

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn: Line Marit Flasnes

Kand.nr.: 5

---

Elevmedvirkning for ungdomskoleelever med  
spesialundervisningsvedtak

Student participation for youngsters with  
special education needs

---

Dato: 01.09.2020

Totalt antall sider: 64

Copyright, Line Marit Flasnes

År: 2020

Tittel: Elevmedvirkning for ungdommer med spesialundervisningsvedtak

Forfatter: Line Marit Flasnes

<https://www.nord.no/no>

Master i tilpassa opplæring med fordypning i spesialpedagogikk

## **Forord**

Ei spennende, lærerik og utfordrende tid går mot slutten. Jeg har vært privilegert som har fått lov til å ta en mastergrad i tilpassa opplæring med fordypning spesialpedagogikk etter å ha jobba i skolen i mange år. Å ta utdanning i lys av erfaringer fra praksisfeltet er virkelig noe annet enn å ta lærerutdanning rett etter videregående opplæring. Det har gitt mye innsikt, ny lærdom, grunnlag for refleksjon – og har definitivt gjort at jeg vil justere kursen på en del av praksisen min. Veien fram mot denne masteroppgaven har vært krevende. Det var jeg forberedt på, men i tillegg ble våren 2020 svært preget av koronapandemien vi fremdeles står i. Skolene ble, som kjent, nedstengt, informantene forsvant hjem, universitetsbiblioteket ble stengt, og jeg ble satt til å gjennomføre hjemmeskole både for elevene mine og fire egne barn. Til tross for dette har det vært en givende prosess. Jeg har hatt gode folk rundt meg, og det er mange som skal takkes for at denne oppgaven har sett dagens lys:

Kjære Brynjulf; uten deg på laget hadde dette vært helt umulig. Du har støtta, motivert, lest, kommet med innspill, fått meg til å le, sparka meg av gårde og vært en klippe. Vi er et godt team, du og jeg - takk for at du er du.

Kjære Markus, Jonas, Signe og Nora; nå skal Mamma endelig være mamma igjen. Tusen takk for at dere har latt meg gjøre dette, for at dere har lista dere rundt i huset, for alle gode klemmer og for en haug tålmodighet. Jeg gleder meg til å bruke fritida mi sammen med dere igjen, slik dere fortjener!

Nærøysund kommune fortjener en stor takk for at dere satser på det spesialpedagogiske området og har fokus på god tilpassa opplæring for alle. Takk for at jeg fikk tilliten til å ta dette studiet, jeg lover å bruke kompetansen min til beste for elevene.

Tusen takk til informantene i denne studien, som med sin førstehåndskunnskap om temaet bidro til økt innsikt rundt problemstillinga.

Veilederne mine ved Nord Universitet fortjener en stor takk; Kitt Margaret Lyngsnes for gode tanker, tips og ideer i startfasen og Ole Petter Vestheim for oppfølging, råd, kritiske spørsmål og veiledning utover i prosessen.

Venner, familie, kollegaer og studiekamerater; takk for alle heiarop, sjokolader og gode ord, for gjennomlesninger og nyttige refleksjoner. En ekstra takk går til Randi. Du har gått sammen med meg hele denne kronglete veien – takk for en tur jeg aldri glemmer. Du er gull!

*Line Marit Flasnes*

## **Sammendrag**

Dette er en kvalitativ intervjustudie, som har fokus på å finne ut av hvordan ungdomsskoleelever med spesialundervisningsvedtak opplever medvirkning i egen opplæring. Studiens hensikt er å bidra til økt innsikt i elevens opplevelser vedrørende elevmedvirkning; hvor, når og hvordan dette skjer, samt om eleven selv føler at dette kan ha noe å si for læring og motivasjon. Flere rapporter har pekt på dårlig sammenheng i opplæringa og liten grad av elevmedvirkning for den nokså heterogene gruppen elever som mottar spesialundervisning. Studiens formål er å komplettere eksisterende forskning på området elevmedvirkning med historier og refleksjoner fra elevenes livsverden.

Datagrunnlaget er fire semistrukturerte elevintervjuer med tilhørende oppfølgingsintervjuer fra to ulike ungdomsskoler i Trøndelag. I teoridelen legges det vekt på selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan, i tillegg til at det gjøres rede for annen aktuell forskning og teori rundt elevmedvirkning. Analysen deles inn i hovedkategoriene opplevd elevmedvirkning, konsekvenser av elevmedvirkning og roller i elevmedvirkning.

Datamaterialet forteller at elevens stemme oftest høres i forbindelse med praktisk organisering og vurderingsformer, og at elevene sjeldnere er med på å definere mål og innhold i opplæringa. Funn forteller at elevene ønsker økt medvirkning i egen hverdag og at elevene føler at ved å medvirke tar de mer ansvar for det de skal lære og de opplever økt motivasjon for å lære. Til sist drøftes de ulike rollene rundt elevmedvirkning og hva som skal til for at en skole skal lykkes med det.

Ut fra datamaterialet synes det å være en ikke fullt utnyttet ressurs å sørge for at elevenes behov for autonomi, tilhørighet og kompetanse blir ivaretatt for elevgruppen som mottar spesialundervisning, og at dette er et arbeid skolene med fordel kan jobbe systematisk for å forbedre. Elever har en lovfestet rett til å få medvirke i egen opplæring og i avgjørelser som angår dem selv. Ved å øke fokuset på hvordan skoler kan lykkes med elevmedvirkning, kan konsekvensene bli økt mestringsfølelse, motivasjon og læring for elevene.

## **Abstract**

This is a qualitative interview study, which focuses on finding out how junior high school students with special education needs experience participation in their own education. The aim of the study is to contribute to increased insight to the students experiences regarding student participation; where, when and how this occurs, as well as whether the student itself feels like this might have anything to do say for learning and motivation. Numerous reports have pointed out a poor connection in the education and a small degree of student participation in the quite heterogenous group of students whom receives special education. The purpose of the study is to complete existing research in the field of student participation with stories and reflections from the students point of view.

The data consists of four semi structured student interviews with follow up interviews from two separate junior high schools in the county of Trøndelag. The theoretical part emphasizes the theory of self-determination of Deci and Ryan, as well as it accounts for other relevant research and theory regarding student participation.

The analysis is divided into the main categories; experienced student participation, consequences of student participation and roles in student participation. The data material reveals that the students opinions are heard more often in regards to practical organizing and forms of assessment, and that the students more seldom take part in defining goals and content in the education.

Findings show that the students want more complicity in their everyday life, and that they feel that by contributing they take greater responsibility for what they are to learn and experience an increased motivation to learn.

Finally the different roles regarding student participation and what it takes for a school to succeed in this is discussed. The material reflects that students need for autonomy, affiliation and competence is a resource not fully utilized in the group of students who receives special needs education, and that this is work the schools can benefit from systematically improving.

It is a legislated right for students to participate in their own education and in decisions regarding themselves. By increasing the focus on how schools can succeed in student participation, the results can be a rise in the sense of empowerment, motivation and learning for the students.

## Innhold

Forord .....	ii
Sammendrag .....	iii
Abstract .....	iv
1. Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling.....	1
1.3 Aktualisering .....	2
2. Begrepsavklaringer og tidligere forskning.....	5
2.1 Elevmedvirkning .....	5
2.2 Opplæring.....	6
2.3 Tilpassa opplæring .....	8
2.4 Spesialundervisning .....	8
2.5 Tidligere forskning .....	9
3. Teori .....	11
3.1 Selvbestemmelsesteori .....	12
3.1.1 Tilhørighet.....	13
3.1.2 Kompetanse.....	14
3.1.3 Autonomi.....	15
3.1.4 Det selvbestemmende mennesket.....	16
4. Metode.....	18
4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted .....	18
4.1.1 Ontologi og epistemologi.....	18
4.1.2 Fenomenologi.....	19
4.2 Valg av forskningsdesign .....	20
4.2.1 Det kvalitative forskningsintervjuet.....	20
4.2.2 Utvalg.....	22
4.2.3 Gjennomføring .....	23
4.2.4 Analyse.....	23
4.3 Studiens kvalitet – kvalitetssikring av et kvalitativt forskningsopplegg.....	24

4.3.1 Reliabilitet .....	24
4.3.2 Validitet .....	24
4.3.3 Refleksivitet .....	25
4.3.4 Forskerens rolle .....	25
4.4 Etske overveielser .....	26
5. Funn og drøfting .....	28
5.1 Opplevd elevmedvirkning .....	28
5.1.1 Elevmedvirkningens hva, når og hvordan .....	28
5.1.2 Oppsummering .....	34
5.2 Ringvirkninger av opplevd elevmedvirkning .....	35
5.2.1 Motivasjon .....	35
5.2.2 Læring .....	36
5.2.3 Trivsel og tilhørighet .....	36
5.3 Roller i elevmedvirkning .....	39
5.3.1 Elevens rolle .....	40
5.3.2 Lærerens rolle .....	40
5.3.3 Skolens rolle .....	41
6. Oppsummering og avsluttende refleksjon .....	42
Litteraturliste .....	43

## 1. Innledning

### *1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling*

Undertegnede har jobbet nærmere 20 år som kontaktlærer i ungdomsskolen. Jeg har undervist i fagene norsk, KRLE, musikk og tysk, og har i flere år engasjert meg sterkt for lesing i alle fag, samt spesialundervisning. Jeg har inntrykk av at mange av elevene som strever faglig og har spesialundervisning ofte får god opplæring i timene der det er satt inn spesialpedagog. Likevel opplever jeg ofte at det skorter på det helhetlige systemet rundt eleven. Det kan sitte mange faginstanser sammen i ei ansvarsgruppe, der mange mener og synes mye om eleven – men hvor blir elevens stemme av? Hvilken rolle spiller eleven i sin egen utdanning og sin egen skolehverdag? Forskning viser at elevmedvirkning er viktig for elevens motivasjon og læringsarbeid (Danielsen, 2017, s. 112). Klarer skolen å ivareta dette prinsippet for elever som har flere utfordringer enn de fleste? I denne masteroppgaven ønsker jeg å finne ut av dette - med klart fokus på hvordan hovedpersonene, elevene selv, opplever dette.

Elevmedvirkning, medbestemmelse, ansvar for egen læring, aktør i eget liv – kjært barn har mange navn. Til grunn for alle disse begrepene ligger, slik jeg ser det, en tanke om at hvis man selv får ha hånda litt på rattet og være med på å bestemme retning for læring og i neste omgang livet sitt, så vil det være større sjanse for å oppleve mening med det man driver med, finne motivasjon og læringsglede og menneskets iboende ressurser kommer til syne i større grad. I mitt virke som lærer og spesialpedagog har jeg erfart at det ofte er lettere å snakke med verbalt sterke og sterkt egenmotiverte elever om læring enn med elever som strever med læring og motivasjon. Likevel slår tanken meg; skal vi la det være fordi det er utfordrende? Hvordan kan vi som pedagoger finne løsninger på det som er utfordrende, slik at også elevgruppen som mottar spesialundervisning kan få utnytte de mulig positive effektene av elevmedvirkning? Denne oppgaven har til hensikt å undersøke elevers opplevelse av elevmedvirkning; om, når og hvordan det skjer – og om elevene selv føler det kan ha noen innvirkning på motivasjon og læring.

