvordan elevenes påvirkningsmulighet i fagene var med tanke på arbeidsmåter og undervisningsstoff, mente en av elevene at hvilke påvirkningsmuligheter de hadde varierte en del fra lærer til lærer. Hovedinntrykket hennes var likevel at elevene hadde større påvirkningskraft i forhold til arbeidsmetoder enn i forhold til undervisningsstoffet «[...] i noen fag er det så mye vi skal gå gjennom at det blir mye forelesning, dette gjelder spesielt i historie og engelsk. I norsk og naturfag får vi noen ganger være mere med å bestemme hvordan vi skal arbeide».

En annen elev mente at de hadde ganske gode muligheter til å påvirke hvis de ville. Hun tenkte spesielt på arbeidsmetoder «gruppearbeid, praksis eller skuespill er fint – da får vi prøve ut det teoretiske i praksis», men mente i likhet med den første eleven at det var læreren som måtte ha det siste ordet når det gjaldt det faglige fordi det var læreren som visste ha de trengte å lære for å klare eksamen. «Det er så mye stoff vi skal gjennom at læreren må styre oss sånn at vi kommer gjennom alt. Det er tross alt derfor både læreren og vi er her».

En informant opplevde at elevene hadde noe påvirkningsmulighet i fagene. «Vi har fått spørsmål om tekstutvalg, av og til blir forslagene hørt – det er greit [...] men det er mye

lettere å påvirke når vi får valget mellom noen tekster, enn når vi selv må komme med forslag på noen ...».

To av elevene mente at det varierte mye fra lærer til lærer hvor mye de fikk være med å påvirke, men påpekte også at det kunne bli ensformig med gruppearbeid eller film som stort sett var det elevene valgte dersom de fikk være med å bestemme. Den ene av disse sa da også at «[...] det er flott at vi får være med å foreslå hvordan vi skal arbeide, men det er læreren som må bestemme [...] det har en tendens til å bli sånn at når vi blir spurt så velger vi enten det som tar lengst tid (gruppearbeid) eller det som er lettest (film) [...] og da kommer vi jo ikke gjennom alt». Den andre eleven påpekte da også at «[...] dersom man skal se film, så kan man godt gjøre mer ut av det enn bare å se filmen [...] dersom man gjør det kan man godt se film oftere».

Opplever du fokus på læreplanmålene, slik at du vet hva du skal lære?

Den første informant opplevde at det var få av lærerne som hadde fokus på læreplanmålene slik at elevene på forhånd visste hva de skulle lære. Hun mente at dette var noe lærerne burde være flinkere til å gjennomgå slik at elevene kunne «noe om læreplanen, i hvert fall til eksamen [...]».

Den neste eleven mente derimot at de fleste lærerne hadde fokus på læreplanmålene, men at det varierte noe fra fag til fag. Hun var likevel ikke i tvil om at det var best for elevene når læreren brukte litt tid på å gjennomgå læreplanmålene når de begynte på noe nytt sånn at elevene visste hva det var meningen at de skulle lære. Hun trakk også frem at det virket som om de lærerne som brukte minst tid på å forklare læreplanmålene også var de lærerne som lot elevene være minst med å påvirke «det kan virke som om noen bare forholder seg til boka, og gjør det samme hvert år [...] disse lærerne sier at det er så mye å gå gjennom at det ikke er tid til å gjøre noe annerledes [...] og kanskje er det rett, det er jo ikke sånn at læreren er dårlig og at vi ikke lærer det vi skal fordi om vi ikke blir spurt om hvordan vi vil arbeide [...] læreren har jo arbeidet med dette mange ganger før, og vet nok best om hvilke tekster som skal brukes, noen ganger bør læreren også sette foten ned mot gruppearbeid og lignende hvis det ikke kommer noe godt ut av det.»

En elev opplevde at det var nok fokus på læreplanmålene når de startet på et nytt tema, men kunne godt tenke seg at læreren også gikk gjennom hva som var målet med timen før de begynte å arbeide, og kanskje også fortalte hva de skulle arbeide med timen etterpå, men hun hadde forståelse for at det kanskje ville tatt for mye tid som kunne vært brukt til noe annet.

En annen elev opplevde at læreren generelt sett hadde lite fokus på å formidle hva læreplanmålene var «noen lærere er bare opptatt av det som står i boka, og bryr seg ikke om det som står i boka egentlig passer med det som står i læreplanen. «Det kan virke som om noen lærere bare går ut fra at boka dekker alle læreplanmålene, og er mer opptatt av å komme gjennom boka enn at vi faktisk lærer det vi skal [...] det er spesielt ille i de fagene vi har gamle bøker, da føler vi at verden har gått i forhold til hva vi lærer [...] det kan jo føre til at vi må gå på kurs når vi skal begynne å jobbe fordi det vi har lært på skolen er for gammelt».

Den siste eleven mente også at det var viktig at elevene fikk vite hva læreplanmålene var, men at elevene ikke hadde noe særlig fokus på det, slik at det ikke var veldig viktig å bruke noe særlig tid på det «Læreren vet jo hva vi skal gjennom, og det er viktigere å bruke tid på å lære det [faget] enn å fortelle oss om det [hva læreplanmålene er]».

Er det forskjell på fagene med hensyn til påvirkningsmuligheter?

En elev opplevde at den teoritunge undervisningen ofte var vanskeligst når læreren ikke varierte undervisningsmetodene. «Når de blir for ensformig faller man fortore ut», men hun var likevel usikker på om det egentlig var best når elevene fikk bestemme hvordan de skulle arbeide. «Ofte er det demokrati når vi blir spurt, men noen ganger er det den som roper høyest som blir hørt», påpekte hun.

En annen elev mente også at det var stor forskjell på hvilke fag de fikk mulighet til å påvirke arbeidsmåter og lærestoff – «det kommer an på læreren», men hun hadde ikke gjort noe for å prøve å påvirke der læreren ikke hadde lagt opp til det.

En informant mente at det ikke var noe særlig forskjell på fagene med hensyn til påvirkningsmulighetene, og at de fleste lærerne var åpne for innspill, men selv tok avgjørelsen til slutt – noe hun mente var bra.

Den siste eleven mente at elevene gjorde alt for mye gruppearbeid «vi har etterspurt andre arbeidsmåter, men ikke fått det [...] det er jo noen som vil ha gruppearbeid og se film, og de roper høyest».

Har du vært med på å vurdere deg selv, eller dine egne arbeidsoppgaver i noen fag?

Alle elevene hadde vært med på å vurder seg selv, og sine arbeidsoppgaver, men med ulike erfaringer. Den første eleven påpekte at hun «flere ganger hadde vært med på å vurdere meg selv gjennom elevsamtaler og samtaler i forbindelse med tentamen [...] det er viktig fordi jeg da får vite hvor jeg står og hva jeg bør legge mer vekt på fremover, og så får jeg sagt litt om hva som er vanskelig, og hvordan jeg ønsker at vi skal gjøre ting».

To av elevene hadde vært med på det, og syntes at det hadde vært greit, eller som den ene av dem uttalte «det gikk greit, men jeg savner ikke mer egenvurdering – det er mye greiere når læreren vurderer».

Den neste eleven hadde i liket med de andre også vært med på egenvurdering i forbindelse med foredrag, men hun mente at «det er lærerens jobb å gi tydelige tilbakemeldinger. Læreren kan det mye bedre enn oss».

Den siste eleven var fornøyd med måten de var dradd inn i prosessen med å vurdere egne arbeidsoppgaver «det har vært akkurat passe [...] når vi [samme med læreren] er med på å vurdere oss selv, vet vi jo hvordan det tenkes når andre ting skal vurderes senere».

Ser du noen grenser for hva elevene bør være med å bestemme?

Den første informant var helt klar på at det var læreren som best visste hva som var viktig, og at det var læreren som måtte bestemme, men at elevene kunne få være med å si sin mening omkring arbeidsmåter, valg av litteratur og så videre.

Den neste eleven tenkte også at elevene godt kunne være med å bestemme arbeidsmåter, hvordan prøver kunne være og slike ting, men at tekstene og planene for hva som skulle gjennomgås var noe læreren måtte bestemme.

To av informantene mente at det gikk bort for mye tid når elevene skulle være med å bestemme hva som skulle gjøres, og hvordan det skulle gjøres. En av dem sa at «det er læreren som må bestemme, hvis det ikke skjer blir det bare kosetimer hvor vi ikke lærer noen ting, og det er behagelig nå, men ikke til eksamen».

Den siste eleven mente også at det var viktig at elevene fikk være med å si sin mening, men også hun påpekte at det var så mye å gjøre at man ikke måtte bruke for lang tid på dette. Hun mente at det var langt viktigere at læreren sørget for at de kom gjennom pensum og lærte det de skulle, enn at de skulle medvirke.

Opplever du skoledagen som variert (foredrag, grupper, jobbe alene med hjelp?)

Den første informant opplevde ikke skoledagen som variert «de fleste lærerne prøver ofte å lage alternativ undervisning for at vi skal få variasjon, men de fleste av dem velger da gruppearbeid [...] det gjør at vi får masse gruppearbeid, og det er jo ikke variert ...»

Neste informant opplevde skoledagen som ganske variert, men hun sa at det varierte fra fag til fag hvor variert arbeidsmetodene var. Hun mente likevel at klassen i sum fikk en variert skoledag, selv om noen av fagene hadde mye tradisjonell undervisning, så var dette noe som ble veiet opp mot at andre fag oftere hadde alternative og mer elevaktive undervisningsmetoder. «[...] men totalt sett blir det jo variasjon fordi vi i løpet av en dag har flere ulike former for undervisning. Det ville ikke blitt variasjon hvis alle lærere for eksempel hadde gruppearbeid i alle fag – da hadde det blitt feil andre veien [...]»

Neste informant var ikke spesielt opptatt av arbeidsmetoder, men mente det var viktig at arbeidsmetodene var sånn at hver enkelt fikk sin egen karakter «jeg liker ikke gruppearbeid hvor hele gruppa får samme karakter – det blir ikke rettferdig, noen arbeider mye, mens andre bare henger med».

En elev opplevde ikke skoledagen som spesielt variert «[...] det er samme arbeidsmåter hele dagen. Det er forelesning, vi leser høyt og løser oppgaver og det synes jeg er greit».

Den siste eleven sa at hun opplevde at skoledagen stort sett var variert, men at det variert mye fra lærer til lærer hvordan timene var lagt opp, men at hun i sum var fornøyd.

Har du opplevd at en lærer har spurt hvordan dere ønsker å arbeide med stoffet?

Den første eleven sa at «noen lærere spør ofte hvordan vi vil arbeide med stoffet, mens andre aldri spør og da kan det bli litt mye PowerPoint og film».

En informant opplevde at stort sett alle lærerne i større eller mindre grad hadde spurt om hvordan de ønsket å arbeide med stoffet, men hun sa også at ikke alle lærerne gjorde noe med tilbakemeldingene fra klassen om hvordan de ønsket å arbeide. Hun hadde forståelse for at læreren nok visste best hva som ville fungere eller ikke, men hun mente at «Det hadde gått an å si at vi ikke kan gjøre det sånn fordi ... da hadde vi fått tilbakemelding og forstått hvorfor læreren ikke kunne, eller ville, gjøre sånn som vi foreslo».

To av elevene mente at læreren ofte nok spurte om hvordan de ville arbeide med stoffet. «Det er greit slik det der nå. Vi bør ikke ha dette hver time».

Den siste eleven sa at det «Ofte er demokrati når vi blir spurt, men noen ganger er det den som roper høyest som blir hørt», sier hun. Hun påpeker likevel at elevene som går i tredje klasse nok er mer i stand til å medvirke enn elevene var da de gikk i første klasse. «De fleste er seriøse, men så går vi jo på tredjeåret [...] fungerte ikke så godt på førsteåret – da ble det mye til at vi dro hjem når vi fikk arbeide med stoffet uten at læreren var der å styrte».

Mener du at elevene har de kunnskapene de trenger for å medvirke? Hvordan kan elevene bedre settes i stand til å medvirke?

Første informant var usikker på om elevene hadde de kunnskapene de trengte for å medvirke. Hun mente at den opplæringsviten vi hadde i forkant av dette prosjektet om elevmedvirkning var noe flere elever burde hatt slik at de kunne blitt mer i stand til å medvirke – spesielt gjennom å få lære mer om hva de faktisk kunne medvirke i forhold til.

En elev mente at de hadde de kunnskapene de trengte for å medvirke, men at det var vanskelig å få til noe medvirkning fordi de egentlig ikke hadde tid til å gjøre noe annet enn å komme seg gjennom pensum.

Neste elev mente også at de hadde nok kunnskaper om å medvirke, men at de egentlig ikke var interessert i noe særlig mer medvirkning enn de allerede hadde «Det blir bare ekstra arbeid, og det kommer ikke noe godt ut av det [...] læreren har gjort dette mange ganger før, og han vet best hvordan vi kommer oss gjennom dette på en god måte».