Med bakgrunn i dette har jeg utviklet følgende problemstilling:

*Hvordan opplever ungdomsskoleelever med spesialundervisningsvedtak medvirkning i egen opplæring?*



### 1.3 Aktualisering

I Barnekonvensjonen (Barnekonvensjonen, 1989), vedtatt av De forente nasjoner i 1989 og to år senere ratifisert av Norge, finner vi de grunnleggende juridiske forpliktelsene vi har for å sikre barns medvirkning. Artikkel 12 omhandler barnets rett til å gi uttrykk for sin mening i alle forhold som vedrører barnet, og barnets synspunkter skal tillegges behørig vekt. Videre påpekes det at elevens alder og modenhetsnivå skal tas med i betraktning. Også grunnlovens §104 bygger på bestemmelsene i Barnekonvensjonen og slår fast at barnets beste skal være et grunnleggende hensyn når bestemmelser og handlinger vedrørende et barn skal tas. Retten til medvirkning formuleres slik: *Born har krav på respekt for menneskeverdet sitt. Dei har rett til å bli høyrde i spørsmål som gjeld dei sjølve, og det skal leggjast vekt på meininga deira i samsvar med alderen og utviklingssteget.* (Grunnloven, 1814, §104)

For skolen videreføres forpliktelsene i Barnekonvensjonen og Grunnloven i Opplæringslovens §1.1, som omhandler formålet med opplæring i norsk skole. Her står det konkret at *Dei* (altså elevene) *skal ha medansvar og rett til medverknad* (Opplæringslova, 1998). Elevmedvirkning er altså ikke noe lærere kan velge eller ikke velge å legge til rette for, men noe som er lovpålagt gjennom det overordna lovverket den norske skolen er forpliktet til å forholde seg til. Viktigheten av elevmedvirkning bekreftes videre ved at dette behandles som eget tema i Elevundersøkelsen, som er Utdanningsdirektoratet sin obligatoriske årlige undersøkelse for å høre om elevenes læring og trivsel i skolen. Hensikten med undersøkelsen er at staten, kommunene og skolen skal bruke undersøkelsen til å vite hvordan status er og til forbedring av praksis (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Også i Fagfornyelsen, publisert i november 2019 og iverksatt fra august 2020, har læreplanene i alle fag et eget avsnitt som innledes med «Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Allerede på 2.trinn står det formulert at «Med utgangspunkt i kompetansen elevene viser, skal de få mulighet til å sette ord på hva de opplever at de får til, og hva de får til bedre enn tidligere» (læreplan i norsk, Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette sier noe om i hvilken grad elevmedvirkning verdsettes av utdanningsmyndighetene våre. Det finnes fem nye tverrfaglige temaer som gjelder fra skoleåret 2020/2021. Det ene temaet er kalt demokrati og medborgerskap. Her skal elevene læres opp i demokratiske prinsipper, i sammenhengen mellom rettigheter og plikter, og i at den enkeltes stemme spiller en rolle (Utdanningsdirektoratet, 2019). Da er det av avgjørende betydning at eleven føler at det man har å si er viktig, og at det blir hensyntatt i elevens egen livsverden; altså skolehverdagen.

I Barneombudets rapport Uten mål og mening (Barneombudet, 2017) gjennomsyres elevstemmen teksten. Her tydeliggjøres elevenes opplevelser fra spesialundervisninga. Rapporten konkluderer med at det er mange som ikke har opplevd mestring, som har opplevd at læreren ikke har hatt tro på dem, at spesialundervisninga har hatt dårlig kvalitet, og/eller at opplæringa ikke ble opplevd helhetlig.

Rapporten slår fast at skolen skal involvere alle elever - også de med rett til spesialundervisning - i planlegging, utforming og evaluering av opplæringstilbudet deres. I dette arbeidet skal elevens mening skal tillegges stor vekt. Videre i innledninga til kapitlet om medvirkning påpekes det at når eleven får en forståelse for hva som skjer, gjør det undervisningen mer meningsfull, og bidrar til at eleven får et eierskap til opplæringen. Rapporten viser, dessverre for norsk skole, at elevene forteller at de ikke medvirker til egen læring. De fleste elevene sier at de ikke vet hva medvirkning til læring er, og de har heller ikke opplevd det i praksis. (Barneombudet, 2017)

I 2018 kom rapporten «Inkluderende fellesskap for barn og unge», utarbeidet av en ekspertgruppe med professor Thomas Nordahl i spissen. Kunnskapsdepartementet hadde oppnevnt denne bredt sammensatte ekspertgruppa, som hadde som mandat å beskrive dagens situasjon, med tanke på å bidra til at barn og unge som har behov for tilrettelagte tiltak, herunder spesialundervisning, i framtida skal få oppleve inkludering og få et tilbud av høy pedagogisk kvalitet. Videre var utvalgets rolle å gi råd til nasjonale og lokale aktører og myndigheter, slik at de i framtida kan velge tiltakene og virkemidlene som er mest inkluderende (Nordahl, et al., 2018).

I både fagmiljøer og i tabloid form er rapporten, naturlig nok, blitt mye omtalt, fordi den retter sterk kritikk mot store deler av dagens system for spesialundervisning. Systemet omtales som ekskluderende, fordi mye av undervisninga foregår i grupper utenfor klassen, altså langt unna inkluderingsidealet vårt. Kommunenes og fylkeskommunenes bruk av ufaglærte i spesialundervisninga mottar sterk kritikk og paradokset med at elevene med de største behovene møter voksne som har lavest formell kompetanse (for eksempel assistenter) blir viet mye plass. Her problematiseres også den pedagogisk-psykologiske tjenesten sin rolle, siden det ofte sitter godt utdannede spesialpedagoger i rådgiverstillinger der, men at de i liten grad har kontakt med elevene. I tillegg kan det se ut til at lærerne som underviser elever med særskilt behov for tilrettelegging har for lave forventninger til elevene, og at aktivitet er viktigere enn utvikling og læring. Resultater synes å ha mindre betydning i arbeidet. Videre

blir tidsaspektet ved de spesialpedagogiske prosessene gjenstand for kritikk; i følge Nordahlutvalget tar det i dag for lang tid fra ei utfordring blir avdekket, via henvisning, sakkyndig arbeid, til vedtak og konkrete tiltak fra en ferdigskrevet IOP kan settes i gang (Nordahl, 2018).

I rapporten påpekes også manglende bevissthet rundt elevmedvirkning, særlig knyttet opp mot læring og undervisning (Nordahl, et al., 2018, s. 121). Rapporten viser også tilbake på Barneombudets rapport, som nevnt over. På bakgrunn av Nordahlutvalgets rapport kom Stortingsmelding 6 (Kunnskapsdepartementet, 2019): Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Her er bekymringen rundt manglende elevmedvirkning tatt på alvor og nevnes som en forutsetning for tidlig innsats og inkluderende fellesskap (s. 12). Det slås her fast at å påvirke egen læring og hverdag er med på å få barnet til å føle seg sett og forstått, samt gjør at elevene blir tryggere og mer motiverte. Det sies videre at dette gir et godt utgangspunkt for utvikling og læring.

Både Barneombudets rapport og Nordahlutvalgets rapport er skremmende lesning for oss som jobber med barn og unge med særskilt behov for tilrettelegging. Vi lykkes ganske enkelt ikke godt nok. Ja – det er mange ting som fungerer godt i norsk skole og spesialundervisninga også, men vi kan ikke leke strutser og gjemme hodet i sanden, og i tillegg kjøre på med forsvarsmekanismer når så mange elever opplever å ikke få den hjelpa de trenger. Da må vi se på hva som kan endres. Vi må tørre. Ord som «vi ser det ikke før vi tror det» er brukt i andre og langt mer alvorlige sammenhenger, men gjelder også innafor det pedagogiske støttesystemet. Det må en selverkjennelse til for at vi skal kunne gjøre noe med utfordringene. Jeg har i min praksis ofte tenkt at vi ikke strekker til, ikke klarer å gjennomføre det vi skal, at vi ikke møter elevens utfordringer på en god nok måte og at vi ikke har et helhetlig nok støttesystem rundt eleven. I tillegg har jeg en følelse av at vi ikke har lytta nok til eleven selv. Dette setter Nordahl-utvalget og Barneombudet fingeren på, og ingen ønsker at neste rapport skal være like nedslående. Elevene har en lovfesta rettighet til elevmedvirkning. Det er unge mennesker her, som er helt avhengige av at systemet fungerer, slik at de skal få best mulige forutsetninger for deltakelse i samfunnet framover.

Vi har i den senere tiden lest mye om hva som IKKE fungerer i spesialundervisninga. I denne oppgaven håper jeg også å kunne finne ut av hva eleven kan mene at fungerer. Jeg vil videre forsøke å belyse om hensiktsmessig elevmedvirkning for denne elevgruppen kan bidra til økt læring, men også en bedre skolehverdag i form av opplevd inkludering og mestring. Kanskje

er sistnevnte for eleven viktigere enn økt læring. Ifølge Brekke og Tiller (2013) er det et poeng å forske i skolens hverdag når målet er reell utvikling med et ønske om å gjøre lærerarbeidet og skolen stadig bedre. Her finner jeg min motivasjon. Vi må bli stadig bedre for elevenes del og ivareta den enkeltes elev beste! Formålet med oppgaven er å få innsyn i elevenes tanker, meninger og opplevelser rundt elevmedvirkning for gruppen elever som mottar spesialundervisning. Forhåpentligvis kan økt kunnskap om et tema også føre til endringer der det eventuelt er behov for det.

## **2. Begrepsavklaringer og tidligere forskning**

I denne delen av oppgaven vil jeg først avklare begreper jeg vil benytte i denne masteroppgaven, deretter vil jeg ta for meg tidligere forskning på området og teori jeg tenker kan være relevant for å belyse oppgavens problemstilling.

Mange begreper kan tolkes ulikt ut fra hvem som leser dem og hvilken forforståelse leseren har. Jeg vil videre avklare hva jeg legger i begrepene elevmedvirkning, opplæring, tilpassa opplæring og spesialundervisning.

### ***2.1 Elevmedvirkning***

Elevmedvirkning er et sentralt begrep i denne oppgaven. Elevmedvirkning handler om å bli hørt, å oppleve at man har verdi og å få bidra – og at elever skal ha mulighet til å påvirke sin egen skolehverdag (Barneombudet, 2017).

I «Prinsipper for opplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2016) slås det fast at elevmedvirkning innebærer deltakelse i avgjørelser som gjelder læring, både for den enkelte og for gruppa. Videre påpekes det at eleven skal kunne delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa. Elevmedvirkningen skal tilpasses alder og utviklingsnivå.

Elevmedvirkning forutsetter at eleven har kjennskap til ulike valgalternativer og mulige konsekvenser av disse.

Elevmedvirkning kan ses som en kollektiv rettighet i form av f.eks. å delta i elevrådet. Denne delen av elevmedvirkninga velger jeg å se bort fra i denne oppgaven. Jeg ønsker å se på elevens læring og utvikling knyttet opp mot elevens mulighet til selv å bidra inn i situasjonen.

Medbestemmelse brukes i den teoretiske forankringa til denne oppgaven (Deci & Ryan, 2000). Tross noen språklige ulikheter i definisjonene til det spesifikke begrepet

«elevmedvirkning» og det noe mer generelle «medbestemmelse», som også brukes for eksempel innafor helse, ser jeg klare sammenfallende faktorer i de to begrepene. Det nasjonale kompetansesenteret for læringsmiljø og atferdsforskning, Læringsmiljøsentret, bruker også medbestemmelsesteorien i bakgrunns materialet for å forklare hvorfor elevmedvirkning er viktig for motivasjon og læring (Bru, 2014). Man kan kanskje si at elevmedvirkning er det politisk vedtatte begrepet og idealet lærere skal legge til rette for, slik at vi utvikler selvbestemmende mennesker som drives av indre motivasjon.

## **2.2 Opplæring**

Alt vi driver med i skolen er opplæring. Elevens opplæring er styrt av lovverket og offentlige styringsdokument i Norge. Norske skoler jobber etter Opplæringsloven, forskrift til Opplæringsloven, Kunnskapsløftet (og fra høsten 2020 Fagfornyelsen) med overordna del og Formålsparagrafen. I tillegg styres skolene av lokale og sentrale planer og mål, av nasjonale og lokale satsninger, av veiledere og Stortingsmeldinger.

En anerkjent modell for didaktisk planlegging av opplæring og undervisning er den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Lieberg, 1978). Den viser hvordan de ulike elementene i en undervisningssituasjon gjensidig er avhengig av hverandre. Denne vil jeg i denne oppgaven bruke med tanke på bevisstgjøring for å se på hvor, hvordan og når elevmedvirkning skjer – og kan være hensiktsmessig. På hvilke områder og hvordan gjør lærerne en god jobb for å få elevene med på laget?

Modellen tar i utgangspunktet for seg 5 ulike områder, men i Lyngnes og Rismarks «Didaktisk arbeid» (2015) er den noe bearbeidet, og delt inn i 6 områder. Modellen har form som en diamant, som viser hvordan alle områdene av undervisningsplanlegging henger sammen, og at man ikke kan se de isolert fra hverandre, men at de gjensidig påvirker hverandre. Like fullt er det viktig at alle punktene hensynstas når god opplæring og undervisning skal planlegges.

Læreforutsetninger er første punkt, og dette handler om hvilket utgangspunkt eleven eller elevgruppen har for læring. Dette knyttes både opp mot kognitive ferdigheter, eventuelle diagnoser – men også hvilke læringsopplevelser eleven har fra før; gode eller dårlige erfaringer kan trekkes med også inn i ny opplæring. Hvilke tema kan elevene om noe fra før og hva må de lære noe om? Dette er viktige spørsmål å stille seg selv. For å få denne kunnskapen må man både være godt forberedt og ha lest dokumentasjon knyttet opp mot

eleven, samt gå i dialog med eleven selv. Læreforutsetninger er ingen statisk størrelse (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 87).

Mange rammefaktorer er gitt. Timerressursen er styrt av ledelsen, likedan hvilke lærere som settes inn, lokaler som er til rådighet, digitale og analoge ressurser. Rammer handler om begrensninger, men også om muligheter innafor «pakken» som er gitt. Innafor rammen finnes det absolutt mulighet for medvirkning fra elevene selv, det være seg om klasserom eller grupperom skal benyttes, hvordan den gitte ressursen skal brukes mest mulig hensiktsmessig. Hva klarer vi som skole, i samarbeid med elevene, å få til innafor handlingsrommet vi faktisk har?

Videre er mål et viktig punkt. Vi må vite hvor vi er og hvor vi skal. En del mål styres av offentlige dokumenter, men gode underveismål er like viktige; hva er neste trinn i læringstrappa? Mål kan handle både om kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Eleven må inkluderes i arbeidet med å lage realistiske opplæringsmål, både når nasjonale planer følges og når det er avvik fra mål og det lages individuell opplæringsplan. Læringsutbyttet til elevene er naturligvis svært viktige for en skole. I satsingen Vurdering for læring (Utdanningsdirektoratet, 2015) er elevens læring i fokus, og intensjonen er at elevene skal delta aktivt i vurderingsarbeidet underveis. For å få til dette kreves det at eleven har kjennskap til tydelige mål og delmål, og det slås her fast at graden av elevinvolvering er nokså lav på alle trinn (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2). Dette tyder på at skolene ikke har klart å realisere elevmedvirkning i læringsmiljøet når det kommer til dette området (Danielsen, 2017, s. 113).

Hvilke læringsaktiviteter eller metoder egner seg best for å nå målene som er formulert – med de rammene som eksisterer? Er det mest tjenlig å samle personer i grupper eller møte de individuelt? Er det viktig med dialog og erfaringsutveksling eller egner forelesninger seg best? Er det nyttig å bruke fortellinger, rollespill, aktivitet, bilder, film eller andre pedagogiske metoder og verktøy? Hvilket syn man har på læring vil sannsynligvis ha betydning for lærerens valg av pedagogisk tilnærming, metoder og verktøy. Også her kan elevstemmen bidra til å si noe om hvordan eleven selv best lærer!

Innholdet ses i sammenheng med mål og personens/målgruppens læreforutsetninger og hvilke mål det skal arbeides mot. Dette er modellens «hva». Det handler om hvilke temaer eller saksforhold som tas opp i undervisningen. Innholdet skal gjøre det mulig å nå målet innenfor de rammene som eksisterer. Også her vil det være store muligheter for elevmedvirkning. Hvis

vi vet at målet er å lese og tolke en sammensatt tekst, vil eleven kunne være med og bestemme hvilken type sammensatt tekst, tema og så videre.

Det siste punktet handler om vurdering. Hvordan skal arbeidet evalueres? Hvordan ønsker eleven å få vist kompetansen sin? Er vi åpne for alternative vurderingsformer, eller er det «one size fits all» og et rigid system? Vurdering handler både om et visst læringsutbytte, om kvalitetssikring og om å kunne gi god og relevant framovermelding. Hva må eleven jobbe med videre for å nå enda et trinn i læringstrappa?

### ***2.3 Tilpassa opplæring***

Alle barn og ungdommer har rett til tilpassa opplæring. Dette er hjemlet i Opplæringslovens §1-3, der det står at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten». I den norske fellesskolen har vi grunnleggende prinsipper som inkludering, likeverd og tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2009). Uansett faglig og sosialt nivå skal eleven møtes med oppgaver og forventninger som sørger for mestring og god utvikling for det enkelte barnet. Tilpassa opplæring er ikke en individuell rettighet. I Kunnskapsløftet (K06) står det at tilpasset opplæring «kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler, samt variasjon i organisering og intensitet i opplæringen». Dersom skolen har gode systemer for å fange opp elever som strever tidlig og sette i gang gode tiltak, er det følgelig mindre sjanse for at eleven vil ha behov for spesialundervisning. «Når den ordinære opplæringa er god, er behovet for ekstra tiltak lite» (Haug, 2015, s. 11).

### ***2.4 Spesialundervisning***

Retten til spesialundervisning slår inn når eleven ikke har «tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring». (§5-1 i Opplæringsloven). Her er det flere faktorer som spiller inn. Vi kommer ikke utenom spørsmålet «Hva er egentlig tilfredsstillende utbytte?». Det vil variere hva mennesker legger i dette begrepet, og det må nødvendigvis omhandle en viss grad av skjønn. Dessuten er situasjonen sjelden svart-hvit når det kommer til spesialundervisning – en elev kan ha et visst utbytte, men likevel ha krav på spesialundervisning i deler av opplæringa. «Den ordinære opplæringa» ser ulik ut fra skole til skole. Vi kan innafor nær geografisk avstand finne tolærersystem eller en lærer med stor klasse helt alene, små eller store klasser, godt med ressurser eller en økonomi skåret til beinet. Likedan kan vi møte et problemfokusert eller positivt elevsyn, en løsningsorientert tilnæringsmetode eller «sånn har vi alltid gjort»,

høy eller lav faglig kompetanse, og en mer eller mindre kollektivt retta profesjonskultur. «Den ordinære opplæringa» er derfor et stykke på vei avhengig av hva kommunen har satt inn av organisatoriske og pedagogiske differensieringstiltak i skolene. Det finnes nok en mulighet for at skolens forståelsesramme av opplæring er for snever, og at den dermed ikke møter den forskjelligheten og mangfoldet en elevgruppe byr på. Men uansett hvor mye skolen tilrettelegger og gjennomfører av ulike differensieringstiltak, finnes det barn som trenger større tilrettelegginger og andre mål enn resten. Det er da retten til spesialundervisning slår inn, slik lovverket er i dag. Lovverket sier imidlertid ingenting om hvordan opplæringen skal gis og hvilken kompetanse som kreves av den som skal gi spesialundervisning. Dette problematiseres blant annet av professor i spesialpedagogikk, Monica Melby-Lervåg (Spesialundervisning og tilpasset opplæring: Hva fungerer og hva er problematisk i lovverket, 2019), som påpeker at retten til spesialpedagogisk kompetanse er sentralt i retten til spesialundervisning, ellers sikres ikke kvaliteten på elevens spesialundervisningstilbud.

### ***2.5 Tidligere forskning***

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere et utvalg forskning jeg har funnet vedrørende elevmedvirkning i forarbeidet mitt til denne oppgaven. Jeg har i innledinga kort gjort rede for to rapporter, som på hver sin måte påpeker at elevmedvirkning muligens er en ikke fullt utnyttet ressurs i arbeidet med ungdommer med spesialundervisning.

Flere masteravhandlinger har tatt for seg viktigheten av elevmedvirkning. Astrid Bræck Simonsen (Simonsen, 2015) har drevet følgeforskning på et medvirkningsprosjekt i regi av Redd Barna. Her har hun forsket på hvordan elevmedvirkning kan bli en integrert del av skolehverdagen – for alle elever. Hun har tatt utgangspunkt i teoriene til Hart (Hart, 1992; Mikalsen, Nes & Dobson, 2013, s 62) og Shier (Shier, 2001), som tar for seg ulike kvalitative nivåer av elevmedvirkning. Funnene hennes viser at mange lærere mener at elevmedvirkning er viktig, men at vi mangler en felles forståelse og et rammeverk for hvordan vi skal jobbe med dette. Et godt samarbeid både lærerne imellom og med elevene er avgjørende for å lykkes. Oppgaven konkluderer også med at økt grad av og bedre kvalitet på elevmedvirkninga er ønskelig fra lærernes side, intensjonene er altså tilstede.

Veere Garrels (Garrels, 2018) har forsket på at elever som mottar spesialundervisning i liten grad får mulighet til å være aktive deltakere i egen læringsprosess. Hun konkluderer også med at elevmedvirkning er viktig, både for å utvikle grunnleggende selvbestemmelsesferdigheter



og for elevenes motivasjon for læring. Hun viser til at elevene som fikk være med på å bestemme personlig relevante opplæringsmål opplevde økt mestring, glede og stolthet, og presenterer også et verktøy som kan brukes for å få økt elevsentrert læring, også for elever med større utfordringer; nemlig *The Self-Determined Learning Model of Instruction*, forkortet til *SDLMI* (Garrels, 2018).

Hedda Solheim (Solheim, 2018) har skrevet oppgave om elevmedvirkning i ungdomsskolen. Hun har i stor grad fokusert på hvordan elevene opplever autonomistøtte fra lærerne, og hennes intervjuer og observasjoner viser at elever i lav grad har medvirkning i skolen. Hennes funn viser videre at elever rapporterer om høyere grad av entusiasme og motivasjon ved medvirkning, og på den andre siden lavere motivasjon ved kontroll.