En informant mente at elevene hadde de kunnskapene de trengte for å medvirke, spesielt når de var komme til tredjeklasse, men hun syntes at eleven var «litt sløve, men de [elevene] kan settes i stand til å medvirke bedre, men da må vi vite hva vi skal lære å få noen alternativer på hvordan vi kan lære det»

Den siste informanten mente at de var i stand til å medvirke til noen ting, men hun mente også at det ville vært lettere å være med å bestemme dersom de hadde noe konkret å velge mellom istedenfor at de måtte komme med forslag.

Hvordan har du elevmedvirket i fagene?

Første informant hadde medvirket gjennom å delta i avstemninger i klassen om hvordan de skulle arbeide med ulike ting, men opplevde at det gikk mye tid til dette som kunne vært brukt på andre måter «ofte er det også sånn at læreren på forhånd vet hva vi kommer til å stemme, og da er det bare for å gi oss en følelse av å være med at vi skal stemme».

Neste informant opplevde at det var lettest å si fra til læreren om hvordan hun ønsket at de skulle arbeide. Dette gjorde hun når de hadde elevsamtaler. «[...] ellers blir det ofte mye tøv og sånn at de som roper høyest får gjennom sin vilje [...] og det er ikke bestandig at det er de som er mest interessert i å lære...».

En elev fortalte at hun hadde opplevd å være med på å medvirke både i forhold til arbeidsmetoder og i forhold til hvilke tekster klassen skulle arbeide med. Hun syntes at de hadde akkurat passelig mye elevmedvirkning «men det er jo litt merkelig at de alltid er de samme lærerne som spør oss hva vi vil ...».

Neste elev mente at elevmedvirkning i hovedsak dreide seg om handsopprekning når læreren ønsket å vite om de ville arbeide på den ene eller andre måten, og hun mente at dette skjedde ofte nok.

Siste elev følte at den beste elevmedvirkningen hadde kommet som et resultat av de individuelle elevsamtalene hun hadde hatt med ulike lærere «Gjennom elevsamtaler har lærerne passet på at jeg har fått hatt foredrag og lignende. Jeg har også vært med på avstemming om arbeidsmåte».

Føler du at elevene tar mer ansvar for læringen sin ved at de får være med på å bestemme?

Første elev var usikker på om elevene tok mer ansvar for sin egen læring når de fikk være med å bestemme. «Noen elever tar nok mer ansvar for sin egen læring når de får være med å bestemme, mens andre hele tiden prøver å få klassen til å bestemme det som er lettest, det som gir mest mulig egenarbeid – slik at man kan ta fri, eller det som gjør at læreren foreleser slik at man ikke selv trenger å gjøre en innsats».

Andre elev trodde ikke at det viktigste for å ta ansvar for sin egen læring var å få være med å bestemme, men at man fikk lov til å jobbe alene. «Man tar mer ansvar når man jobber alene, da har man ingen å skylde på – og ingen andre som tar æren når det går bra».

Tredje elev var ikke i tvil om at når elevene i tredje klasse fikk være med å bestemme, ja så tok de mer ansvar for sin egen læring.

Neste elev trodde ikke at elevene tok mer ansvar for sin egen læring ved at de fikk være med å bestemme, men hun mente at læreren godt kunne brukt flere ulike prøvemethoder, og at de godt kunne hatt flere diskusjoner. Hun sa også at hun hadde «[...] mye av oppgaveveiledning, [som hun hadde lært mye av, men at det var] mange nok oppgaver, så vi trenger ikke flere [...] men det hadde det vært greit med en plan over leksene».

Siste elev mente at de ikke tok mer ansvar for sin egen læring dersom de fikk være med å bestemme. «De som vil noe tar ansvar uansett, og de andre bryr seg uansett ikke».

Ønsker du mer elevmedvirkning, og eventuelt på hvilken måte?

Første elev mente at det var nok elevmedvirkning. Den neste eleven mente også at det totalt sett var nok elevmedvirkning, men hun kunne ønske at alle lærerne la opp til at de kunne

medvirke litt – ikke at noen lærere lot elevene bestemme nesten alt, mens andre ikke hørte på dem i det hele tatt.

Heller ikke den neste informanten ønsket noe mer elevmedvirkning. «Det er læreren som vet hva vi trenger å kunne, og det går bare ekstra tid hvis vi skal medvirke – og det blir uansett sånn som læreren vil ha det til slutt ...».

Den neste eleven ønsket egentlig heller ikke mer elevmedvirkning, men hun ønsket at elevene måtte være flinkere å jobbe hjemme da hun mente at det gikk unødige mye tid til å gjennomgå på skolen de de skulle ha gjort hjemme, men som mange ikke hadde gjort.

Siste elev ønsket at skolen kunne blitt flinkere til å lege frem læreplanmålene for elevene før de begynte å arbeide med nytt stoff, og at læreren gjerne kunne spørre elevene om hvordan de ønsket å arbeide med dette – men at læreren var den som måtte ha det siste ordet.

Lærerintervjuer

I likhet med intervjuene med elevene som er presentert ovenfor har jeg valgt å presentere intervjuene med lærerne på samme måte, spørsmål for spørsmål. Som jeg tidligere har redegjort for, begrunnes dette hovedsakelig i forhold rundt det å ivareta mine informanternes anonymitet, noe som er ennå vanskeligere i forhold til de intervjuer jeg har gjort med mine kollegaer, enn det var i forhold til elevintervjuene, både fordi utvalget er mindre og fordi personene er ved skolen over lengre tid.

Jeg har gjort totalt fire lærerintervjuer som alle er, eller har vært, involvert i undervisning på tredje år påbygging til generell studiekompetanse. Alle intervjuene er gjort med utgangspunkt i intervjuguiden²⁷. Disse intervjuene ble gjennomført på mitt arbeidsrom, da jeg anså det som av liten betydning for de svarene jeg fikk hvor intervjuene var gjennomført i og med at det arbeidsrommet jeg har er identisk med arbeidsrommene til de andre lærerne på skolen.

Hva tenker du som lærer om elevmedvirkning?

Den første læreren påpeker at hun har vært lærer ganske lenge, og at hun i likhet med alle lærere som har levd en stund har vært med gjennom flere ulike opplegg for å få elever til å

²⁷ Intervjuguide for lærere er vedlegg 7.

medvirke på ulike måter, alt fra «Ansvar for egen læring» (AFEL) til de mer vage intensjonene som ligger i dagens læreplanverk. «Det kan virke som om når ledelsen mener at elevene skal ha mer ansvar for sin egen læring, så betyr det at de skal lese boka selv – det samme gjelder i forhold til elevmedvirkning – det oppleves som noe ledelsen ønsker vi skal drive med for å ha noe å prate om i 17-mai taler [...] de skjønner ikke at det kreves tid og ressurser for å sette elevene i stand til å ta ansvar for egen læring [...] og ikke minst følge dette opp».

Den neste læreren tenker at elevmedvirkning er svært viktig, hun sier at «dersom elevene får være med å bestemme, så får de et eierforhold til stoffet som gjør dem mye mer motivert til å yte en ekstra innsats».

En annen lærer mener at elevmedvirkning i stor grad er en motesak «det kommer hele tiden nye ting vi må forholde oss til, og som tar fokus bort fra det vi egentlig skal gjøre [...] å lære elevene faget».

Den siste læreren tenker at elevmedvirkning er en god og nyttig ting. «Selv om vi har en del elevmedvirkning kunne det godt vært betydelig mere. Elevene har stort utbytte av å delta aktivt i forhold til sin egen læringssituasjon, men det burde vært satt av tid til denne type arbeid – og kanskje burde det vært prioritert foran andre utenomfaglige ting som vi bruker mye tid på».

Hvordan legger du opp til elevmedvirkning i din egen undervisning?

Læreren tenker at hun selv har det hun kaller for et avslappet forhold til elevmedvirkning. Hun tenker at det viktigste er å formidle til elevene hva læreplanmålene er, og så gå i dialog med elevene om hvordan man skal nå disse målene der det er naturlig. «Vi har mye stoff vi skal gå gjennom på kort tid – ofte har vi tidligere prøvd alternative opplæringsmåter, noe som har medført at vi kanskje ikke alltid har kommet gjennom stoffet [...] vi har et ansvar for at elevene får gått gjennom det de skal, og da er det ikke alltid vi kan bruke tid til å høre på hva elevene ønsker, rett og slett fordi det ikke er tid til å gjøre ting noe særlig annerledes».

Den neste læreren tenker at når det gjelder elevmedvirkning, så tar hun opp med elevene hvordan de ønsker å arbeide med stoffet i forkant av hvert nytt kapittel de kommer til. Hun tar

også opp med elevene hvilke tekster de skal arbeide med der det ikke står noe spesielt i boka «vi diskuterer både hvordan vi skal arbeide, og hva vi skal arbeide med [...] som oftest blir vi enig, men av og til må vi avgjøre med håndsopprekning».

Den neste informanten mener at det er vanskelig å legge opp til noe særlig elevmedvirkning da elevene ikke har full oversikt over hva vi skal gjennom, og heller ikke har den faglige ballasten som skal til for å vite hva som er viktig og hva man kan gå fort gjennom.

Den siste informanten sier at hun legger opp til elevmedvirkning ved at hun først forteller elevene hva de skal gå gjennom, og hvor det vil være naturlig å kunne få plass for elevenes innspill eksempelvis gjennom valg av tekster, forfattere og lignede der læreplanen åpner for det. «Det er lett å bli fanget av læreboka, men læreplanen legger opp til ganske stor frihet innenfor mange områder. Her har vi som lærere spillerom for å få med klassen, og på den måten gjøre det mer interessant for elevene».

Hvilken respons opplever du hos elevene dine når du etterspør elevmedvirkning?

Den første informanten opplever at responsen fra elevene når hun etterspør elevmedvirkning, er varierende. «I tredjeklassen er elevene mer moden til å bidra – tidligere i forløpet virker det som om spørsmål om elevmedvirkning er spørsmål om gruppearbeid eller ikke [...] det er jo også elevmedvirkning når elevene ønsker tradisjonell undervisning for å rekke over alt». Hun mener at spesielt i tredjeklassen kan dette ha noe for seg fordi elevene da ofte ønsker at læringsprosessen skal organiseres og tilrettelegges på en måte som gjør at de lærer mest mulig, i motsetning til hos elever i første og andre klasse hvor det (ofte) blir til at elevene ønsker opplegg som gjør at de slipper lettest mulig fra det.

Den neste læreren tenker at elevene er svært engasjert når hun tar opp spørsmål rundt elevmedvirkning, og mener at elevene kan være med å styre retningen på hva de skal arbeide med i forhold til de fleste tingene.

Informant nummer tre sier at det ofte er slik at når man spør elever «så får man enten dårlig respons – eller så argumenterer elevene for de arbeidsmetodene som gjør at de slipper unna lettest mulig». Hun mener videre at det går så mye tid til utenomfaglige ting som turdager, idrettsdager, konserter, operasjon dagsverk og lignede at det i utgangspunktet blir nesten

umulig å komme gjennom pensum. «Det legges opp til så mye som tar fokus bort fra læringen at det vil bli helt håpløst hvis vi i tillegg skal bruke tid på å diskutere hva vi skal arbeide med – det er jo bestemt i læreplanen – og hvordan vi skal arbeide med det – når vi ikke har tid til noe annet enn vanlig, tradisjonell, undervisning [...] dersom vi først skal bruke tiden til å diskutere om vi skal se en film eller ha et gruppearbeid, og så gjøre det – da kommer vi rett og slett ikke i mål – og da er det plutselig ingen tvil om hvem som har ansvaret [...] det er vi lærere».

Den siste læreren sier at hun opplever varierende respons når hun etterspør elevmedvirkning. «Det er nok sånn at noen elever er mer interessert i dette en andre, men generelt sett kan man nok si at sistearselevne nok er lettere å få med på denne typen faglige diskusjoner enn elever fra lavere klassetrinn». Det er svært mye av det som skal gjøres som styres av læreplanen, og selv om det er en del frihet innenfor denne, så mener hun at elevene har for lett til å ønske tidkrevende arbeidsmåter som også krever mye læreroppfølgning. Dette gjør at hun mener at læreren må være ærlig overfor elevene og fortelle hva elevene får muligheten til å bidra med, og hva de ikke får muligheten til å bidra i forhold til.

Hva mener du elevene kan være med på å bestemme, og hvor går eventuelt grensen for hva de kan og ikke kan medvirke i forhold til?

Den første informant tenker at det prinsipielt sett ikke burde være noe forskjell på hvor mye elevene burde få medvirke fra fag til fag, men tror heller at det har å gjøre med hvor mye læreren ønsker at elevene skal medvirke «for noen lærere er det nok lettere å snu bunken enn å høre på elevene [...] det er klart at det kan bli litt ekstra organisering når elevene skal være med å bestemme, men jeg opplever at læregleden er mye større hos elever som selv har vært med å påvirke hva vi skal gjøre».

Den neste læreren mener at elevene i noen grad kan være med å bestemme rammene for undervisningen, og kanskje også evalueringsmetoder (prøver, innleveringer eller fremlegg), men at læreren har et ansvar for at helheten blir ivarettatt «vi kan ikke bare ha innleveringer – vi må også ha prøver og fremlegg for å kunne gi elevene en riktigst mulig vurdering og best mulig tilbakemeldinger [...] det er også vi som har gjort dette flere år, og vi har en plikt til at vår måte å organisere læringen på ikke bare gir elevene det faglige, men også det strategiske i forhold til hva de vil møte på [sentralgitte] eksamener».

En informant tenker at de aller fleste elevene er i stand til å medvirke hvis de bare får muligheten. «Når man gir elevene ansvar, så tar de det [...] og får et helt annet eierforhold til stoffet. Det at vi bruker litt mer tid for å organisere dette i forkant, får vi igjen for ved at elevene legger mer arbeid i å komme i mål utenom timene og hjemme». Hun har gått gjennom læringsplakaten med elevene. De har diskutert hva medbestemmelse er, og blitt enig om hvordan det skal gjøres i hver enkelt klasse han har timer i.

Den siste læreren mener at elevene nok kunne vært invitert til å bestemme mer dersom det hadde vært tid til det, men da måtte «alt det andre» blitt tatt bort. «Elevene er jo på skolen for å lære, og da må vi jo ha fokus på det. Det er ikke det at jeg ikke varierer undervisningen, vi har også både gruppearbeid og foredrag – men det er jeg som styrer når vi har dette. Jeg har gjennom mange år sett hva som fungerer og hva som ikke fungerer, så jeg tenker at det blir for dumt å bruke tid som vi ikke har til å gjøre noe som gir lite utbytte i forhold til den tiden vi bruker på det». Det kan også være andre situasjoner hvor det ikke er naturlig at elevene skal være med å bestemme. Det kan for eksempel være at klassen skal gjøre noe sammen med andre klasser som gjør at elevene ikke kan få være med å bestemme, eller at fagplanen ikke åpner for særlig grad av fleksibilitet, eller at det er noe læreren gjennom sin erfaring vet må gjøres på bestemte måter eller innfor bestemte rammer for at man skal komme i mål rent faglig. «[...] men når man av ulike grunner ikke kan involvere elevene i beslutningsprosessen kommer man langt ved å fortelle elevene hvorfor man velger å gjøre som man gjør. Det samme gjelder dersom klassen ønsker noe, som man som lærer velger ikke å gjøre – bare man forteller hvorfor, går det som regel bra».

Mener du det er forskjell fra fag til fag hvor mye elevene bør få medvirke?

Den første læreren er usikker på om det er forskjell fra fag til fag hvor mye elevene kan medvirke «Jeg tror heller det er snakk om en modningsprosess, og at elevene nok kan medvirke mer jo lengre ut i skolegangen de kommer».

Den neste informanten mener også at både hvor langt elevene er kommet (første, andre eller tredje år) og hvilken type fag det er (praktisk eller teoretisk), samt hvor åpen læreplanen er, vil være faktorer som påvirker hvor mye det praktisk er mulig å la elevene medvirke.

De to siste lærerne mener også at det nok vil være forskjell fra fag til fag hvor mye eleven bør få medvirke «det er kanskje lettere å få til elevmedvirkning i de praktiske fagene enn i de teoretiske hvor læreplanmålene er både mange og svært detaljerte» sier de.

Er elevene i stand til å medvirke?(Hvorfor/hvorfor ikke?)

Den første læreren mener at elevene uten tvil er bedre i stand til å påvirke jo lengre ut i læringsforløpet de er kommet. «Det handler både om personlig modenhet, og det at sisteårselevne nok tar skolegangen mer alvorlig enn førsteårselevne siden de snart skal bevege seg ut i den virkelige verden».

Neste lærer mener at elevene bare delvis er i stand til å medvirke, og at dersom skolen virkelig mener at dette er noe som skal prioriteres, så må elevene og lærerne få opplæring i hva elevmedvirkning er og hva som skal komme ut av det. Hun sier at «det blir litt dumt å bruke tid på noe som vi ikke helt vet hva er, eller ikke helt vet om noen egentlig ønsker – det [elevmedvirkning] høres fint ut, men ...».

Neste lærer er også litt ambivalent i forhold til om elevene er i stand til å medvirke eller ikke. «Mange elever er nok i stand til å medvirke, dersom det hadde vært tid og rom for det – men for å få timeplanen til å gå opp mangler vi både tid og rom».

Den siste informanten mener at spørsmålet om elevene er i stand til å medvirke først og fremst handler om hvor langt de er kommet i læringsforløpet og hvilken type fag det dreier seg om, men hun tror egentlig ikke spørsmålet er om elevene er i stand til å medvirke, men om de er interessert i å medvirke – noe hun er langt fra sikker på bestandig er tilfelle «en del av elevene er mye mer opptatt av å klage enn å bidra, og hvordan skulle de kunne fortsette med det dersom de ble tvunget til å medvirke?».

Har du gjort noe for å sette elevene i stand til å medvirke?

På spørsmål om hva den første læreren har gjort for å sette elevene i stand til å medvirke svarer hun at hun ikke har gjort noe spesielt. Hun spør elevene der det er naturlig, men hun har ikke selv gjort noe bevisst for å sette dem i stand til å bidra «det er så stort trøkk på det faglige at det er liten tid til å gjøre noe som ikke direkte står i fagplanen» sier hun.

Den neste informanten påpeker at det må være skolens ansvar å se til at elevene er satt i stand til å medvirke før man går i gang med dette. «Hvis vi ikke setter elevene i stand til å medvirke kan det hele bli en rituell knebøyning, noe som bare tar tid og som vi må gjøre for at det forventes at vi skal gjøre det. Elevene må først lære spillereglene for medvirkning, så må vi diskutere konsekvensene med dem. Dette er noe som tar tid, men som er enormt givende. Etter hvert kan man da la elevene bidra mer og mer, og man vil oppleve at elevene tar mer og mer ansvar – men dette kommer ikke av seg selv [...] og dette er heller ikke noe vi har satt av tid til [...] dette er noe vi burde starte med i vg1, for så gradvis å la elevene bidra mer og mer i løpet av skoletiden. Å sette elevene i stand til å ta ansvar krever mye arbeid fra oss, men vil utvikle mange sider ved elevene utover det rent faglige som de garantert har nytte av senere i livet».

Den neste læreren har ikke gjort noe for å sette elevene i stand til å medvirke. Hun mener at i den grad man velger å bruke tid på dette er det noe som må gjøres av kontaktlærer.

Den siste informanten har prøvd å diskutere med elevene hva elevmedvirkning er for noe, og hvordan elevene selv kunne påvirke sin skoledag gjennom å bidra aktivt «men jeg føler at jeg møter døve ører, elevene virker ikke interessert» sier hun. Hun mener likevel det er viktig å sette fokus på det som foregår inne i klasserommet slik at elevene kan utvikles til å delta i samfunnet, men at det må være en plan for det «det blir for tilfeldig sånn det er nå, altså at det mye er opp til den enkelte lærer...».

Intervjuer med ledelsen

I likhet med intervjuene med elever og lærere har jeg valgt å presentere intervjuene spørsmål for spørsmål. Siden skolen jeg har gjort mitt feltarbeid på, er en ganske stor skole med mange avdelinger, finnes det naturlig nok ganske mange ledere – men selvfølgelig betydelig færre enn det finnes lærere. Det har derfor vært svært vanskelig å anonymisere de to intervjuene jeg har gjort i forhold til ledere ved skolen.

Begge intervjuene er gjort med utgangspunkt i intervjuguiden²⁸. Av praktiske årsaker ble dessuten begge intervjuene gjennomført på den aktuelle lederens kontor.

²⁸ Intervjuguide for ledere er vedlegg 8.

Hva legger du i begrepet elevmedvirkning?

Begge skolelederne valgte å dele begrepet i to, mellom elevmedvirkning på systemnivå, og elevmedvirkning for hvert enkelt individ.

Den første informanten påpekte viktigheten av å ha et godt forhold til elevenes tillitsvalgte, samt å ha et godt system for å få elevrådet til å fungere og for å få elevene til å være aktive bidragsyttere i saker som angår dem selv. «Det handler om at vi må hjelpe dem til å ha struktur på elevrådsmøter, skrive referat, altså å gjøre de formelle tingene, men også å oppmuntre elevene til å være aktiv ut mot elevgruppen for at det vi opplever er at noen ganger er elevrådsmedlemmene og/eller lederen lite bevisst sin rolle som representant for alle elevene. De snakker ofte som enkeltelev om hvordan det er for dem i sin klasse. De tenker ikke på at de representerer alle elevene på skolen og at det er like viktig for dem å viderebringe det de andre elevene sier selv om ikke de er enig i det». Hun tenkte videre at skolen har en oppgave med å skolere alle tillitsvalgte (ikke bare styret i elevrådet) slik at de blir satt i stand til å utføre sine verv på en tilfredsstillende måte. Også den andre informanten tenkte at ledelsen ved skolen hovedsakelig tenkte på elevmedvirkning som den demokratiske medvirkningsretten elevene hadde gjennom skolens formelle organer som elevråd og liknede, men at de også hadde en tanke om medvirkning i forhold til hvordan den enkelte elev eller gruppe kunne påvirke sin egen lærings situasjon i klasserom eller verksted. «selv om læreplanverket er ganske klart på at elevene skal medvirke overalt, er det nok likevel sånn at vi som skoleledere har fokus på det arbeidet som skjer på systemnivå. Det som skjer i klassen er også viktig, men det blir litt opp til den enkelte lærer å følge dette opp – vi burde kanskje hatt et system på det...».

Som skoleleder tenker hun først og fremst på elevmedvirkning som utøves gjennom skolens demokratiske organ, «[...] altså gjennom tillitsvalgte, elevråd, elevrådsstyre, skoleutvalg og noe vi kaller for medvirkningsgruppen. Sistnevnte er et månedlig møte hvor skolens ledelse møtte leder og nestleder i elevrådet, hvor vi tar en liten temperatur på hva som skjer på skolen [...] i tillegg tenker jeg jo også på elevmedvirkning i et større perspektiv, hvor det jo også skal være elevmedvirkning i læringsprosessen som eleven er i gang med».

Hvordan tenker du elevene kan elevmedvirke på individnivå?

Det første denne lederen tenkte på var tilbakemeldingene fra lærerne som sa at «vi har prøvd, men det er så vanskelig å få det til» og «elevene har ikke forutsetning til å kunne vurdere i forhold til faget» noe hun jo mente stemte, i og med at det var mange ting elevene ikke hadde forutsetninger for å vurdere, men hun påpekte videre at «samtidig tror jeg det handler om å lære opp elevene til å være med, og tenke gjennom: Hva kan du ta elevene med på råd på. Det handler om å spørre elevene, og gi dem noen alternativer. Og så tenker jeg at i forhold til innhold i faget, så har de ikke forutsetninger til å medvirke, men de har forutsetninger til å være med å si noe om hvilke arbeidsmetoder de skal bruke, hvordan lærer jeg best, hvordan skal vi gjennomgå nytt stoff. Skal vi ha tradisjonelle prøver, eller skal læreren evaluere oss på andre måter».

Den andre informant tenkte at elevene hovedsakelig kunne medvirke gjennom økt fokus på elementer som elevsamtaler, fagsamtaler, underveisvurdering og egenvurdering for å styrke elevens medvirkning i sin egen lærings situasjon. «[...] men veldig ofte har vi lettere for å tenke at det er læreren som må bestemme, fordi det er han som er faglig autonom, det er han som kan kompetansemålene og det er han som skal ha oversikten [...] og slik må det jo være, men hvis vi går ned på individnivå og tenker på hvordan eleven skal kunne medvirke for at læringsprosessen skal bli best mulig så er det mestring, læringsmiljø og læringsutbytte som blir viktig [...] det er elevens svære i klasserommet, i relasjon med lærer og medelever som blir avgjørende [...] dette burde være ivare tatt gjennom å ha en fast klassens time per uke hvor elevene hadde hatt mulighet til å kunne utøve elevmedvirkning, men det har vi dessverre ikke mulighet for å få inn i timeplanene».