I Padeida (Mikalsen, Nes og Dobson, 2013) skriver Hanne Mikalsen, Kari Nes og Stephen Dobson, alle ansatte ved Høgskolen i Hedmark, om «dronninger og prinser, resten er bare i veien – elevmedvirkning i teori og praksis». Artikkelforfatterne drøfter, på bakgrunn av et medvirkningsprosjekt ved to norske skoler, hvordan elevmedvirkning kan forstås og praktiseres. De påpeker at elevmedvirkning skal være en del av lærings- og vurderingsarbeidet i skolens fag, og ikke reduseres til egne aktiviteter i tillegg til undervisningen. Også i denne undersøkelsen refereres det til Shier og Hart (Hart, 1992; Shier, 2001) som grunnlag for å si noe om kvaliteten i elevmedvirkninga. Det vises også til at en del lærere opplever det som tidkrevende å drive med elevmedvirkning, siden det også er så mye annet vi er pålagt i skolehverdagen. Det avsluttes med Shiers anbefalinger til skolen, som går på at de ansatte må tenke i åpninger, muligheter og forpliktelser. Åpninger går på å ha ei holdning eller innstilling som gjør at man er klar til å la barn delta. Muligheter viser til at når ressursene tid, ferdigheter og kunnskap er på plass, kan medvirkning i praksis skje. Forpliktelser handler om å få innarbeidet målet om elevmedvirkning i skolens praksis, med forpliktelser og oppfølging fra ledelsen (Shier 2001, her sitert fra Redd Barna 2011:20).

Tidligere forskning på elevmedvirkning tyder altså på at fenomenet kan ha en positiv innvirkning på læring og motivasjon. I min forskning ønsker jeg å ha fokus på en elevgruppe som ofte opplever skolen som massiv og trenger ekstra tilpasninger for å lære best mulig, altså elever med spesialundervisningsvedtak. Målet er at denne kvalitative undersøkelsen kan si noe om hvordan denne elevgruppen opplever elevmedvirkning, og hvordan de tenker at det kan påvirke deres læring og motivasjon for skolearbeidet. Dette har jeg funnet lite forskning på, og dermed håper jeg at denne studien kan bidra til økt innsikt på området.

### 3. Teori

Min motivasjon for dette forskningsprosjektet er en grunnleggende oppfatning av at elevmedvirkning kan hjelpe elever å lære bedre og føre til bedre tilpasset opplæring. Prinsippet om tilpasset opplæring kan forankres i sosiokulturell læringsteori. Hvordan lærer mennesker? Vi vet at man fra et barn blir født lærer det ved å se på andre, ved å herme etter andre og ved å prøve selv. Man lærer ved å leve sammen med andre mennesker, ved å bruke språk og hjerne for å forstå og for å selv tenke nye tanker, og disse tankene vil igjen endre seg i samspill med andres tanker. I sosiokulturell teori finner jeg støtte for at dette samspillet har stor betydning for barns og elevers læring. Sosiokulturell teori handler om at vi lærer når vi er aktive og deltagende i kunnskapsprosesser. Vi må selv være en aktiv medskaper og vi må ha en mening om at kunnskap kan forandres ved vår deltakelse. For at lærere skal komme nærmere idealet om elever som aktive medskapere, må det tilrettelegges for reell elevmedvirkning.

Videre finnes det flere teorier som styrker tanken rundt at hvis mennesker selv får være med i bestemmelsesprosesser og å stake ut retning for livene sine, så vil eierskapet til problemløsninga være større – og likedan læringspotensialet. Bandura kaller det i sin sosial-kognitive teori (Bandura, 1997) for «self-efficacy», på norsk oversatt til mestringsforventning (Danielsen, 2017, s. 75). Bandura definerer dette som at troen på eller tilliten til at man kan utføre en spesifikk oppgave eller gjennomføre en atferd, gjør at det er større sjanse for å lykkes med oppgaven. Mestringsforventningen er sådan kjernen i «agens» eller handlekraft, som er kapasiteten mennesker har til å handle bevisst for å nå sine mål. På den andre siden; hvis et menneske ikke har tro på at det kan påvirke resultatet ved egen innsats og handling, har det liten grunn til å vise innsats eller å holde ut når mennesket møter motgang (Bandura, 1997; Bråten, 2002).

Det er likedan laget to modeller som går direkte på elevmedvirkning. Roger Hart (1992) har utviklet en modell for barn og unges deltakelse (Danielsen 2017, s. 119). Denne modellen ble først presentert i et essay på oppdrag fra UNICEF, og er forankret i FNs barnekonvensjon. De ulike trinnene i stigemodellen beskriver de ulike stadiene av medvirkning, fra dårlig kvalitet til høy kvalitet. Her er det laveste nivået «manipulasjon», mens det høyeste trinnet er at «prosessene er barneinitierte, mens avgjørelsene tas sammen med de voksne». Harry Shier (2001) har laget en egen modell for elevmedvirkning, og denne er delt inn i 5 nivåer. I hans modell er det nederste nivået at barn lyttes til, mens det øverste nivået handler om at barn

deler makt og ansvar for beslutninger. Begge disse modellene forteller at medvirkning ikke betyr at barnet skal bestemme alt – hvilket kan være en feiloppfatning blant enkelte lærere. Siden denne studien ikke har til hensikt å finne ut hvilket nivå elevmedvirkningen for elevene som deltok i denne undersøkelsen har, velger jeg å ikke gå videre på teorien bak disse modellene. De kan likevel ligge som et bakteppe med tanke på at elevmedvirkning kan ha ulike grader og ulik kvalitet. Det er ikke slik at enten har man elevmedvirkning, eller så har man det ikke.

Som hovedteorigrunnlag for denne oppgaven velger jeg å ta for meg selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (2000). Dette gjør jeg fordi den ikke har til hensikt å finne ut hvor god eller dårlig elevmedvirkningen er, men hva det kan gjøre med motivasjonen til et menneske å få være aktør i eget liv. Modellen er godt egnet til bruk som et analytisk verktøy, og til å forstå fenomenet jeg retter søkelyset mot i denne oppgaven.

### ***3.1 Selvbestemmelsesteori***

Self determination theory (SDT), eller selvbestemmelsesteorien på norsk, er en makroteori, og den tar for seg hvordan elevers motivasjon kan forstås og utvikles (Reeve, Deci og Ryan, 2004, s. 33). Motivasjon kan ifølge Deci og Ryan (2000) defineres som en indre tilstand som setter i gang, gir retning til og opprettholder atferd. Med andre ord knyttes motivasjon tett opp mot læring – det handler om drivkraften for arbeidet vårt. Deci og Ryan skiller videre mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon er idealet vårt, og den er tett knyttet opp mot autonomi, selvbestemmelse og frihet (Deci og Ryan, 2000). De påpeker videre at individet oppfatter seg selv som en aktør. I skolesammenheng kan dette for eksempel ses gjennom at elever viser engasjement, involvering, innsats og glede i læringsaktiviteter (Danielsen, 2017, s. 61). Næring til motivasjonen kommer via interaksjon med omgivelsene. Ytre motivasjon kan, ifølge forskerne, også bidra til vekst og utvikling blant elevene, dersom det psykososiale læringsmiljøet er godt og deres psykologiske behov blir tilfredsstilte (Reeve, Ryan, Deci og Jang, 2008). Ytre motivasjon kan nemlig også ha en grad av selvbestemmelse i seg.

Behovet for autonomi handler om den universelle trangen mennesker har til å erfare valg i initiering og regulering av egen atferd, og å føle seg som «opprinnelsen» til sine egne handlinger, det vil si å ha en stemme, et initiativ, et innspill eller et valg til selv å bestemme sin egen atferd. Slik opprinnelse og deltakelse i eget liv kan bidra til opplevelse av mening i tilværelsen. (Danielsen, 2017, s. 66).

Dette sitatet, som oppsummerer hva selvbestemmelsesteorien kan ha å si for oss som jobber med barn, sier mye om hvor viktig det kan være å la barnets stemme være med når undervisning skal planlegges. Og dette gjelder alle barn, også elever med spesialundervisningsvedtak eller behov for særskilt tilrettelegging. De grunnleggende behovene er ikke annerledes hos denne elevgruppen enn hos andre. I følge denne teorien liker alle å ha påvirkning på egen hverdag.

Selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2000) antar at indre motivasjon er nødvendig for optimal utvikling og psykisk velferd, og at elevene har grunnleggende psykologiske behov som autonomi, kompetanse og tilhørighet. Å få tilfredsstilt disse tre behovene antas å være avgjørende for både trivsel, læring og god psykisk helse.

### ***3.1.1 Tilhørighet***

Behovet for tilhørighet handler om at alle barn har et behov for å etablere nære emosjonelle bånd og relasjoner til andre mennesker som betyr noe for oss (Ryan & Deci, 2000). Det handler videre om å ha relasjoner til grupper og organisasjoner, samt fellesskapet i samfunnet. Deci og Ryan mener videre at når elevene opplever tilhørighet til læringsmiljøet, fører dette til at samfunnets, skolens, klassens og lærerens verdier og regler adopteres og frivillig integrerer disse i sitt eget liv. Denne internaliseringen gjør at elever kan oppleve skolearbeidet som viktig for dem, selv om skolearbeidet ikke oppleves som interessant i seg selv. Et læringsmiljø som fremmer behovet for tilhørighet er preget av varme og inkludering, samt en god relasjon mellom lærer og elev (Ryan & Deci, 2000, Deci & Ryan 2000).

Relasjonstenkningen er sterkt forankret i norsk skole. Dette kommer til uttrykk i Opplæringsloven (1998), der det i §9A-2 poengteres at elevene har krav på et psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Dette betyr at skolen har et sterkt ansvar for at elevene får delta aktivt i sosiale fellesskap med jevnaldrende. Forholdet til jevnaldrende er svært viktig for alle barn og unge, og mellom elevene i skolen foregår det et kontinuerlig sosialt samspill. I nyere utviklingspsykologi blir det vektlagt at vi er født som sosiale individer, og at sosial interaksjon og samhandling er avgjørende for læring og utvikling (Sommer, 2006).

John Hattie (2009) konkluderer i sine metastudier av en rekke forskningsarbeider med at de viktigste faktorene i læringsmiljøet er klasseledelse og ledelse av undervisningsforløp, relasjoner mellom elever og lærere, relasjoner og kultur for læring blant elevene, samarbeid mellom hjem og skole og god ledelse og positiv skolekultur. Her nevnes altså relasjoner i to

av de fem viktigste punktene han trekker fram. Alle disse fem faktorene griper inn i hverandre og påvirker hverandre gjensidig. Området han kaller relasjoner mellom elever framstår som en svært viktig del av læringsmiljøet, særlig slik elevene opplever det. Samhandlingen som skjer elevene imellom og fellesskapet som skapes i læringsmiljøet, er avgjørende for hvordan elevene opplever skolen (Arnesen, Ogden & Sørli, 2006).

Det er gjort mye forskning på området lærer-elev-relasjoner, og betydningen en slik god relasjon har for engasjement og akademisk utbytte. Dette gjelder for alle trinn, men synes spesielt å gjelde for sårbare elever (f.eks. Pianta, et.al., 2012; Pianta, 2016). Det er også gjort en del studier på relasjoner mellom lærere og tenåringer. Disse studiene viser en klar sammenheng mellom positive relasjoner mellom tenåring og voksne og ungdommens selvfølelse og motivasjon for skolearbeid (Drugli, 2012, s. 89). Tenåringer har et behov for å føle seg verdsette og kompetente, og videre trenger de å føle tilhørighet. Disse behovene kan dekket ved å legge til rette for gode relasjoner mellom elev og lærer (Pianta & Hamre, 2009).