Hun var også opptatt av problematikken med å koble begrepet elevmedvirkning sammen med begrepet tilpasset opplæring «Hvis vi tenker tilpasset opplæring, og hvis vi tenker en gruppe på 15 til 30 elever. Det blir 15 til 30 individer, med like mange forskjellige måter å tilegne seg kunnskap på og å få omsatt dette i praksis. Det er læreren sin utfordring å møte denne gruppen og utvikle gode relasjoner og diskutere slik at elevene får føle at de blir lyttet til. Ikke at læreren nødvendigvis skal ta alle rådene til seg og endre praksis, men at elevene i alle fall får oppleve at de blir hørt på [...] i en dialog eller diskusjon med elevene – og det er derfor jeg skulle ønske at det var mulighet for å få til et system med klassens time – kunne læreren bidratt til at elevene fikk øvd opp den demokratiske forståelsen i forhold til elevene. Selv om

utgangspunktet for læreren er at elevens forslag er helt uaktuelt, så vil likevel prosessen fra elevene foreslår en ting til læreren konkluderer være en god læringsprosess for eleven. I Norge er vi opptatt av demokratiske prosesser. Det er det vi skårer høyt på i PISA-undersøkelsene, selv om vi ikke skårer like høyt innenfor kunnskapsbaserte fag. Jeg er opptatt av prosessen innenfor elevmedvirkning, for ofte møter jeg lærere som sier at elevmedvirkning – ikke tale om! Her er det jeg som bestemmer. Ja, og det er det. Men hvis man hadde vært litt slu så kunne man tenkt at man også kunne tatt inn andre elementer som også kunne tilført elevene noe mer enn bare faglig kunnskap».

Med utgangspunkt i samtaler med elever og resultatene fra elevundersøkelsen (brutt ned til denne skolen) mente hun videre at det var svært variabelt hvor fornøyd elevene var med arbeidsmetodene og hvordan de fikk være med på å medvirke i forhold til dem. «I stor grad virker elevene fornøyd [...] når det er en lærer som har mange elever i en gruppe, så kan man ikke praktisere optimale læremetoder for alle hele tiden. Så jeg har inntrykk av at det er like variabel tilbakemelding som det antall elever vi har, og som det for så vidt også er variabler innenfor undervisningsmetodene. Når elevene opplever at de mestrer og får ting til, er det lettere for dem å si at de er fornøyd med undervisningen, at de er fornøyd med lærerne og at de er fornøyd med arbeidsmetodene. Det blir litt hvordan de opplever at de får ting til. Hvis de bare opplever at de mislykkes, da er det veldig fort at de snur fokuset sitt rundt i omgivelsene for å finne forklaringer som ligger utenfor, og da blir det ofte læreren, arbeidsmetodene eller skolen det er feil med [...] Det er nok like mange gode arbeidsmetoder som vi har lærere, men jeg tror at vi er gode – og at vi er gode til å dele. Den delingskulturen som vi har, må vi bare jobbe mere med, så vil tipsene og ideene vi får fra hverandre føre til at vi alle får større pedagogiske verktøykasser – og det er klart at det i neste omgang vil være positivt for elevene, og gjennom at elevene får oppleve ulike læremåter blir det jo også lettere for dem å etterspørre det som fungerer best for dem».

Er det noen grenser for hva elevene kan medvirke i forhold til? (Hvor går i så fall disse?)

Den første informant tenkte her først og fremst på innholdet i faget, hvor elevene jo ikke ville ha tilstrekkelig oversikt over hva som skulle gjennomgås i løpet av et år. Hun mente at de heller ikke ville ha erfaring med om ting tar tid, eller ikke, om det var andre ting som lå som føringer eller begrensinger. «Men jeg tenker at sammensetningen i en klasse vil være

med på å si noe om hva læreren kan planlegge, eller det faglige nivået vil ha innvirkning på hva læreren vil få respons på hos elevene, altså om læreren får dem med seg. Elevene kan jo godt lene seg tilbake og si at læreren må bestemme».

Den neste lederen mente at hva elevene kunne bidra i forhold til, og hva de ikke kunne bidra i forhold til, var ganske godt regulert i reglementer, forskrifter og liknede spesielt i forhold til de tillitsvalgte og elevrådet, men at det var noe mer uklart i forhold til elevmedvirkning på individnivå. «Det er jo engang sånn at det er læren som har den faglige kompetansen og erfaringer i forhold til hva som er mulig å få til eller ikke, målene for hva som skal gjennomgås er jo også fastsatt i læreplanverket, men samtidig er det jo sånn at det er den enkelte elev som kjenner til hvordan han eller hun best lærer – så elevmedvirkning på individnivå handler etter min mening mye om å høre på elevene hvordan de ønsker å arbeide med stoffet heller enn hvilket stoff det skal arbeides med [...] i noen grad er det jo også mulighet for lærere å legge opp tekster og liknende som ligger nærmere elevenes interesseområder enn det som kanskje står i bøkene, og da er dette noe læreren bør diskutere med elevene, men til syvende og siste er det jo læreren som er satt til å ta en avgjørelse ...».

Hvilket fokus legger skolen på elevmedvirkning?

Den første lederen påpekte at dette var noe skolen hadde fokus på, men at det var noe de måtte ha ytterligere fokus på med tanke på resultatene av elevundersøkelsen hvor elevene jo sa at de bidro lite i forhold til elevmedvirkning, men hun sa også at «man kan jo spekulere i hvor reelt det er, eller hvor flink er vi til å bruke de begrepene som elevene møter i elevundersøkelsen, og å si at nå skal dere få medvirke det høres så kunstig ut for oss. Det er kanskje et ord vi ikke vanligvis bruker, eller så er det kanskje slik at vi er for dårlig på elevmedvirkning. Og så kommer det jo litt an på hvilke forventninger de har til hva de skal få bestemme. Og kanskje er det slik at elevene synes at vi er veldig fastlåste i det systemet vi har. Men det er helt klart at vi bør ha fokus på det med elevmedvirkning for at elevene skal føle at de er med å bestemme, ikke bare for trivselen, men også for det faglige. At de har innflytelse på hvordan ting skal gjøres i fagene sine. De er jo her mange timer i uken...».

Hun sa videre at skolen ikke har noen plan på hvordan elevene skal bli satt i stand til å medvirke, og til å ta ansvar for sin egen skolesituasjon. Det eksisterer heller ingen konkret

plan eller politikk på hvordan den enkelte lærer skal forholde seg til elevmedvirkning på individuelt nivå, utover at dette er noe som er viktig for samfunnet, skolen og den enkelte.

Heller ikke den siste informanten syntes at skolen hadde hatt noe stort fokus på elevmedvirkning (på individnivå) overfor lærere og elever «[...] vi har ikke løftet dette frem som noe stort, samtidig er det jo noe elevene blir spurt om på elevundersøkelsen, og det er jo også elevmedvirkning siden elevene anonymt får si noe om både miljøet og hvordan de opplever trygghet og motivasjon på skolen, men også hvordan de opplever at de blir hørt [...] elevmedvirkning er jo bare ett av elementene i elevundersøkelsen. Sånn at vi har ikke gått ut og slått dette noe stort opp. Vi har ikke markert det som noe spesielt i handlingsplanen vår. Elevene melder tilbake litt sånn ymse. Noen er veldig fornøyd med å få være med på diskusjonen og dialogen, mens andre ikke er så opptatt av det. Elevorganisasjonene er veldig opptatt av elevmedvirkning, men det er litt etter hvem du spør hvordan de opplever at elevmedvirkningen er og hva det er ... på individnivå er mulighetene for elevmedvirkning veldig lærer-elev avhengig. På systemnivå er vi opptatt av elevmedvirkning gjennom de formelle organene vi har ...».

Hun erkjente videre at litt av problemet med å få til elevmedvirkning var at elevene nok ikke hadde utviklet et begrepsapparat som gjorde dem i stand til å bidra i forhold til temaet «[...] det er klart at begrepsapparatet er veldig utslagsgivende for hva elevene forstår... vi har en lang vei å gå når det gjelder at elevene skal forstå alt ... men noe av dette kunne vi med fordel tatt opp i skolepakken som gjennomføres i oppstartsuka. Noen elever er veldig opptatt av rettighetene deres. Vi er litt mer opptatt av pliktene deres. Kanskje må vi prøve å forene elevenes og skolens behov og forståelse av virkeligheten slik at vi blir samstemte ...».

Drøfting, analyse og tolkning av data

Det bærende elementet i dette kapittelet er drøftingen av hovedproblemstillingen «Hva er elevmedvirkning på individnivå, hvordan fungerer dette i forhold til intensjonene i læreplanverket, og i forhold til elevenes ønsker?».

I innledningen sa jeg at mitt hovedfokus ville være på elevmedvirkning på individnivå. Dette blir derfor naturlig nok også hovedfokus i denne delen, selv om elevmedvirkning på systemnivå (som jeg har valgt å omtale som elevdemokrati) også er berørt.

Jeg har valgt å sette forskningsspørsmålene mine i sentrum, og på en systematisk måte arbeide ut fra disse. Jeg har drøftet, analysert og tolket med utgangspunkt i den teorien jeg har presentert tidligere, samt de kvalitative- og kvantitative dataene jeg har fått gjennom elevundersøkelsen, mine egne intervjuer og mine observasjoner.

Hva er elevmedvirkning på individnivå?

Vi har tidligere sett at læringsplakaten i tre av elleve punkter har fremholdt at elevene skal stimuleres til å utvikle egne læringsstrategier, til å utvikle kompetanse til demokratisk deltaking og at det skal legges til rette for elevmedvirkning. En gjennomgang av forskrift til opplæringsloven presiserer da også viktigheten av elevmedvirkning i § 2.3. Når man går inn i materien, ser man imidlertid at det aller meste av elevmedvirkning viser til det jeg har valgt å omtale som elevdemokrati, eller elevmedvirkning på systemnivå. Her snakkes det om elevenes rettigheter og plikter til å delta i skolens demokratiske organer gjennom eksempelvis elevrådsarbeid. Når det gjelder elevmedvirkning på individnivå, ser vi at regelverket er noe mer ullent, og de aller fleste plasser dette er nevnt er det knyttet opp mot deltakelse i utforming av vurderingskriterier og deltakelse i egenvurdering (eksempelvis Læreplanverket for den 10-årige grunnskole [L97] (KUF, 1996) og Læreplan for grunnskole, videregående skole og voksenopplæring [LK06] (KD, 2007). Dette er viktige rettigheter og plikter, men er ikke uttømmende for hva begrepet bør inneholde.

Opplæringslovens § 3.4 slår fast at elevene skal være aktivt med i opplæringen. I § 1.4a i forskrift til opplæringsloven står det også at elevene skal ha *mulighet* til å arbeide med saker knyttet til medvirkning. I Reform 94 var det slått fast at elevene skulle ha ansvar for egen læring gjennom å medvirke i alle fasene i læringsforløpet. Dette er også fastslått i senere

læreplaner som L97 og kunnskapsløftet, men med andre ord. Andre dokumenter som for eksempel stortingsmelding 30 (2003-2004), «Kultur for læring», fremhever også viktigheten av elevmedvirkning.

Jeg har tidligere i besvarelsen vist at sentrale teoretikere innenfor både pragmatismen (Dewey), sosiokulturell læringsteori (Vygotsky) og frigjørende pedagogikk (Freire) argumenterer i forhold til at lærere og elever skal ha et såkalt subjekt-subjektforhold, men at dette ikke nødvendigvis skal representere en likhet, men en likeverdighet i forholdet mellom lærer og elev. Utgangspunktet for alle disse har vært at man skal ta utgangspunkt i elevenes livsverden og hjelpe elevene til å bli i stand til selv å lære. Bjørgen (1991), Skaalvik & Skaalvik (2011), Befring (2012) og Hopfenbeck (2014) peker da også på at dersom elevene skal være i stand til å ta ansvar for sin egen situasjon, så må vi først hjelpe dem til å tilegne seg de kunnskaper som kreves for å gjøre dette.

Gjennom intervjuene med elevene kom det frem at de stort sett knyttet begrepet elevmedvirkning opp mot det å bidra med hvordan man skulle arbeide med stoffet (arbeidsmetoder), og at det da i stor grad handlet om håndsopprekning i forhold til et valg mellom arbeidsmåte A og B. Noen elever fremholdt også at de hadde opplevd å bli tatt med på råd i forhold til hvilke tekster de skulle arbeide med, men typiske utsagn var «ofte er det sånn at læreren på forhånd vet hva vi kommer til å stemme, og da er det bare for å gi oss en følelse av å være med at vi skal stemme», men det ble også påpekt at det var «litt merkelig at det alltid er de samme lærerne som spør oss hva vi vil ...»

Det var også uklart om elevene selv trodde at de ville ta mer ansvar for sin egen læring dersom de fikk være med på å bestemme. En elev sa «Noen elever tar nok mer ansvar for sin egen læring når de får være med å bestemme, mens andre hele tiden prøver å få klassen til å bestemme det som er lettest, det som gir mest mulig egenarbeid – slik at man kan ta fri, eller det som gjør at læreren foreleser slik at man ikke selv trenger å gjøre en innsats», mens en annen påpekte at «De som vil noe tar ansvar uansett, og de andre bryr seg uansett ikke».