### **3.1.2 Kompetanse**

Behovet for kompetanse handler om behovet for å oppleve mestring fordi vi lykkes med utfordringer vi får, for eksempel på skolen (Ryan og Deci, 2000; Deci og Ryan 2000; Reeve mfl., 2008). Alle mennesker har, ifølge selvbestemmelsesteorien, et iboende behov for å oppleve resultater av egen innsats, gjøre fremgang og utvikle seg og å kunne realisere potensialet sitt og talentet sitt (Danielsen, 2017, s. 64). Erfaringer med å føle seg kompetent bidrar til at vi føler oss fornøyde eller kanskje til og med lykkelige, og i elevsammenheng kan dette gi elevene fornyet styrke og motivasjon til å gyve løs på nye utfordringer.

Reeve (2005) mener at læringsmiljøer som er preget av forutsigbarhet og struktur, for eksempel ved hjelp av tydelige kriterier for vurdering, gir næring til elevenes behov for kompetanse. Da kan elevene oppleve framgang på en kontrollerbar måte (Danielsen, 2017). Reeve påpeker videre at god underveisvurdering med tydelig kommunikasjon underveis i hva eleven nå har klart og hva de kan gjøre videre for å komme framover i læringsarbeidet, er den beste måten å hjelpe elever på. I tillegg er det av avgjørende betydning å ikke legge forventningene for lavt til elevene, og dette er noe mange elever med lærevansker opplever (Meld. St. 18 (2010-2011), s.10).

I den sosial-kognitive teorien til Bandura (Bandura, 1997) presenterte han self-efficacy eller mestringsforventning som et viktig nøkkelbegrep. Hva elevene tror om seg selv og det de kan være i stand til å klare, har noe å si for hvor mye de faktisk vil klare. Høy

mestringsforventning er dermed en ressurs i menneskers liv, fordi mennesket tror at ens egen innsats faktisk vil ha noe å si for sluttresultatet (Danielsen, 2017). En elev med lavere mestringsforventning vil ha langt dårligere tro på at han/hun vil klare en oppgave enn en elev med høy mestringsforventning. Han eller hun vil heller ikke ha særlig tro på at de selv kan påvirke sluttresultatet ved å endre noe på seg selv eller gjøre en større innsats. Begrepet mestringsforventning har mye til felles med begrepet kompetanse i selvbestemmelsesteorien, og plasseres derfor i dette avsnittet, siden mestringsforventning regnes som et meget godt dokumentert motivasjonsbegrep (Danielsen, 2017, s. 76).

### **3.1.3 Autonomi**

Autonomi er det iboende behovet mennesker har til å ha sin egen stemme og å kunne bestemme over sin egen atferd. Mennesker ønsker å kunne gjøre valg, regulere egen atferd og kjenne på å være «opprinnelsen» til egne handlinger. Denne deltakelsen og initiativet i eget liv kan føre til at mennesket opplever mening i tilværelsen (Drugli, 2017, Deci & Ryan, 2009).

En person regnes som autonom når grunnene til at personen handler som han gjør er personens egne. I følge Reeve (2005) kan behovet for autonomi ha tre ulike former:

- 1) Kilden til egen atferd er indre motivert og den har da en indre årsakslokalisering
- 2) Individet opplever at egen atferd styres av frihet og vilje
- 3) Individet opplever å ha valgmuligheter der det er ulike valg tilgjengelig

Drugli (2017) påpeker videre at å tilfredsstille elevens behov for autonomi og elevmedvirkning i et læringsmiljø i en klasse eller skole har mange fellestrekk. Hun påpeker at læreren bør støtte elevenes frie tenkning, gi elevene utfordringer og stimulere nysgjerrighet. Videre vil et klassemiljø preget av åpen og nysgjerrig dialog, der ideer diskuteres fritt, det stilles spørsmål og jobbes med problemløsning, føre til psykisk involvering i læringsarbeidet. Elevenes interesser og verdier følges opp, de kan få velge mellom ulike oppgaver eller sette seg egne mål for læringsarbeidet. Dette skaper et engasjement hos elevene og sørger for mer varig motivasjon (Drugli, 2017). Reeve (2005) påpeker videre at det motsatte av autonomistøtte er tvang, og at det er viktig at lærerne unngår å ha et kontrollerende språk i et autonomistøttende læringsmiljø. Lærerne må heller gå veien om å forklare elevene hvorfor de skal lære noe eller utføre en oppgave, og også akseptere at eleven kan ha negative følelser for oppgaven eller ikke være motivert.

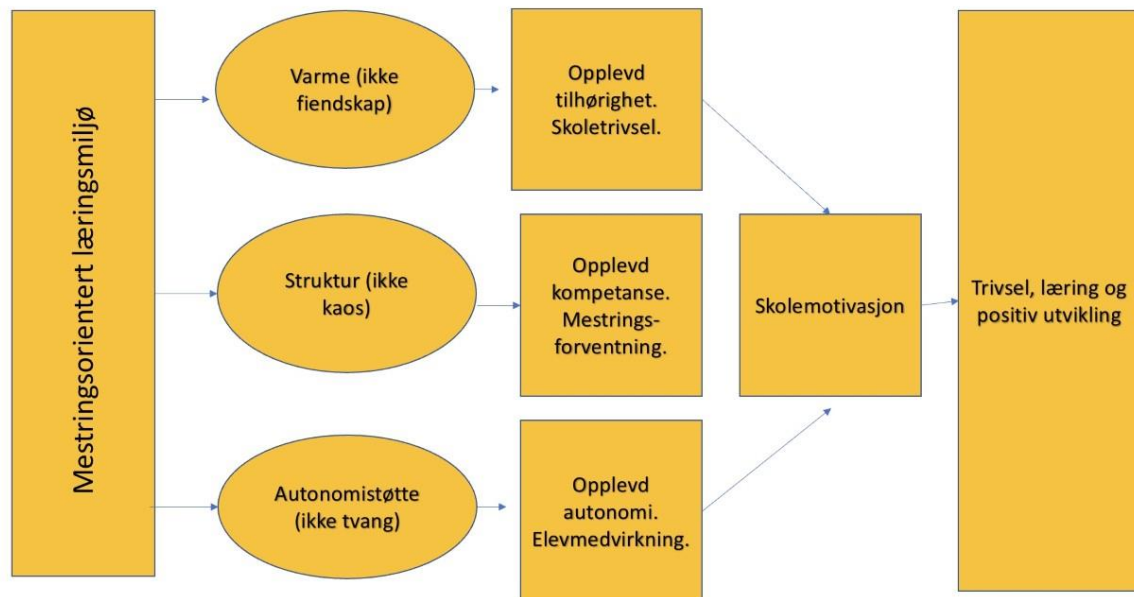
Læringsmiljøsenderet (Bru, 2014) har i sin oversettelse og omtale om selvbestemmelsesteorien definert autonomistøtte i klasserommet ved å inkludere følgende fire punkter:

- Lytte nøye til elevers synspunkter
- Gi elevene mulighet for å gjøre valg
- Legge til rette for at elever tar egne initiativ i forbindelse med læringsarbeidet
- Legge vekt på å få fram den relevansen lærestoffet har for elevene (Bru, 2014)

Autonomi er kanskje begrepet innenfor selvbestemmelsesteorien som er nærmest knytta til begrepet elevmedvirkning, selv om også tilhørighet og kompetanse henger tett sammen med det, slik jeg ser det. Punktene over kan være konkrete råd å ta med seg inn i klasserommet, for å bidra til et autonomistøttende læringsmiljø som fremmer motivasjon og elevengasjement. Autonomistøtte handler altså om at lærerne finner måter å støtte og utvikle elevenes indre ressurser på (Reeve et al., 2004, s. 50).

#### ***3.1.4 Det selvbestemmende mennesket***

Når alle disse tre områdene; autonomi, kompetanse og tilhørighet, har gode groforhold, utvikles i følge Deci og Ryan «det selvbestemmende mennesket». Selvbestemmelsesteorien fokuserer på forholdene som påvirker den indre motivasjonen positivt. Oppgaver eller aktiviteter som gjør noe med elevens autonomi eller kompetanse, vil også påvirke den indre motivasjonen (Manger 2015, s. 144). Dersom elevene får jobbe med noe de selv har valgt (medbestemmelse eller elevmedvirkning) og i tillegg jobber med noe de mestrer og opplever å være kompetente mennesker (god tilpasset opplæring), fører dette til økt indre motivasjon for elevene. Såfremt elevene opplever tilhørighet til medelever og lærere i form av omsorg, fellesskap og interesse vil den indre motivasjonen øke og vi vil få et selvbestemmende menneske (Manger 2015, s. 145).



*Figur 1 Et mestringsorientert læringsmiljø (Danielsen & Tjomsland, 2013, gjengitt i Danielsen, 2017, s 71)*

I modellen over (figur 1) ser vi hvordan et mestringsorientert læringsmiljø dannes ved at lærere vektlegger gode relasjoner gjennom elevsentrert klasseledelse. Lærere må etterstrebe å ha en varm, strukturert og autonomistøttende lederstil, og som følge av dette vil elevene oppleve skoletrivsel, kompetanse og autonomi. Dette vil igjen gi næring til elevenes skolemotivasjon og summen av dette vil gjøre at eleven har ei positiv utvikling, lærer godt og trives (Danielsen & Tjomsland, 2013).

Vi kan altså si at alle behovene; autonomi, kompetanse og tilhørighet må tilfredsstilles samtidig for å få god effekt. Sett at elever opplever å ha autonomi uten å føle seg kompetente, da vil kanskje frykten for å ikke lykkes overskygge muligheten til å bruke autonomien sin. Elever kan også ha gode relasjoner til læreren sin uten at behovene for autonomi og kompetanse er dekket, og da vil det kanskje være vanskelig å motivere seg for læringsaktiviteter. Lærere er avhengige av å både ha gode relasjoner (tilhørighet) til elevene, gi elevene mestringsstro (kompetanse) og legge til rette for elevens autonomi for å skape et mestringsorientert læringsmiljø.



## 4. Metode

Utgangspunktet for dette prosjektet var et ønske om å belyse en heterogen gruppe elevers opplevelse av medvirkning i opplæringa. Fokuset har her vært elevens livsverden og elevenes opplevelser av og synspunkter om fenomenet elevmedvirkning.

### 4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Samfunnsvitenskapen har som mål å bidra med kunnskap om hvordan virkeligheten ser ut i både den lille og den store verdenen. Den svarer på spørsmål om hvordan vi skal gå frem for å få informasjon om den sosiale virkeligheten, samt hvordan vi skal samle inn, og ikke minst tolke og analysere et datamateriale. Målet, som da altså er kunnskap om verden, kan nås via å bruke en metode. Ordet metode kommer av det greske ordet *methodos*, og betyr å følge en bestemt vei mot et mål (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). Læren om metode er viktig fordi vi da kan lære av tidligere forskeres erfaringer, i stedet for at vi kun skal prøve og feile selv. Det stilles også krav til «bevisbyrde» før vi kan konkludere med funn. Dermed må forskeren bruke en metode som gjør det sannsynlig at konklusjonene som trekkes er korrekte for den aktuelle studien. Når vi skal drive med empirisk forskning er systematikk, grundighet og åpenhet essensielle kjennetegn. Jeg har forsøkt å la disse tre punktene gjennomsyre oppgaven min.