Når det gjaldt lærere, så var deres oppfatning av hva elevmedvirkning var nokså lik den oppfatningen elevene hadde, men det som gikk igjen var at det var begrensninger for hva elevene både kunne og ønsket å bidra i forhold til, men både hos lærere og skoleledere var det ganske klart at man var opptatt av at man kunne høre på elevenes forslag og også diskutere

med elevene, men at det til slutt var læreren som var ansvarlig for at elevene kom igjennom det stoffet som fagplanen la opp til, og at læreren var den som til slutt måtte ta en avgjørelse. Både lærere og skoleledere var også bekymret for at økt elevmedvirkning ville medføre økt bruk av tid uten at det nødvendigvis ville føre til bedre undervisning eller mer læring. En lærer mente at dette kunne løses gjennom mindre fokus på andre utenomfaglige ting, men en skoleleder påpekte at det beste hadde vært dersom man kunne sette av en form for «klassens time» hvor elevmedvirkning sammen med andre ting kunne vært tatt opp.

Ut fra det inntrykket jeg fikk når jeg arbeidet med elevene om elevmedvirkning på individnivå var jeg slett ikke sikker på om det faktisk var slik at elevene ønsket å delta mer enn de gjorde, selv om de ble gitt muligheter til det. For å finne mer ut om dette trengte jeg først å finne ut om elever, lærere og skoleledelse hadde en felles forståelse av hva elevmedvirkning på individnivå faktisk var for noe, eller om vi i hvert fall kunne finne et minste felles multiplum. Jeg har derfor valgt å belyse dette gjennom følgende spørsmål: hva er elevmedvirkning i forhold til arbeidsmåter, hva er elevmedvirkning i forhold til vurdering og hva er elevmedvirkning i forhold til (faglig) innhold.

Elevmedvirkning i forhold til arbeidsmetoder

Dewey (2008) sier at læringen må oppfattes som en relasjonell prosess mellom lærer og elev hvor man i fellesskap velger hvilken vei man skal gå, men hvor målet ligger fast. Møller & Sundli (2007) peker også på at utfordringene er å finne forbindelser mellom målet for læringen og elevenes erfaringsverden, og at dette er noe elevene må bidra til å finne ut av.

Den situerte læringen (Nygren, 2004) tar opp at man lettest lærer gjennom deltakelse i praktisk arbeid, eller i hvert fall i en kontekst hvor man kjenner seg hjemme. Dewey (1938) peker på at en må prøve å utvide elevenes kunnskaper og erfaringer gjennom å bygge på de erfaringene og den kunnskapen elevene allerede har.

Det de fleste elevene tenker på når det gjelder elevmedvirkning på individnivå er først og fremst medvirkning i forhold til valg av arbeidsmetoder, og da gjerne valg mellom arbeidsmetoder de føler at de på forhånd behersker. Det er også dette som i følge mine data er det lærerne først tenker på i forhold til elevmedvirkning. Ofte dreier det seg om man skal se film, ha gruppearbeid eller gjøre noe annet som man har erfaringer med fra tidligere.

I elevundersøkelsen (tabell 6 og 11) ser vi da også at de spørsmålene flest elever gir høyest score på i forbindelse med medbestemmelse er «I hvor mange fag får du være med på å velge mellom ulike oppgavetyper?» og «I hvor mange fag får du være med på å velge arbeidsmåter i fagene?» Hvor omtrent halvparten bekrefter at dette er noe de har deltatt i forhold til.

Hovedinntrykket mitt, som også ble bekreftet gjennom intervjuene, var at dette var noe mange elever hadde et aktivt forhold til. En elev sa at «Gruppearbeid, praksis eller skuespill er fint – da får vi prøve ut det teoretiske i praksis», men hun påpekte at det var læreren som måtte ha det siste ordet fordi «det er så mye stoff vi skal gjennom at læreren må styre oss sånn at vi kommer gjennom alt. Det er tross alt derfor både læreren og vi er her». Tendensen i materialet gikk ganske klart i retning av at elevene til en viss grad hadde vært med i forhold til valg av arbeidsmetoder, men at ønsket om arbeidsmetode ikke alltid var begrunnet i ønsket om å lære, men kanskje like mye i ønsket om å slippe lettest mulig fra læringsprosessen. Elevene var samstemt på at selv om de ble spurt, så var det likevel læreren som til slutt måtte ta en avgjørelse.

Blant lærerne var det, som tidligere sagt, også arbeidsmetoder som var det som umiddelbart ble forbundet med elevmedvirkning. Lærerne mente at det var viktig at elevene var klar over hva læreplanmålene var, og hvor mye de skulle gjennom før de ble bedt om å medvirke i forhold til arbeidsmetoder. De påpekte at det var svært mye stoff som skulle gjennomgås, og at hvis man la opp til arbeidsmåter som var for tidkrevende, så ville man ikke komme gjennom alt lærestoffet. Blant lærerne ble det å medvirke i forhold til arbeidsmetoder sett på som en modningsprosess, hvor dette var noe som med størst hell kunne praktiseres blant tredjeårselevne enn blant førsteårselevne, men som en av lærerne uttrykte det «dersom vi først skal bruke tiden til å diskutere om vi skal se film eller ha et gruppearbeid, og så gjøre det – da kommer vi rett og slett ikke i mål – og da er det plutselig ikke tvil om hvem som har ansvaret – det er vi lærere». I intervjuene med lederne var også holdningen til elevmedvirkning at det handlet om å spørre elevene, og gi dem noen alternativer, men at det var læreren som hadde ansvaret for å ta avgjørelser som gjordet at man nådde alle læreplanmålene.

Elevmedvirkning i forhold til vurdering

Både nasjonalt og ved min skole svarte rett under 60 % (53.1 % nasjonalt og 59.7 % ved min skole) at de i «noen fag, mange fag eller alle fag» fikk være med på å bestemme hva som skulle legges vekt på når ens eget arbeid skulle vurderes. Blant utvalget mitt hadde alle elevene vært med på å vurdere seg selv i større eller mindre grad. Alle elevene uttalte at det hadde vært nyttig å delta i arbeidet med å sette opp kriterier for vurdering, og også delta på vurdering. Selve vurderingsarbeidet hadde foregått på flere ulike måter, både i forbindelse med samtaler knyttet til større arbeider som særemner, heldagsprøver og foredrag, men også gjennom mer formelle samtaler i forbindelse med gjennomføring av de halvårlige elevsamtalene.

Ett annet fellestrekk med alle informantene mine var at selv om dette hadde vært nyttig, så var ikke dette noe de egentlig ønsket noe mer av «det gikk greit, men jeg savner ikke mer egenvurdering» og «det er lærerens jobb å gi tydelige tilbakemeldinger. Læreren kan dette mye bedre enn oss» kan stå som to typiske utsagn for elevenes utsagn om medvirkning i forhold til vurdering.

Blant elevene var det heller ikke noe tro på at det å få medvirke i forhold til egen vurdering, var noe som medførte at elevene selv tok mer ansvar for sin egen læring, men at lærerne godt kunne variert prøvemethodene noe mer enn hva som var tilfellet i dag.

Lærerne var positive til at elevene i større grad kunne bidra i forhold til valg av evalueringsmetoder, men at lærerne måtte ha ansvar for at helheten ble ivaretatt «vi kan ikke bare har innleveringer – vi må også ha prøver og fremlegg for å kunne gi elevene en riktigst mulig og best mulig tilbakemelding [...] vi har en plikt til at vår måte å organisere læringen på ikke bare gir elevene det faglige, men også det strategiske i forhold til hva de vil møte på [sentralgitte] eksamener».

Også lederne mente at elevene i noen grad kunne være med å bestemme om de skulle ha tradisjonelle prøver, eller om lærerne skulle evaluere på andre måter. De var også positive til at elevene selv ble gitt muligheten for å evaluere seg selv, eksempelvis i forbindelse med de lovpålagte samtalene mellom lærer og elev.

Elevmedvirkning i forhold til innhold

Elevmedvirkning i forhold til innhold har vist seg å være et vanskelig tema. Det er liten tvil om at det at læringen tar utgangspunkt i elevenes egen erfaringsverden er viktig. Dette fremheves av både pragmatismen (Dewey), sosiokulturell læringsteori (Vygotsky) og frigjørende pedagogikk (Freire). Et poeng i FYR prosjektet er jo nettopp yrkesretting av fellesfagene, hvor man prøver å få økt skolemotivasjon, høyere prestasjoner og bedre gjennomføring gjennom å tilrettelegge det faglige innholdet i fellesfagene på en slik måte at det blir (mer) relevant i forhold til programfagene. Et eksempel på dette kan være at man lærer rapportskrivning knyttet opp mot noe som er relevant for oljeindustrien for de elevene som går på brønnteknikk.

Det at det faglige innholdet skal knyttes så nært opp mot elevenes hverdag og interesseområder er noe det eksisterer stor enighet om, men også her er det mer uklart hvordan elevene selv kan bidra – slik at man på den ene måten kan oppfylle læreplanens kompetansemål og på den andre måten fange opp elevenes livsverden.

Nær sagt alle offentlige dokumenter og læreplaner fastholder det som viktig at elevene skal bidra, men det er vanskeligere å finne noe om hvordan de skal bidra. I NOU 2003:16, «I første rekke», heter det at «medbestemmelse ikke betyr at eleven skal bestemme, men ta del i og være aktiv i planleggingen» (NOU 2003:16, side 50). Aasland (2006) påpeker da også at elevene kan bidra i valg av lærestoff, men at målet for faget ligger fast i læreplanen og at dette er utenfor mandatet til både lærer og elev, men at det er læreren som har ansvaret for at undervisningen er i forhold til disse målene.

Elevene sier selv at de bare i begrenset omfang har opplevd å få medvirke i forhold til valg av undervisningsstoff. «Vi har fått spørsmål om tekstutvalg, av og til blir forslagene hørt – det er greit [...] men det er mye lettere å påvirke når vi får valget mellom noen tekster, enn når vi selv må komme med forslag på noen ...». Elevene så også en sammenheng mellom hvilke lærere som forklarte læreplanmålene og hvilke lærere som oppfordret elevene til å medvirke. For elevene virket det som om de lærerne som brukte minst tid på læreplanmålene også var de lærerne som i minst grad oppfordret elevene til å medvirke. Likevel er det slik at elevene mener at de fleste lærere er åpen for innspill, men at de selv tar en avgjørelse, og at dette er bra siden det er læreren som sitter med kompetansen i forhold til hva som skal læres.

Blant lærerne er det også ulike syn på hvor mye elevene kan medvirke i forhold til det faglige innholdet. Noen argumenterer med at elevene ikke har de nødvendige forutsetningene for å kunne bidra, mens andre trekker frem at det nok for noen er «... lettere å snu bunken enn å høre på elevene ...». Disse mener at elevene godt kan medvirke, men at problemet i forhold til elevmedvirkning innenfor valg av lærestoff i stor grad henger sammen med at det er svært mye som skal gjennomgås på svært kort tid, slik at tiden (eller mangel på sådan) oppleves som det kanskje største hindret for å få dette til. Knapphet på tid er også noe som støttes av dataene fra ledelsen, men de trekker også frem at elevene ofte ikke har tilstrekkelig oversikt over hva som skal gjennomgås, og at det til syvende og sist er læreren som må ta en avgjørelse.

Hvordan fungerer elevmedvirkning i forhold til intensjonene?

I elevundersøkelsen som er referert i forrige kapittel, har man delt opp spørsmålene i kategorier som omhandler både elevdemokrati og i spørsmål som omhandler medbestemmelse i forhold til innholdet i skolehverdagen (referer tabell 6 og tabell 11). Der spør man om hvordan mulighetene er for elevene til medvirkning i forhold til innhold i timene, valg av undervisningsstoff, måter å organisere læringsprosessene på og så videre blir undersøkt.

I elevundersøkelsens nasjonale tall, som jeg har sammenfattet i tabell 2 i forrige kapittel, ser vi at elevene nasjonalt sett trives godt på skolen (har fått poengsum 4.32 av 5), at de trives med lærerne (3.88) av 5, at de mener at elevdemokratiet (eksempelvis elevrådet) fungerer rimelig godt (3.42 av 5), så er det et lite sprang ned til hvor mye medbestemmelse de har. Her et tallet 2.57 av 5. Tendensen fra samme undersøkelse brutt ned til min skole (tabell 7 i forrige kapittel) viser at tallene er noenlunde lik – (4.09 av 5 på sosial trivsel, 3.96 på trivsel med lærere, 3.36 på elevdemokrati og 2.73 på medbestemmelse). Vi ser altså at vi med rimelig grad av sikkerhet kan si at tendensene i resultatene fra den nasjonale undersøkelsen på makronivå (hele landet) samsvarer med tendensene i resultatet på mikronivå (min skole).