#### 4.1.1 Ontologi og epistemologi

Den ontologiske forutsetningen i kvalitativ forskning er at det finnes mange virkeligheter, og jeg har dermed en konstruktivistisk tilnærming til dette forskningsprosjektet. Virkeligheten er kompleks, og hver av oss konstruerer vår egen virkelighet. Virkeligheten er også i stadig forandring. Dermed er det slik at forskningen kan bidra med å gi oss noen svar, men ikke det ene svaret. Oppfatningen av virkeligheten kan også være ulik mellom forsker og forskningsdeltaker (Nilssen, 2012). Man kan også si at dataene som brukes i samfunnsforskning er «teoriimpregnert», fordi forskeren sjelden starter med blanke ark og uten forforståelse (Johannessen et al, 2016, s. 35). Dette gjelder også for min del. Som lærer gjennom mange år, kan jeg ikke påberope meg å være uten tanker rundt temaet jeg har forsket på – og det er kanskje heller ikke ønskelig. Jeg må imidlertid være bevisst at jeg har en forforståelse, og dernest prøve å tolke og bearbeide datamaterialet mest mulig etterrettelig.

Epistemologi handler om hva vi egentlig kan vite om virkeligheten og hvordan vi kan gå fram for å få kunnskap om mennesker og samfunn – altså om kunnskapens natur (Johannessen et al, 2016, s. 51). At kunnskap blir konstruert i møtet mellom forsker og forskningsdeltaker er

den epistemologiske forutsetningen for denne oppgaven. Relasjonen mellom oss to er av avgjørende betydning, siden svært mye av datamaterialet blir konstruert i samspill mellom oss (Nilssen, 2012). I denne oppgaven vil den nye kunnskapen oppstå i samtalen min med elevene jeg intervjuer, samt i tolkning sett opp mot teoretisk fundament.

#### **4.1.2 Fenomenologi**

Fenomenologisk tilnærming handler om å utforske og beskrive mennesker, samt se på erfaringene og forståelsen deres av et bestemt fenomen. Målet er å få forståelse av og innsikt i folks livsverden (Nilssen, 2012). For å forstå verden, må mennesket forstås. Fenomenologi søker å studere enkeltmenneskene ut fra måten de er på og deres subjektive virkelighetsoppfatning. Slik kan ikke et menneske ikke kan studeres på samme måte som en ting, men må både behandles og studeres som et forstående, handlende, menende, opplevende og følende individ (Johannessen et al, 2016, s. 78). Forskeren er opptatt av hva en informant forteller i for eksempel et intervju, altså innholdet. I etterkant leses datamaterialet fortolkende, fordi man ønsker å forstå den dypere meningen i erfaringene til enkeltmennesket (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 171).

En fenomenologisk reduksjon krever at forskeren etterstreber å se bort fra sine egne (eller andres) forestillinger om opplevelsesinnholdet som oppgis virkelig eksisterer eller ikke (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 46). Hvis jeg skal oppnå en fordomsfri beskrivelse av fenomenet elevmedvirkning, må jeg for eksempel se bort fra om jeg er «enig» i elevenes opplevelse, sett med lærerøyne.

Når vi snakker om fenomener, kaller vi dem meningsfulle (Gilje & Grimen, 2018). Med andre ord uttrykker de en mening eller har en betydning. Disse meningsfulle fenomenene har imidlertid behov for fortolking for å kunne forstås. En slik fortolking er noe mennesker, som sosiale vesener, gjør hele tiden – for dette er en del av samhandlingen mellom mennesker. Den hermeneutiske tilnærmingen handler om at vi aldri møter verden forutsetningsløst, og det er de forutsetningene vi har som bestemmer hva vi klarer å forstå og hva vi ikke forstår. Gilje og Grimen (2018) peker på tre viktige komponenter i forforståelsen vår; språk og begreper, trosoppfatninger og individuelle personlige erfaringer.

Likevel er det noen meningsfulle fenomener som trenger bestemte metodiske tilnærminger, mye kunnskap eller spesielle anstrengelser for å kunne forstås (Gilje & Grimen, 2018). Dette kan handle om kunnskap om et fagområde eller annen dypere forforståelse. I denne masteroppgaven vil det for eksempel være nødvendig med et visst innblikk i skolens hverdag

og spesialundervisningens natur for å kunne fortolke det elevene sier i et intervju. Hermeneutikk handler altså om uttrykk, tolkning og oversettelse – og målet er økt forståelse av et fenomen, i dette tilfellet elevmedvirkning for ungdomsskoleelever som mottar spesialundervisning.

#### ***4.2 Valg av forskningsdesign***

Når jeg i denne studien har til hensikt å få innsikt i ungdommenes livsverden og finne ut av deres tanker og meninger rundt sin læringssituasjon, var det for meg naturlig å velge et kvalitativt forskningsdesign. Kvalitativ forskning brukes når en skal undersøke fenomener en ønsker å forstå grundigere. Fenomener som «opplevd elevmedvirkning» kan ikke så lett telles eller måles, og et spørreskjema vil gi svært begrensa og nokså «grunne» og utilstrekkelige svar på problemstillinga. Ifølge Nilssen (2012) nærmer kvalitativ forskning seg verden der ute for å forstå, beskrive og noen ganger forklare sosiale fenomener fra innsiden, fra forskningsdeltakernes perspektiv. Forskere kan også få tak i menneskers livsverden og opplevelser, og finne ut av hvilke tanker og meninger de har om en bestemt sak (Kvale & Brinkmann, 2018), og dette er det jeg ønsker å oppnå i denne fenomenologiske masterstudien.

En viktig del av forarbeidet til denne studien har vært å sette seg inn i relevant litteratur. Jeg har lest mye forskning og leita etter aktuell teori. Jeg opplevde det som krevende å velge hvilket teoretisk grunnlag jeg skulle fundamentere oppgaven på. Ved å velge litteratur, velger man også bort, og uttrykket «alt henger sammen med alt» skapte utfordringer underveis. Langt fra alt nevnes i denne masteroppgaven, men økt kunnskap og forståelse for forskerens del er en viktig forutsetning for at studien skal ha god troverdighet og at man skal kunne stille gode og relevante spørsmål i samtale med de unge. Å ha god kunnskap om og oversikt over et fagfelt er også en viktig forutsetning for å forsøke å bidra med ny kunnskap på området.

##### ***4.2.1 Det kvalitative forskningsintervjuet***

Når man skal gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju, søker man å forstå verden slik den ser ut fra intervjupersonens side. Intervjupersonen er subjektet, og denne personen er delaktig i det kvalitative forskningsintervjuet, fordi vedkommende er med på å skape mening og forståelse om emnet som undersøkes. Å bruke samtale som forskningsmetode er mer komplisert enn det kan se ut til ved første øyekast, og er noe jeg har stor respekt for. Selv om jeg har nokså bred erfaring i å snakke med ungdom, var det ingen selvfølge at det vil bli like greit å gjennomføre et forskningsintervju med ukjente ungdommer. Her var det en grunnleggende relasjon som ikke var skapt enda, og tilliten måtte skapes i intervjusituasjonen.

Dermed var øyeblikket avgjørende, med de begrensninger og muligheter det åpnet for. Den sosiale relasjonen i en intervjusituasjon vil ha mye å si for hva som kommer ut av intervjuet, og det avhang av min (intervjuerens) evne til å skape et rom der intervjupersonen fritt og trygt kunne snakke. Dette krever, ifølge Kvale og Brinkmann (2018), en balansegang mellom å ha respekt for intervjupersonens integritet og intervjuerens ønske om å innhente interessant kunnskap, noe jeg forsøkte å ha i bakhodet underveis.

Kvale og Brinkmann (2018) påpeker at det er mange viktige punkter som må ivaretas for at et kvalitativt intervju skal bli godt. Målet er den intervjuedes livsverden malt med ord, mest mulig nyansert. Det er viktig å oppfordre intervjupersonene til å beskrive så nøyaktig som mulig hva de føler og opplever – og fortelle hvorfor det oppleves slik. Videre er det ønskelig å få beskrivelser av spesifikke situasjoner og handlinger. I denne studien skjedde det ved at eleven fikk beskrive flere eksempler der han eller hun fikk være med på å bestemme noe. Å være nysgjerrig og lydhør overfor det som sies eller ikke sies, kalles bevisst naivitet (Kvale & Brinkmann, 2018). Det var viktig underveis å være åpen for nye og uventede fenomener, og å være kritisk overfor sine egne forutsetninger og hypoteser.

Noen ganger svarer intervjupersonen flertydig. Målet er ikke nødvendigvis å sørge for at alt blir utvetydig, men å finne ut av om dette skyldes kommunikasjonsvansker og misforståelser, eller om det skyldes motsigelser i livssituasjonen til den intervjuede. Likedan kan man oppleve at intervjupersoner endrer holdninger til og beskrivelser av temaet – et kvalitativt intervju kan være en læreprosess både for intervjueren og den som blir intervjuet. I min studie opplevde jeg dette i liten grad, men jeg opplevde å måtte stille spørsmålet annerledes for å være sikker på hva intervjuobjektet mente, og jeg opplevde også å måtte be om bekreftelse på at jeg hadde forstått det rett.

Forskningsintervjuet er en situasjon der kunnskap skapes i interaksjonen (samspeillet) mellom mennesker. Dette er den epistemologiske forutsetningen. Både den som intervjuer og den som blir intervjuet påvirker hverandre – positivt eller negativt. Det kan trigge uønskede følelser eller etiske krenkelser hos den som blir intervjuet, og det er det viktig at intervjueren er oppmerksom på. Målet er at det kvalitative forskningsintervjuet skal være en positiv opplevelse for den som skal intervjues. Et slikt intervju kan oppleves som berikende og fint, siden det faktisk er noen som sitter og lytter på akkurat DINE meninger over et lengre tidsrom. Noen ganger kan den intervjuede få ny innsikt i egen situasjon (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 47). Jeg følte at intervjuene jeg gjennomførte ble en fin opplevelse for

intervjuobjektene, og på direkte spørsmål om det hadde vært greit å være med på dette forskningsprosjektet, svarte alle elevene bekreftende. Den ene eleven tilføyde: «Jeg synes det var veldig greit, jeg, og du hørte faktisk på jeg hadde å si. Det er sånn gode lærere gjør, det.»

Jeg har valgt et semistrukturert intervju som metode for denne studien. Jeg har valgt tematikken, og derfor planla jeg i forkant av intervjuene nøye en intervjuguide slik at jeg hadde temaer og forslag til spørsmål klar på forhånd. Jeg ønsket likevel å la intervjuet ha en fleksibel struktur. Ved behov ønsket jeg å ha friheten til å tilpasse spørsmål til eventuelle «sidespor» som ikke var planlagt, og jeg ønsket ikke slavisk å forholde meg til rekkefølge på spørsmål. Uansett var det viktig å ha en guide slik at jeg kunne ha kontroll på å føre intervjuet videre, noe som selvfølgelig var mitt ansvar. Å balansere et intervju med å samtidig notere ned det som blir formidlet visste jeg av erfaring at kunne være utfordrende. Derfor ble intervjuene tatt opp på bånd.