Gjennom de intervju jeg har gjort med både elever, lærere og skoleledere ser vi også at temaet elevmedvirkning på individnivå nok blir litt stemoderlig behandlet. Noen av elevene sier at de har vært med på å vurdere sine egne prestasjoner, spesielt i forhold til foredrag og liknede.

Andre har vært med på å bestemme hvordan de skal arbeide i de ulike fagene, og noen har vært med på å velge mellom ulike alternativer i forhold til eksempelvis hvilke tekster man ønsker å arbeide med i timene.

Både elevene, lærerne og skolelederne sier at det er litt tilfeldig hva elevene bidrar i forhold til. Blant lærerne er det også store ulikheter i forhold til hvem som lar elevene (systematisk) medvirke eller ikke. At situasjonen er slik, kan skyldes flere ting, men det er nærliggende å tenke at manglende kunnskaper om hva dette er, manglende fokus både fra den enkelte og fra skolen, samt manglende retningslinjer kan være gode forklaringsmodeller for hvorfor det er slik.

Hovedinntrykket ut fra det datamaterialet jeg har, går helt klart i retning av at elevene nasjonalt sett og ved min skole trives godt på skolen, og at de er fornøyd med de faglige utfordringene, men at medbestemmelsen kanskje ikke helt fungerer etter forutsetningene i lov- og læreplanverk.

Hvordan settes i stand til å elevmedvirke på individnivå?

Som jeg tidligere har gjort rede for, har jeg arbeidet med utgangspunkt i et case-design, men hvor jeg også har brukt elementer av aksjonsforskning/aksjonslæring. Jeg har som tidligere nevnt definert elevgruppen som en case, og dette er jo også det designet som er tydeligst fremtredende gjennom hele besvarelsen.

Etter at skolen hadde gitt sin tilslutning til prosjektet mitt, og også NSD hadde gitt klarsignal skulle jeg invitere elevene til å være informanter. I denne prosessen, da jeg forklarte for elevene hva jeg ønsket å gjøre, ble jeg smertelig klar over at elevene ikke hadde noe bevisst forhold til hva elevmedvirkning var for noe, hverken på individ- eller systemnivå, men jeg så at dette var noe elevene var interessert i å vite mer om. Det var da ideen om et «mini» aksjonsforskningsprogram ble unnfanget. Jeg tenkte at siden både læreplanens generelle del (KD, 2007), og læringsplakaten (KD, 2006) tilla temaet stor vekt, så burde jeg som lærer og klassekontakt gjøre noe med denne mangelen på kunnskap om temaet. Jeg hadde riktignok noen tanker om dette kunne påvirke prosjektet mitt, og da på hvilken måte. Med utgangspunkt i aksjonsforskningsteori (Tiller, 2006) fant jeg til slutt ut at dette var noe jeg kunne og burde gjøre.

Etter at ideen om et innføringsopplegg i elevmedvirkning var sådd, startet jeg sammen med elevene å arbeide med å finne ut hva elevmedvirkning var for noe, og vi kom ganske fort på sporet av det jeg har valgt å omtale som elevdemokrati, men fant også ut at det fantes betydelig mindre stoff om det jeg har valgt å omtale som elevmedvirkning på individnivå, og at det som fantes stort sett var å finne under paraplyen egevaluering for elevene.

En innføring i hva elevmedvirkning var satte således elevene bedre i stand til å etterlyse eventuelt manglende medvirkning siden de i forbindelse med intervjuene ble opplyst om intensjonene med elevmedvirkning. Det kan kanskje sammenliknes med alfabetiseringsarbeidet til Freire (1996) hvor han viste til arbeidet med å lære folk som levde i slummen å lese og skrive for at de skulle bli klar over sin egen situasjon. Tanken til Freire var at dersom man ble klar over sin egen situasjon, så ville man kreve endringer. På sammen måte tenkte jeg at dersom elevene ble klar over hva elevmedvirkning på individnivå etter intensjonene i lover og læreplanverk skulle være - så ville de kanskje etterlyse og kreve dette dersom de mente at de ikke fikk medvirke på en tilfredsstillende måte.

Ut fra dette vil prosjektet mitt inneholde elementer av frigjørende pedagogikk og aksjonsforskning selv om dette er en bi-effekt av intensjonene med prosjektet som jo er å si noe om dagens situasjon i forhold til læreplanverket.

Sammen med elevene gjennomførte jeg da det som omtales som opplæringsbiten i et aksjonsforskningsopplegg (Bjørnsrud, 2005; Tiller, 2006) hvor vi arbeidet med å finne ut hva denne elevmedvirkningen skulle være, og elevene begynte også å tenke seg selv inn i hvordan de medvirket på sin egen skole, i sin egen klasse.

Etter at vi hadde gjennomført dette miniprojektet, lot jeg temaet elevmedvirkning ligge i noe tid, før jeg gjennomførte elevintervjuene. Jeg mente at det var best at de fikk dette litt på avstand, fordi jeg hadde håp om at elevene gjennom prosjektet hadde startet noen tankeprosesser som gjorde dem bedre i stand til å reflektere over hvordan de faktisk medvirket og hvordan de ønsket å medvirke i sin egen skoledag.

I mitt daglige arbeid observerte jeg at rett etter at vi hadde hatt dette prosjektet, så var det ganske stor fokus på temaet fra elevene i klassen, men at dette ganske fort «normaliserte» seg,

men på et noe høyere nivå enn før prosjektet. Det virket som om tanken om at de faktisk hadde rett og plikt til å medvirke var noe de var blitt noe mer oppmerksom på, og noe som de etterspurte litt mer etter prosjektet enn det som hadde vært tilfelle tidligere.

Dette medførte at elevene nok hadde reflektert litt over temaet, før intervjuene – noe som nok også har påvirket de svarene jeg har fått, om ikke annet så ved at elevene faktisk visste noe om hva dette var før de kom til intervju – som jo var noe de færreste hadde tenkt over før dette var tatt opp i klassen. Om dette er en feilkilde eller en styrke eller begge deler er vanskelig å vite. Jeg har jo heller ikke hatt mulighet til å gjennomføre noen intervjuer med en kontrollgruppe som ikke hadde vært gjennom dette tidligere, men mener at både elevene og jeg har hatt stor nytte og glede av dette som jo i følge Galtung (2003) ikke må oppfattes som en objektiv og verdifri forskning, men som en «ærlig, sann forskning» (Galtung, 2003:49).

Hvordan fungerer elevmedvirkning i forhold til elevenes ønsker?

Vi har sett at det er et stykke igjen til at elevmedvirkning skal fungere etter intensjonene i læreplanene, men dersom vi går tilbake til elevundersøkelsen som er en hovedkilde til informasjon om hvordan elevene har det på skolen, og går nærmere inn i tallmaterialet så ser det ut til at retorikken i spørsmålene endres i løpet av undersøkelsen. I spørsmål om sosial trivsel (tabell 4 og 9) starter spørsmålene med «Trives du ...», og svaralternativene er gradert fra «trives ikke i det hele tatt» til «trives svært godt». I spørsmålene om trivsel sammen med lærerne (tabell 3 og 8) starter spørsmålene med «Trives du ...» og «Har du lærere som gir deg lyst ...», hvor svaralternativene er fra «noen fag» til «alle fag». Her stilles også spørsmålet «Er lærerne dine hyggelige med deg?» hvor svaralternativene er fra «aldri» til «svært ofte/alltid». På spørsmålene om elevdemokrati (tabell 5 og 10) er spørsmålene «Hvor godt arbeid synes du elevrådet gjør på skolen» med svar fra «svært dårlig» til «svært godt», og spørsmålet «Hører skolen på elevenes forslag» hvor svaralternativene går fra «aldri» til «svært ofte/alltid».

I tabellene som omhandlet medbestemmelse (tabell 6 og 11) er spørsmålene «Får du være med på å bestemme hva det skal legges vekt på når arbeidet ditt skal vurderes», «I hvor mange fag får du være med på å lage arbeidsplaner ...», «I hvor mange fag får du være med på å velge mellom ulike oppgavetyper ...», «Har lærerne forklart hvordan elevene kan være med på å bestemme hvordan dere skal arbeide med fagene» og «Oppmuntrer lærerne til at

elevene kan være med på å bestemme hvordan dere skal arbeide med fagene». Alle med svaralternativ fra «ikke i noen fag» til «i alle fag».

Gjennom spørsmålene som omhandler trivsel (sosial og med lærere) og elevdemokrati, ser vi at elevene oppfordres til å si noe om hvor fornøyd de er, mens når det gjelder spørsmål som omhandler elevdemokrati så svarer de på i hvor stor grad de faktisk deltar. Det kan virke som om utgangspunktet for undersøkelsen er at alle elever faktisk ønsker å delta. Spørsmål om dette er tilfellet eller ikke har ikke jeg klart å finne i elevundersøkelsen.

I mitt feltarbeid svarer elevene at de stort sett er fornøyd med faglige utfordringer og elevmedvirkning på det nivået den er i dag, det kan også virke som at i den grad elevene ønsker å delta, så ønsker de en form for lærerstyrt medvirkning, hvor de gis anledning til å velge innenfor en forhåndsdefinert ramme av alternativer. Om dette skyldes at de faktisk er fornøyd med sine muligheter for individuell elevmedvirkning, eller det faktum at de bare i beskjeden grad er satt i stand til å medvirke er et viktig spørsmål.

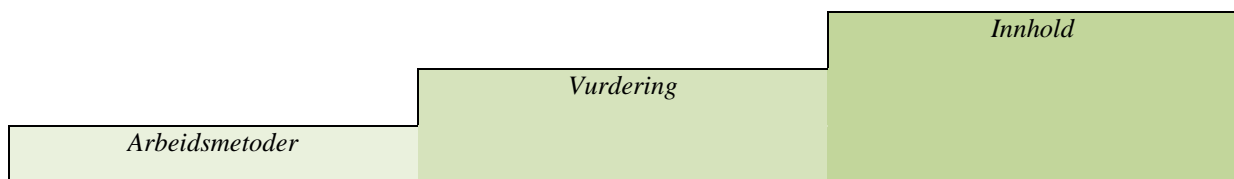
Det at elevene i hovedsak svarer positivt på spørsmål knyttet til trivsel kan vi koble til at de trives på skolen, men kan vi uten videre knytte svarene som viser at de i mindre grad deltar i forhold til medbestemmelse, til noe negativt?

Elevmedvirkning på individnivå – liv og lære

Dette prosjektet har handlet om elevmedvirkning, og da spesielt elevmedvirkning på individuelt nivå. Vi har sett at elevene opplever at de jamt over trives veldig godt på skolen, til tross for at de gir uttrykk for at de bare i begrenset grad medvirker i forhold til bestemmelser i forhold til det som skjer i klasserommet i sin egen skolehverdag.

I stortingsmelding 30 (2003-2004) er det presisert at «medvirkning og medbestemmelse ikke betyr at eleven skal bestemme, men ta del i og være aktiv i planlegging, gjennomføring og vurdering av egen læring» (St. Meld. 30:2003-2004, kapittel 5.4.). Det virker som om dette er et utsagn både elever, lærere og skoleledere nokså uproblematisk stiller seg bak.

Når vi har brutt begrepet elevmedvirkning ned i tre deler; elevmedvirkning i forhold til vurdering, elevmedvirkning i forhold til innhold og elevmedvirkning i forhold til arbeidsmetoder ser vi at både elever og lærere melder om at det er størst deltaking i forhold til arbeidsmetoder, deretter følger vurdering og til slutt kommer (faglig) innhold.



Figur 3 «Medvirkningstrapp» - Steg i arbeidet med elevmedvirkning på individnivå

Vi kan illustrere arbeidet mot «full» elevmedvirkning på individnivå i figuren over. Jeg har her fremstilt elevmedvirkning som en trapp, hvor det første trinnet er det enkleste (og mest intuitive) i forhold til arbeid med elevmedvirkning. Det er her vi kan plassere elevmedvirkning i forhold til hvordan vi skal arbeide med stoffet. Det neste trinnet er hvordan elevene kan bidra i forhold til egenvurdering, mens det tredje og øverste trinnet er hvordan elevene kan medvirke i forhold til faglig innhold i opplæringen. Først når vi kommer til dette trinnet kan vi si at vi har full elevdeltakelse på individnivå.

Vi ser at trinnene i «medvirkningstrappen» starter med det intuitive og blir stadig mer komplekst. Det at eleven skal medvirke i forhold til vurdering og innhold i opplæringen, er noe som ikke er intuitivt på samme måte som medvirkning i forhold til arbeidsmetoder, og er

noe som krever at vi som lærere på en eller annen måte må gjøre en jobb i forhold til å sette elevene i stand til å medvirke.

I Stortingsmelding 30 (2003-2004) står det at elevene ikke nødvendigvis skal bestemme, men at de skal gis mulighet til å ta del i og være aktiv i forhold til planlegging, gjennomføring og vurdering av egen læring. Dette betyr at dersom vi skal nærme oss toppen i «medvirkningstrappen», så må også skolen ha fokus på å sette elevene i stand til å delta for at dette skal bli et vellykket prosjekt. Dette på samme måte som at vi måtte lære elevene å ta ansvar for egen læring, før vi faktisk kunne la dem ta det ansvaret (Bjørger, 1992).