#### **4.2.2 Utvalg**

Å rekruttere elever til å delta i denne studien ble en utfordring. Utvalgsstrategien min var å knytte kontakt opp mot skoler og skolenes ledelse, som igjen kunne hjelpe meg å finne informanter. Jeg ønsket at informasjonsskrivet mitt skulle gå ut til aktuelle elever og foresatte. Utvalgskriteriene i denne studien var at det skulle være en elev på ungdomstrinnet som mottar spesialundervisning. Eleven skal ha enkeltvedtak i fag, men skal ikke ha store lærevansker eller psykisk utviklingshemming, da erfaring viser at det kan være vanskelig for en fremmed person å gjennomføre intervju med elever som har store eller sammensatte lærevansker uten å ha en relasjon til eleven i forkant. Elever med psykisk utviklingshemming kan også ha vansker med å uttrykke seg muntlig. Planen min var opprinnelig å knytte kontakt opp mot tre skoler av ulik størrelse og med ulik organisering, og jeg håpet å finne 2-3 elever på hver skole som jeg kunne snakke nærmere med. Dermed ville utvalgsstørrelsen min bli 6-9 elever totalt.

Som nevnt i forordet, satte corona en effektiv stopper for en del av arbeidet mitt, og utvalget ble dermed redusert til 4 elever fra to skoler, som jeg fikk gjennomført intervjuer med før skolenedstengingen 13. mars. Etter gjenåpningen gjaldt det fremdeles svært strenge smittevernregler, og jeg valgte derfor, etter råd fra veileder, å gjennomføre oppfølgingsintervjuer med elevene jeg allerede hadde knyttet kontakt med. Disse intervjuene ble gjennomført via den digitale plattformen Teams. Da fikk jeg mulighet til å omformulere spørsmål og få klarhet i spørsmål jeg satt igjen med etter den første analyse- og kodingsrunden.

### **4.2.3 Gjennomføring**

I henhold til gjennomføringen av de opprinnelige intervjuene, passet jeg på at vi fikk et skjermet rom ved skolen eleven gikk på. Jeg sørget for at vi hadde god tid og fikk snakke sammen uten forstyrrelser. Intervjuet var i utgangspunktet berammet til en klokke time, men jeg ønsket å sørge for at dette ikke ble en stressa situasjon, og at vi kunne snakke lenger dersom det var hensiktsmessig. Intervjuene ble tatt opp ved hjelp av telefon med opptaks-app kvalitetssikret gjennom Nord universitet. Lydopptakene ble da trygt lagret på sikkert område, med passord. Listen med navn koblet opp mot intervju oppbevarte jeg nedlåst. Intervjuene ble raskt etter gjennomføring kodet, slik at det ikke lot seg gjøre å gjenkjenne intervjupersonen. Etter intervjuene transkriberte jeg intervjuene så raskt og nøyaktig som mulig. Da intervjuene var transkriberte, ble lydopptakene slettet.

### **4.2.4 Analyse**

Jeg valgte videre å gjennomføre en induktiv analyse. Dette innebar at jeg som forsker skulle forsøke å oppdage mønstre, temaer og kategorier i datamaterialet (Nilssen, 2012). Dette i motsetning til en deduktiv tilnærming, der man i forkant har bestemt seg for hvilke kategorier man vil dele inn datamaterialet i. For å finne mønstre i datamaterialet måtte jeg derfor gjennomføre åpen koding. Jeg var redd for at hvis jeg bestemte meg for et rammeverk og ei deduktiv tilnærming på forhånd, ville dette begrense funnene i intervjuene – for hva hvis noe elevene sa ikke passet inn i en kategori eller at kategoriene var helt feil? Da ville også intervjuets kvalitet forringes og jeg kunne gå glipp av viktige hovedfunn.

Etter den åpne kodinga, kan man sitte igjen med svært mange koder. Neste fase i analysearbeidet kalles aksial koding. Da må forskeren gruppere kodene i temaer, dimensjoner eller kategorier, for at det etter hvert skal bli en håndterlig datamengde (Nilssen, 2012, s. 79). Man må se hvordan kodene forholder seg til hverandre og finne subkategorier.

Den siste fasen i kodingsarbeidet kalles selektiv koding, og handler om overordna å finne kjerne kategorien og hvordan denne henger sammen med subkategoriene. Ifølge «grounded theory», eller forankret teori, først utviklet av Glaser og Straus (1967), representerer kjerne kategorien forskningens hovedtema eller essensen i materialet (Nilssen, 2012).

### **4.3 Studiens kvalitet – kvalitetssikring av et kvalitativt forskningsopplegg**

Målet for enhver forskningsstudie er at den skal oppleves å ha høyest mulig kvalitet. Vi har ulike parametere for å måle kvaliteten på en kvalitativ studie. Jeg vil i dette kapitlet nevne de ulike målene, og deretter kommentere hvordan jeg ser på dem opp imot min masterstudie.

#### **4.3.1 Reliabilitet**

Studios reliabilitet handler om hvor pålitelige og troverdige dataene er. Reliabilitet er en fornorskning av det engelske ordet reliability, som direkte oversatt betyr pålitelighet. Det knyttes tett opp mot målesikkerhet. Vil vi få samme svar hvis vi gjennomfører undersøkelsen flere ganger? Kvalitativ forskning kan gjennomføres på svært mange ulike måter, og nettopp fordi ulike emner utforskes på forskjellig vis blir transparens, også kalt gjennomsiktighet, et svært viktig krav ved rapportering av kvalitative forskningsresultater (Johannessen et al., 2016). Reliabilitet knyttes i kvalitativ forskning nettopp opp mot å vise fram premissene for en konklusjon. For min del kan reliabiliteten ses i sammenheng med at jeg jobber med funnene mine opp mot eksisterende forskning. Det kan også knyttes opp mot at jeg ikke bestemmer eller håndplukker elevutvalget og at jeg har elever fra ulike skoler. På denne måten får jeg innblikk i ulike miljøer, ulike lærere, ulike systemer, ulike måter å støtte eleven på – og sannsynligvis ulike måter elevene får medvirke i opplæringa si. Hvis jeg hadde intervjuet flere elever ved flere skoler, ville jeg sannsynligvis fått en større bredde i svarene – men av omfangshensyn for denne masteroppgaven, samt restriksjoner gitt under coronapandemien, måtte utvalget begrenses.

#### **4.3.2 Validitet**

Validiteten i en undersøkelse handler om forskeren klarer å måle det han eller hun forsøker å måle (Krumsvik, 2019). I mitt tilfelle vil det altså å finne ut av om og på hvilke områder elever med spesialundervisningsvedtak opplever medvirkning i opplæringa si. Dersom jeg, i etterkant av mastergradsprosjektet mitt, kan vise til funn som svarer på problemstillinga mi, kan vi si at forskningen er valid. Før jeg gikk i gang med intervjuene, gjennomførte jeg et pilotintervju (Krumsvik, 2019) for å sikre at jeg gjennom intervjuguiden min fikk undersøkt det jeg ønsket å undersøke. Vi skiller mellom intern og ekstern validitet (Johannessen et al., 2016). Den interne validiteten handler om det er konsensus (overenstemmelse) mellom argumenter/konklusjoner og den teoretiske referanserammen. Her er det også svært viktig at informanten forstår spørsmålene i et intervju riktig, for at validiteten skal være god (Krumsvik, 2019, s. 193). Den eksterne validiteten dreier seg om undersøkelsen støtter

resultater fra tidligere empiriske undersøkelser på området. Det vil i en kvalitativ masterstudie med relativt få respondenter og et ikke-representativt utvalg være klare avgrensninger i forhold til ekstern validitet (Krumsvik, 2019). Likevel kan validiteten regnes som bra for den aktuelle gruppa (ungdom med spesialundervisningsvedtak), dersom intern validitet og reliabilitet er god.

### ***4.3.3 Refleksivitet***

Refleksivitet er en forskningsposisjon og en kompetanse (NESH, 2016). Denne handler om at studenten/forskeren klarer å se sin egen rolle og betydningen av denne i samhandling med forskningsdeltakerne. Vedkommende klarer også å se hvilken rolle forforståelse, teoretiske perspektiver og empiriske data har for prosjektet, og han eller hun gjør rede for og har et kritisk blikk på dette i oppgaven sin. Det er nokså vanlig og slett ikke negativt at forskere har feltkunnskap eller forforståelse for et tema som skal undersøkes, men det er avgjørende at forskeren drøfter betydningen av dette og klarer å se positive og negative sider dette potensielt kan ha for forskningsprosjektet (NESH, 2016). Å skrive forskerlogg underveis kan hjelpe forskeren til økt refleksivitet, i form av å være i dialog med seg selv og bevisstgjøre seg sin egen forforståelse (Nilssen, 2012). Dette valgte jeg å aktivt gjøre underveis i mitt prosjekt. Jeg har også forsøkt å gjøre rede for egen bakgrunn og forforståelse i innledinga til denne oppgaven, samt å stadig være bevisst denne under tolking og drøfting, slik at ikke forforståelsen min – eller i verste fall fordommene mine – overskygget de faktiske funnene.

### ***4.3.4 Forskerens rolle***

I kvalitativ forskning finnes det mange virkeligheter. Siden forskeren og forskningsdeltakerne konstruerer kunnskapen sammen, kan forskningen aldri bli objektiv eller verdinøytral. Den kvalitative forskeren blir regnet for å være sitt eget forskningsinstrument, og dermed vil han eller hun både påvirke og bli påvirket gjennom forskningsprosessen (Nilssen, 2012). Desto viktigere blir det at forskeren selv rapporterer og er tydelig på sine egne verdier og forforståelse. For min egen studies del kommer jeg ikke utenom min bakgrunn med 18 år i skolen. Her har jeg med meg inntrykk, erfaringer og antakelser som berører temaet elevmedvirkning. Det var viktig for meg underveis i arbeidet med denne masteren at jeg ikke betraktet min forforståelse som sannheten og at jeg ikke søkte å finne bekreftelser på det jeg antok jeg ville finne, men at jeg innrettet både intervjuguide og analyse åpent nok, slik at jeg kunne finne det som faktisk var der, ikke det jeg trodde ville være der. Her var også veileder og gode medstudenter «friske øyne» og bidragsyttere underveis i prosessen. I forskning, også på masternivå, er det hensiktsmessig og fører til økt troverdighet å heise flagg og forklare hva



som er studentens (altså min) faglige bakgrunn, hvilket perspektiv som velges og hvorfor valgene blir gjort (Johannessen, et al., 2016, s. 52). Dette har jeg etterstrebd å gjøre i denne masteroppgaven.

#### ***4.4 Etiske overveielser***

En kvalitativ forsker er en selvinvitert gjest i andres hverdag. Når jeg som forsker skulle ut i praksisfeltet, var det viktig å ha tenkt gjennom de etiske sidene ved prosjektet. Overordna ethvert forskningsprosjekt har De nasjonale forskningsetiske komiteene utarbeidet «Generelle forskningsetiske retningslinjer» (NESH, 2016). Fire prinsipper regnes som overordna all forskningsvirksomhet. Det første prinsippet er at personer som deltar i forskning på ett eller annet vis alltid skal behandles med respekt, det andre er at forskeren skal etterstrebe gode konsekvenser av forskningsaktiviteten. Videre er det tredje prinsippet at forskningsprosjektet skal søke å være rettferdig utformet og utført – og til slutt er det viktig at forskningen gjennomsyres av integritet. Dette ivaretas gjennom å være åpen, ærlig og ansvarlig overfor offentlighet og kollegaer, samt å følge anerkjente normer (NESH, 2016).