Ut fra mitt datamateriale, og min tolking av det, synes det som ganske uklart om økt fokus på elevmedvirkning ville fått noen særlig effekt, utover at det vil oppfylle en politisk målsetting. Som jeg tidligere har nevnt viser da også forskningen fra blant annet Differensieringsprosjektet (Dale & Wærness, 2003) at økt elevmedvirkning *kan* føre til økt motivasjon, men uten at det sies noe om at det *vil* føre til økt motivasjon eller bedre resultater.

Ett av mine hovedfunn var at elevene i mitt utvalg ikke så ut til å ønske mer elevmedvirkning, selv om de rapporterte at den medvirkningen de hadde i dag lå på et ganske lavt nivå. Om dette skyldes at de ikke ønsker mer medvirkning fordi de ikke visste hva dette innebærer (ikke var satt i stand til å medvirke), eller om de faktisk ikke ønsker mer fokus på medvirkning fordi de var fornøyd med situasjonen, eller fordi det var mer behagelig med noen andre i førersetet er derfor åpne spørsmål, som det ville vært interessant å arbeide videre med i forhold til å holde fokus på temaet elevmedvirkning på individnivå.

Litteratur

- Aasland, T. (2006) *Framtidas norskfag*. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Bakketeig, E. (2012) Å belyse kompleksitet ved å kombinere ulike metoder. i Backe-Hansen, E. & Frønes, I. (red.) (2012) *Metoder og perspektiver i barne- og ungdomsforskning*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Befring, E. m.fl. (2012) *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Bjørngen, I. (1991) *Ansvar for egen læring*. Trondheim: Tapir
- Bjørngen, I. (1992) «Det amputerte og det fullstendige læringsbegrepet – et forsøk på å ordne en del forhold omkring læringsbegrepet». I *Norsk Pedagogisk tidsskrift* 1992:1 Oslo: Universitetsforlaget
- Bjørnsrud, H. (2014) *Den inkluderende fellesskolen*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Dale, E.L. & Wærness, J.I. (2003) *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen: rom for alle - blick for den enkelte*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Dale, E.L. (m. fl.) (2011) *Gjennomføring av utdanningsreformer i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Dalen, M. (2011) *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dewey, J. (1938) *Experience and Education*. New York (USA): The Macmillan Company
- Dewey, J. (2008) *Erfaring og oppdragelse*. København (DK), Reitzel
- Fangen, K. (2010) *Kvalitativ metode* [online] (Forskningsetisk bibliotek)
<http://www.etikkom.no/no/FBIB/Introduksjon/Metoder-og-tilnarminger/Kvalitativ-metode/> [lastet ned: 18. mars 2011]
- Freire, P. (1996) *Pedagogy of the oppressed*. London (UK): Penguin
- Fuglseth, K. (2006) «Kjeldegransking» i Fuglseth, K. og Skogen, K. (red.) (2006) *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Gyldendal akademiske
- Gadamer, H. (2010) *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax
- Gall, M. (m. fl.) (2003) *Educational Research: an introduction*. Oregon (USA): Longman Publishers (sixth edition)
- Galtung, J. (2003) *Både og*. Oslo: Kagge
- Hiim, H. (2010) *Pedagogisk aksjonsforskning*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Hopfenbeck, T.N. (2014) *Strategier for læring -om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Illeris, K. (2012) *Læring*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Imsen, G. (2008) *Elevenes verden* (4. utgave). Oslo: Universitetsforlaget

- Johannessen, A. m.fl. (2005) *Forskningsmetode for økonomisk-administrative fag*. Oslo: abstrakt forlag
- KD (2006) *Læringsplakaten, Læreplanverkets generelle del*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- KD (2007) *Læreplan for grunnskole, videregående skole og voksenopplæring Generell del*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- KUF (1996) *Læreplanverket for den 10-årige grunnskole*. Oslo: Kirke, - utdannings, - og forskningsdepartementet
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Kvale, S. (2005) «Om tolkning av kvalitative forskningsinterviews» i *Nordic Studies in Education* 2005:1 Oslo: Universitetsforlaget
- Limstrand, K.M. (2006) *Elevsamtalen en kilde til danning og vekst*. Bergen: Fagbokforlaget
- Limstrand, K.M. (2011) «Elevsamtalen for tilpasset opplæring». I Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (red.) *Læreplanarbeid for tilpasset opplæring – tilrettelegging for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Lynggard, K. (2012) «Dokumentanalyse». I Brinkmann S. & Tanggaard, L. (red.) *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Meld. St. 2013:20 *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo; Kunnskapsdepartementet
- Meløe, J. (1979) *Steder å se fra. Tromsø: Universitetet i Tromsø [stensil]*
- Monsen, L. (1999) «Reform 94 som læreplanreform – mot nye elev- og lærerroller?» I Kvalsund, R. (red.) *Videregående opplæring – ved en skilleveg?* Oslo: Tano
- Møller, J. & Sundli, L. (red.) (2007) *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Nilsen, K. & Kvale, S. (red.) (1999) *Mesterlære: læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- NLS (1994) *Veiviseren*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter
- NOU 2003:16. *I første rekke*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Nygren, P. (2004) *Handlingskompetanse. Om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Næss, N.G. (2006) «Observasjon» i Fuglseth, K. og Skogen, K. (red.) (2006) *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Gyldendal akademiske

- PULS (2012) *Pedagogisk utviklings og læringsspeil. Utvalg Elevundersøkelsen ved «Min videregående skole» 2011-2012*. Oslo: Conexus AS
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2005) *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2011) *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir akademisk forlag
- Skogen, K. (2006) «Case-forskning» i Fuglseth, K. og Skogen, K. (red.) (2006) *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo, Gyldendal akademiske
- Solerød, E. (2012) *Pedagogiske grunntanker i et dannelsesperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget
- St. meld. 2003:23 *I første rekke*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet
- St. meld. 2003:30 *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet
- Støren, L.A. (m.fl.) (1998) *NIFU rapport 18/98: I mål? – evaluering av Reform 94*. Sluttrapport fra NIFUs hovedprosjekt. Oslo: NIFU
- Svartdal, F. (red.) (2011) *Psykologi i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Thagaard, T. (2011) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3. utgave) Bergen: Fagbokforlaget
- Tiller, T. (2006) *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen: motor i det nye kunnskapsløftet*. Kristiansand: Høgskoleforlaget
- Vygotsky, L. S. (2001a) *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademiske
- Vygotsky, L. S. (2001b) «Interaksjon mellom læring i utvikling» i Dale E. L. (red.) (2001) *Om utdanning. Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal
- Wadel, C. (1991) *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord, Flekkefjord (forlag)
- Wendelborg, C. m. fl. (2012) *Elevundersøkelsen 2012 – analyse av elevundersøkelsen 2012*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning
- Witteck, L. (2012) *Læring i og mellom mennesker - en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Yin, R. K. (2003) *Case study research design and methods* (second ed.). London (UK): International Educational and Professional Publisher

Vedlegg 1: Søknad til videregående skole om å gjennomføre prosjekt

VEDLEGG 1

Beathe Thomsen
Stangnesveien 73
9409 Harstad

25. oktober 2011

██████████ videregående skole
Postboks ██████████
██████████ ██████████

VEDRØRENDE MASTERGRADSPROSJEKT

Jeg er som kjent frikjøpt i 40 % stilling i skoleåret 2011-2012 gjennom kompetanse for kvalitet, for å arbeide med et mastergradsprosjekt omkring temaet elevmedvirkning. Prosjektet har sin faglige forankring ved Universitetet i Nordland.

Utgangspunktet for dette prosjektet er at jeg ønsker å finne ut hvordan elevmedvirkning på individnivå fungerer. Dette arbeidet tenker jeg å eksemplifisere gjennom å gjennomføre en undersøkelse i egen klasse. I praksis betyr dette at jeg vil la elevene arbeide med tematikken, samt gjennomføre individuelle intervjuer med noen av elevene som er over 18 år. I tillegg ønsker jeg å utvide perspektivet gjennom samtaler/intervjuer med noen av klassens lærere og ledelsen ved skolen.

Prosjektet vil selvfølgelig gjennomføres etter retningslinjer fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) sine standarder for behandling av personopplysninger. I den forbindelse trenger jeg en skriftlig tilbakemelding fra skolen på at det fra skolens side er i orden at prosjektet gjennomføres som planlagt.

Med vennlig hilsen

Beathe Thomsen

Vedlegg 2: Meldeskjema til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD)

VEDLEGG 2



MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.3) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Prosjekttittel		
Tittel	Elevmedvirkning på individnivå -liv og lære	
2. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	Universitetet i Nordland	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, vennligst ta kontakt med personvernombudet.
Avdeling/Fakultet	Profesjonshøgskolen	
Institutt		
3. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		
Fornavn	Toril	Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt.
Etternavn	Risberg	
Akademisk grad	Høyere grad	Veileder og student må være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kan biveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig. Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc.
Stilling	Dosent	
Arbeidssted	Universitetet i Norland	NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Adresse (arb.sted)	Postboks 1490	
Postnr/sted (arb.sted)	8049 Bodø	
Telefon/mobil (arb.sted)	75517749 / 95784131	
E-post	toril.risberg@uin.no	
4. Student (master, bachelor)		
Studentprosjekt	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Fornavn	Beathe	
Etternavn	Thomsen	
Akademisk grad	Lavere grad	
Privatadresse	Stangnesveien 73	
Postnr/sted (privatadresse)	9409 Harstad	
Telefon/mobil	77063161 / 91395593	
E-post	beathe.thomsen@tromsfylke.no	
5. Formålet med prosjektet		
Formål	Dette er et mastergradsprosjekt i tilpasset opplæring. Formålet er å finne ut hvordan elevmedvirkning på individnivå fungerer i forhold til intensjonene i læreplanverket. Hovedspørsmålene blir da: Hva legger elevene i begrepet elevmedvirkning på individnivå, hva legger lærere i begrepet, er elevene i stand til å utøve elevmedvirkning og på hvilken måte gjøres dette.	Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l. Maks 750 tegn.
6. Prosjektomfang		
Velg omfang	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="radio"/> Enkel institusjon <input type="radio"/> Nasjonalt samarbeidsprosjekt <input type="radio"/> Internasjonalt samarbeidsprosjekt 	Med samarbeidsprosjekt menes prosjekt som gjennomføres av flere institusjoner samtidig, som har samme formål og hvor personopplysninger utveksles.
Oppgi øvrige institusjoner		
Oppgi hvordan samarbeidet foregår		

7. Utvalgsbeskrivelse		
Utvalget	Elever ved to klasser ved en videregående skole (alle myndig, ingen med IOP) Lærere og skoleledere ved skolen	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om. F.eks. et representativt utvalg av befolkningen, skoleelever med lese- og skrivevansker, pasienter, innsatte.
Rekruttering og trekking	Elever, lærere og skoleledere får tilbud om å delta.	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan trekkes fra registre som f.eks. Folkeregisteret, SSB-registre, pasientregistre, eller det kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø, eget nettverk.
Førstegangskontakt	Dette er et videreutdanningsprosjekt for meg som lærer under paraplyen "kompetanse for kvalitet". Jeg er selv lærer ved skolen, og skolen har gitt meg skriftlig samtykke til å utføre mitt feltarbeid her.	Beskriv hvordan førstegangskontakten opprettes og oppgi hvem som foretar den. Les mer om førstegangskontakt
Alder på utvalget	<input type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år) <input checked="" type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)	
Antall personer som inngår i utvalget	40	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Begrunn hvorfor det er nødvendig å inkludere myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse.
Hvis ja, begrunn		Les mer om inklusjon i forskning av myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse
8. Metode for innsamling av personopplysninger		
Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes	<input type="checkbox"/> Spørreskjema <input checked="" type="checkbox"/> Personlig intervju <input type="checkbox"/> Gruppeintervju <input checked="" type="checkbox"/> Observasjon <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journaldata <input type="checkbox"/> Registerdata <input type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode	Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre).
Annen innsamlingsmetode, oppgi hvilken		
Kommentar		
9. Datamaterialets innhold		
Redegjør for hvilke opplysninger som samles inn	Opplysninger om hvordan elever, lærere og skoleledelse oppfatter elevmedvirkning på individnivå i forhold til læreplanverkets intensjoner. Intervjuguide til elever, lærere og skoleledere er lagt ved.	Spørreskjema, intervju-/temaguide, observasjonsbeskrivelse m.m. sendes inn sammen med meldeskjemaet. NBI Vedleggene lastes opp til sist i meldeskjema, se punkt 16 Vedlegg.
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	Dersom det krysses av for ja her, se nærmere under punkt 11 Informasjonssikkerhet.
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input checked="" type="checkbox"/> Navn, fødselsdato, adresse, e-postadresse og/eller telefonnummer	Les mer om hva personopplysninger er
Spesifiser hvilke	Navn (kun fornavn)	NBI Selv om opplysningene er anonymiserte i oppgave/rapport, må det krysses av dersom direkte og/eller indirekte personidentifiserende opplysninger innhentes/registreres i forbindelse med prosjektet.
Samles det inn indirekte personidentifiserende opplysninger?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom

Hvis ja, hvilke?	Yrke (elev, lærer, skoleleder)	bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.
Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling <input type="checkbox"/> Helseforhold <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger	
Samles det inn opplysninger om tredjeperson?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan spores tilbake til personer som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem.
Hvis ja, hvem er tredjeperson og hvilke opplysninger registreres?		
Hvordan informeres tredjeperson om behandlingen?	<input type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	
Informeres ikke, begrunn		
10. Informasjon og samtykke		
Oppgi hvordan utvalget informeres	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input checked="" type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	Vennligst send inn informasjonsskrivet eller mal for muntlig informasjon sammen med meldeskjema.
Begrunn		<p>NB! Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 16 Vedlegg.</p> <p>Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes.</p> <p>Les mer om krav til informasjon og gyldig samtykke, samt om forskning uten samtykke</p>
Oppgi hvordan samtykke fra utvalget innhentes	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Innhentes ikke	Dersom det innhentes skriftlig samtykke anbefales det at samtykkeerklæringen utformes som en svarslipp eller på eget ark. Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes.
Innhentes ikke, begrunn		
11. Informasjonssikkerhet		
Direkte personidentifiserende opplysninger erstattes med et referansenummer som viser til en atskilt navneliste (koblingsnøkkel)	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	Har du krysset av for ja under punkt 9 Datamaterialets innhold må det merkes av for hvordan direkte personidentifiserende opplysninger registreres.
Hvordan oppbevares navnelisten/koblingsnøkkel og hvem har tilgang til den?	Navnelisten er ikke elektronisk lagret, oppbevares i låst kontorskap. Kun Beathe Thomsen har tilgang til denne	NB! Som hovedregel bør ikke direkte personidentifiserende opplysninger registreres sammen med det øvrige datamaterialet.
Direkte personidentifiserende opplysninger oppbevares sammen med det øvrige materialet	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvorfor oppbevares direkte personidentifiserende opplysninger sammen med det øvrige datamaterialet?		
Oppbevares direkte personidentifiserbare opplysninger på andre måter?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Spesifiser		

Hvordan registreres og oppbevares datamaterialet?	<input type="checkbox"/> Fysisk isolert datamaskin tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Fysisk isolert privat datamaskin <input checked="" type="checkbox"/> Privat datamaskin tilknyttet Internett <input type="checkbox"/> Videopptak/fotografi <input type="checkbox"/> Lydpptak <input checked="" type="checkbox"/> Notater/papir <input type="checkbox"/> Annen registreringsmetode	Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger. Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter.
Annen registreringsmetode beskriv		
Behandles lyd-/videopptak og/eller fotografi ved hjelp av datamaskinbasert utstyr?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Kryss av for ja dersom opptak eller foto behandles som lyd-/bildefil. Les mer om behandling av lyd og bilde.
Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?	Datamaskin er passordbeskyttet	Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbart rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskrifter og opptak?
Dersom det benyttes mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk, mobiltelefon), oppgi hvilke		NB! Mobile lagringsenheter bør ha mulighet for kryptering.
Vil medarbeidere ha tilgang til datamaterialet på lik linje med daglig ansvarlig/student?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, hvem?		
Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. ved bruk av elektronisk spørreskjema, overføring av data til samarbeidspartner/databehandler mm.
Hvis ja, hvilke?		
Vil personopplysninger bli utlevert til andre enn prosjektgruppen?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, til hvem?		
Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, Synovate MMI, Norfakta eller transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en databehandler. Slike oppdrag må kontraksreguleres Les mer om databehandleravtaler her
Hvis ja, hvilken?		
12. Vurdering/godkjenning fra andre instanser		
Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om dispensasjon fra taushetsplikten. Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement. Dispensasjon fra taushetsplikten for helseopplysninger skal for alle typer forskning søkes
Kommentar		Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk
Søkes det godkjenning fra andre instanser?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	F.eks. søke registreier om tilgang til data, en ledelse om tilgang til forskning i virksomhet, skole, etc.
Hvis ja, hvilke?	XXXXXXXXXX (hvor prosjektet gjennomføres) Skolen har skriftlig gitt godkjenning.	
13. Prosjektperiode		

Prosjektperiode	Prosjektstart:10.04.2012	<p>Prosjektstart</p> <p>Vennligst oppgi tidspunktet for når førstegangskontakten med utvalget opprettes og/eller datainnsamlingen starter.</p> <p>Prosjektslutt</p> <p>Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skal anonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier eller annet. Prosjektet anses vanligvis som avsluttet når de oppgitte analyser er ferdigstilt og resultatene publisert, eller oppgave/avhandling er innlevert og sensurert.</p>
	Prosjektslutt:01.07.2013	
Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet anonymiseres <input type="checkbox"/> Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	<p>Med anonymisering menes at datamaterialet bearbeides slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner.NBI Merk at dette omfatter både oppgave/publikasjon og rådata.</p> <p>Les mer om anonymisering</p>
Hvordan skal datamaterialet anonymiseres?	Koplingsnøkkel destrueres	Hovedregelen for videre oppbevaring av data med personidentifikasjon er samtykke fra den registrerte.
Hvorfor skal datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon?		Årsaker til oppbevaring kan være planlagte oppfølgingsstudier, undervisningsformål eller annet.
Hvor skal datamaterialet oppbevares, og hvor lenge?		<p>Datamaterialet kan oppbevares ved egen institusjon, offentlig arkiv eller annet.</p> <p>Les om arkivering hos NSD</p>
14. Finansiering		
Hvordan finansieres prosjektet?	Kompetanse for kvalitet + egenfinansiering fra student	
15. Tilleggsopplysninger		
Tilleggsopplysninger		
16. Vedlegg		
Antall vedlegg	4	

Vedlegg 3: Prosjektgodkjenning fra NSD

VEDLEGG 3



Toril Risberg
Profesjonshøgskolen
Universitetet i Nordland
Postboks 1490
8049 BODØ

Vår dato: 23.04.2012

Vår ref:30301 / 3 / SSA

Deres dato:

Deres ref:'

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.03.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

30301	<i>Elevmedvirkning på individnivå - liv og lære</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Nordland, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Toril Risberg
Student	Beathe Thomsen

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

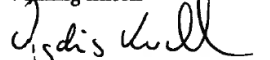
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Sondre S. Arnesen

Sondre S. Arnesen tlf: 55 58 25 83

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Beathe Thomsen, Stangnesveien 73, 9409 HARSTAD

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



Utvalget består av ca. 40 elever, lærere og skoleledere ved en videregående skole. Formålet med prosjektet er å finne ut hvordan elevmedvirkning på individnivå fungerer i forhold til intensjonene i læreplanverket. Data samles inn ved hjelp av personlig intervju.

Førstegangskontakt med utvalget opprettes av student.

Personvernombudet finner at behandlingen av personopplysninger i prosjektet kan hjemles i personopplysningsloven § 8 første alternativ (samtykke).

Det forutsettes at det ikke behandles opplysninger som er undergitt taushetsplikt.

Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende, så fremt det tilføyes:

- hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig (Universitetet i Nordland)
- kontaktinformasjon til student og veileder
- at opplysningene behandles konfidensielt
- dato for prosjektslutt og at alle innsamlede opplysninger anonymiseres ved prosjektslutt og i den ferdige oppgaven
- at det ikke får innvirkning på deres forhold til skolen, dersom man ikke ønsker å delta i studien eller senere velger å trekke seg.

Revidert informasjonsskriv bes ettersendes før utvalget kontaktes.

De direkte personidentifiserbare opplysningene er erstattet med et referansenummer som viser til en navneliste som oppbevares atskilt fra det øvrige datamaterialet.

Prosjektet skal avsluttes 01.07.2013 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller endres.

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD om å utvide prosjektperioden med 10 måneder

VEDLEGG 4

VS: Prosjektnr: 30301 Elevmedvirkning på individnivå - liv og lære

Fra: Marte.Sivertsen@nsd.uib.no [Marte.Sivertsen@nsd.uib.no]
Sendt: 2. september 2013 14:45

Til: Beathe Thomsen

Kopi: toril.risberg@uin.no; teknisk@pvportal.nsd.no

Emne: Prosjektnr: 30301 Elevmedvirkning på individnivå - liv og lære

Vi viser til mottatt statusskjema den 30.08.2013 og bekrefter med dette at prosjektperioden forlenges fra 01.07.2013 til 01.05.2014.

Merk at ved en eventuell ytterligere forlengelse av prosjektperioden må det påregnes å informere utvalget.

Vi legger til grunn at prosjektopplegget for øvrig er uendret. Du vil motta en ny statushenvendelse ved prosjektslutt.

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål.

Vedlegg 5: Invitasjon til å delta/samtykkeerklæring

VEDLEGG 5

Invitasjon til å delta på undersøkelse

Jeg holder for tiden på med å skrive en masteroppgave i tilpasset opplæring ved Universitetet i Nordland som omhandler elevmedvirkning på individuelt nivå. I den sammenhengen ønsker jeg å intervju noen elever, lærere og skoleledere om deres syn på dette.

Jeg gjør oppmerksom på at deltakelse er frivilling og at ingen opplysninger som fremkommer vil kunne knyttes direkte til noen bestemt person (alle opplysninger behandles konfidensielt). Du kan selvfølgelig også trekke deg når som helst i prosessen dersom du ønsker det uten at dette får noen som helst innvirkning i forhold til skolen.

Dersom du har behov for ytterligere opplysninger kan du kontakte meg på e-post beathe.thomsen@tromsfylke.no eller min faglige veileder dosent Toril Risberg på e-post toril.risberg@uin.no

Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste). Prosjektet har fått tildelt prosjektnummer 30301. Prosjektet vil avsluttes senest 1. juli 2013. Alle innsamlede opplysninger vil da anonymiseres, og eventuelle lydopptak vil slettes.

Med vennlig hilsen

Beathe Thomsen

Samtykkeerklæring:

Jeg ønsker å være med på et intervju, der jeg forteller om og svarer på spørsmål om elevmedvirkning.

Signatur: _____

Vedlegg 6: Intervjuguide – intervju med elever

VEDLEGG 6

Eleintervju

1. Hvordan opplever du at elevene har mulighet til å påvirke skolehverdagen gjennom for eksempel elevrådet?
2. Hvordan opplever du elevenes påvirkningsmuligheter i fagene (med tanke på arbeidsmåter og undervisningsstoff)?
3. Opplever du fokus på læreplanmålene, slik at du vet hva du skal lære?
4. Er det forskjell på fagene med hensyn til påvirkningsmuligheter?
5. Har du vært med på å vurdere deg selv, eller dine egne arbeidsoppgaver i noen fag?
6. Ser du noen grenser for hva elevene bør være med på å bestemme?
7. Opplever du skoledagen som variert (foredrag, grupper, jobbe alene med hjelp)?
8. Har du opplevd at en lærer har spurt hvordan dere ønsker å arbeide med stoffet?
9. Mener du at elevene har de kunnskapene de trenger for å medvirke? Hvordan kan elevene bedre settes i stand til å medvirke?
10. Hvordan har du elevmedvirket i fagene?
11. Føler du at elevene tar mer ansvar for læringen sin ved at de får være med på å bestemme?
12. Ønsker du mer elevmedvirkning, og eventuelt på hvilken måte?

Vedlegg 7: Intervjuguide – intervju med lærere

VEDLEGG 7

Lærerintervju

1. Hva tenker du som lærer om elevmedvirkning?
2. Hvordan legger du opp til elevmedvirkning i din egen undervisning?
3. Hvilken respons opplever du hos elevene dine når du etterspør elevmedvirkning?
4. Hva mener du elevene kan være med på å bestemme, og hvor går eventuelt grensen for hva de kan og ikke kan medvirke i forhold til?
5. Mener du det er forskjell fra fag til fag hvor mye elevene bør få medvirke?
6. Er elevene i stand til å medvirke? (Hvorfor?/hvorfor ikke?)
7. Har du gjort noe for å sette elevene i stand til å medvirke?

Vedlegg 8: Intervjuguide – intervju med skoleledere

VEDLEGG 8

Ledelsesintervju

1. Hva legger du i begrepet elevmedvirkning?
2. Hvordan tenker du elevene kan medvirke på individnivå?
3. Er det noen grenser for hva elevene kan medvirke i forhold til? (Hvor går i så fall disse?)
4. Hvilket fokus legger skolen på elevmedvirkning?