I Norge i dag er det tre grunnleggende krav som knyttes opp mot forskeren og den/de det forskes på (Postholm & Jacobsen, 2018). Det første handler om informert samtykke. Her er det viktig at forskningsdeltakeren (eller dens foresatte) er i stand til å bestemme selv om han/hun vil delta, at undersøkelsen er basert på full frivillighet, at deltakeren er gitt god nok informasjon og at informasjonen er forstått. Dette er ivaretatt i dette masterprosjektet, ved at både elever og foresatte fikk full informasjon, og skriftlig samtykke ble gitt av begge parter. Forskningsdeltakerne kunne til enhver tid trekke samtykket, noe ingen valgte å gjøre. Det neste kravet handler om retten til privatliv. Her må vi tenke over både hvor privat informasjon vi har behov for å samle inn og hvor enkelt det er å identifisere personene ut fra data. Retten til privatliv er ivaretatt fordi jeg ikke oppgir hvilke skoler elevene kommer fra, og heller ikke skiller på kjønn. Det siste punktet dreier seg om korrekt presentasjon av data. Resultatene bør gjengis fullstendig og i riktig sammenheng (Postholm & Jacobsen, 2018). Jeg har etterstrebet å gjengi all informasjon, slik at det yter eleven rett i denne oppgaven. Der jeg har vært i tvil, har jeg spurt en ekstra gang for å få fram elevens virkelige mening.

Som lærer er jeg godt kjent med taushetspliktens prinsipper og hvordan personvernet slår inn. I et forskningsprosjekt som dette, handlet dette om hvordan jeg behandler og oppbevarer opplysningene som blir gitt meg gjennom informantintervju og de kvalitative

forskningsintervjuene. Det handlet også om tilstrekkelig anonymisering av elever og skoler, både underveis i masterprosessen og i sluttproduktet.

Søknad til og godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (heretter NSD) var også en slags kvalitetssikring for at både informasjons- og samtykkeskriv og intervjuguide var av god nok kvalitet med tanke på personvernet. Det er av avgjørende betydning at skolen, elevene det angår og deres foresatte får god og grundig informasjon om dette prosjektet. Denne informasjonen ble gitt skriftlig i henhold til NSDs retningslinjer. Det informerte samtykket kunne til enhver tid trekkes tilbake, både av eleven selv og av foresatte, og dette var det viktig for meg å uttrykke tydelig.

I enhver samtalsituasjon, dermed også et forskningsintervju, som innbefatter mindreårige, kan man komme opp i en situasjon der barnet/ungdommen betror seg til den voksne om hendelser som må meldes til politi eller barnevern. Eksempler på dette kan være vold i heimen, overgrep eller andre graverende tema. Dette var det viktig å ha i bakhodet, til tross for at dette prosjektet ikke i utgangspunktet la opp til denne typen temaer. Meldeplikten (Barnevernloven §6-4) og avvergeplikten (Straffeloven §196) ville også gjelde i en intervjusituasjon som i dette prosjektet.

Det var viktig for meg å tenke på at informantutvalget mitt er en sårbar gruppe, det handler om ungdommer som av ulike grunner strever. Sårbarheten kommer i dette tilfellet gjennom at eleven har en vanske eller diagnose som fører til at hen ikke har tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring, og dermed har rett til spesialundervisning. Temaet som skulle diskuteres, var derimot ikke like følsomt/sårbart, da det gikk på elevens oppfatning av systemet rundt seg og på hvilken måte eleven får delta i avgjørelser som angår han/henne selv.

Svend Brinkmann (2010) deler inn de etiske problemstillingene i forskningssammenheng i makroetikk og mikroetikk. Mikroetikken handler da nettopp, som beskrevet over, om å ta vare på personene som umiddelbart er en del av forskningen (Brinkmann, 2010, s. 439), og underveis sørge for å få informert samtykke, sikre fortrolighet og passe på at det å delta i et forskningsprosjekt ikke på noe vis blir ei ekstra belastning for forskningsdeltakeren.

Makroetikk, på den andre siden, handler om det er større interesser som forskningsprosjektet tjener, og om det finnes vinnere og tapere etter at forskningsresultatene publiseres (Brinkmann, 2010, s. 439). I denne studien har jeg hatt til hensikt å ivareta mikroetikken (altså mennesket) på en god måte, og i tillegg kan kanskje min forskning belyse noen områder

det ikke er skrevet så mye om fra før. Hvis en eller flere elever kan være «vinner» i form av å i større grad medvirke i opplæringa si, er dette en ønsket konsekvens av prosjektet.

## 5. Funn og drøfting

Under arbeidet med koding og analyse av intervjuene, var det et viktig poeng å ha problemstillinga i fokus, samtidig som jeg ønsket å ha et åpent sinn for å få vite mest mulig om temaet elevmedvirkning for elevgruppen som mottar spesialundervisning. Jeg kom fram til følgende kategorier og underkategorier:

Hovedkategori	Opplevd elevmedvirkning	Konsekvenser av elevmedvirkning	Roller i elevmedvirkning
Underkategorier	a) Hva, når og hvordan b) Oppsummering	a) Motivasjon b) Læring c) Trivsel	a) Elev b) Lærer c) Skole

*Tabell 1 Hovedkategorier og underkategorier*

Videre i denne oppgaven vil funn bli eksemplifisert med utsagn og direkte sitater fra elevene for på den måten å tydeliggjøre og fremheve elevstemmen.

### 5.1 Opplevd elevmedvirkning

Da jeg gjennomførte intervjuene var jeg ute etter de gode historiene, etter elevens opplevde elevmedvirkning. Jeg brukte fraser som «fortell om en gang...», «jeg vil gjerne høre om...» og «kan du huske en gang da...», for å skape mest mulig åpen og fortellende dialog. Denne delen av oppgaven vil ta for seg hvordan funn over elevene opplever elevmedvirkning i opplæringa si.

#### 5.1.1 Elevmedvirkningens hva, når og hvordan

Det første vi gikk inn på i intervjuene var når og hvordan elevene opplevde at medvirkning skjedde. Elevmedvirkning skal, i henhold til planer og intensjoner, være et godt kjent begrep for alle elever. De skal vite hva som ligger i begrepet og kunne se hvordan det utøves i praksis. Blant annet i Elevundersøkelsen etterspørres elevmedvirkning direkte. Det første funnet jeg kan vise til i min masterforskning, er at elevmedvirkning slett ikke var noe kjent begrep for mine forskningsdeltakere, slik denne elevens svar kan stå som et uttrykk for: «Vel – litt usikker på hva det betyr, egentlig. Jeg vet ikke helt hva det betyr, eller husker ikke akkurat nå, hvertfall».

Samtlige elever jeg hadde inne var usikre på hva som lå i begrepet. Mens to av elevene svarte at de ikke hadde peiling, prøvde to av elevene seg på «tja...det handler vel om at elever skal medvirke, da?». På oppfølgings spørsmål om hva medvirkning innebar, ble de stående uten svar.

Grunnene til dette kan nok være flere. Uten å påberope en sannhet eller eventuelt virke stigmatiserende, kan man vel forsiktig antyde at elever med spesialundervisningsvedtak oftere har utfordringer med begrepsforståelse enn elever som ikke har behov for spesielt tilrettelagt opplæring. På generelt grunnlag står det ofte i elevers sakkyndige vurdering og individuelle opplæringsplan (IOP) at det må jobbes systematisk med begreper; både generelle og fagspesifikke. Dermed kan man absolutt ikke konkludere med at elevmedvirkning er fraværende fordi elevene ikke er kjent med begrepet. Man kan gjerne argumentere med at praksis er mye viktigere enn hva man kaller barnet, men en kan likevel stille seg spørsmålet om ikke dette burde vært et begrep som de fleste elever kunne legge et innhold i.

En annen mulig årsak kan være at det jobbes lite eller alternativt lite bevisst med temaet elevmedvirkning på elevenes skoler og i klassene deres. Når begrepet er ukjent, tyder det kanskje på at de ansatte på skolen bruker det lite også.

Funnet samsvarer forøvrig med rapportene til Nordahl og Barneombudet, som omtalt tidligere, der det fastslås at elevstemmen er for lite dominerende i spesialundervisninga (Nordahl, et al., 2018, s. 121). Ekspertgruppen for barn og unge med særskilt behov for tilrettelegging skriver her blant annet at få elever har en klar oppfatning av hva retten til medvirkning går ut på, at de sjelden får medvirke når det gjelder når og hvordan spesialundervisninga skal gjennomføres.

Etter at vi sammen fikk avklart innholdet i begrepet elevmedvirkning, kunne elevene komme med ulike eksempler på om de har fått «være med på å bestemme» noe i klasserommet og opplæringa si, eller at læreren lytta til det elevene hadde å si og tok avgjørelser på bakgrunn av dette. En elev uttrykte det slik:

- Vi hadde sånn gymprosjekt, der alle fikk være lærere etter tur og sånn. Vi ble delt inn i grupper, sånn at hver gruppe skulle bestemme aktiviteter og de andre elevene måtte gjøre sånn som vi sa. Det var artig og litt rart, og læreren stod bare og så på hva vi gjorde. Vi var liksom sjefene. Det var deilig å ikke bare være den som tar imot ordrene, men også kan gi dem. (Ler)

Eleven gav inntrykk av at dette var noe vedkommende satte pris på. Hen fortalte videre at det opplevdes kjekt å være den som ble lytta til, for hen var jo ikke den mest populære på skolen og snakka ikke så mye i timene. «Hvertfall ikke om fag», tilføyde hen smilende.

Elevmedvirkning ble i starten av intervjuene sterkt knytta opp mot å få bestemme noe, og helst timens innhold. Dette konkretiseres ved hjelp av dette sitatet:

- Da det var corona og hjemmeskole fikk vi bestemme veldig mye i noen fag. Særlig i kroppsøving, mat og helse og valgfagene. Der var det nesten alltid: Egentrening, skriv hva du har gjort etterpå. Eller noe sånt. Det kan liksom bli for mye av det også, for jeg har jo ikke alltid ideer selv. Og da gidder jeg liksom ikke helt.

Å få bestemme alt ble altså ikke nødvendigvis en god opplevelse for eleven, da det opplevdes overveldende. Elevmedvirkning handler jo heller ikke om å overlate alt ansvar til elevene, jamfør Hart (1992) og Shier (2001), der det høyeste nivået av elevmedvirkning er at elev og lærer har dialog og avgjør viktige ting i fellesskap. Det er uansett lærers ansvar å drive god opplæring i samsvar med lovverk, læreplaner og sentrale føringer.

Den organisatoriske medvirkninga ble videre nevnt av flere elever. Dette knytta seg ofte opp mot om elevene skulle jobbe enkeltvis eller i par/grupper, samt hvilke rom de ønsket å sitte på når de arbeidet. Dette sitatet illustrerer dette:

- Vi får noen ganger lov til å bestemme om vi vil jobbe i grupper eller en og en. Og så kan vi noen ganger få bestemme hvor vi vil jobbe; hos oss kan vi jobbe enten på klasserommet eller på grupperom eller på trinnarealet, liksom. Jeg liker å få velge det selv. Noen ganger jobber vi godt da, men andre ganger blir det litt bråk på grupperommene. Det kommer an på hva vi jobber med.

Alle elevene kunne vise til eksempler der de kunne få velge å samarbeide med medelever eller jobbe individuelt. Det ble ofte gjennomført ved at ett rom ble definert som stillerom, der de som ønsket å konsentrere seg fikk sitte og konsentrere seg der. De andre fikk velge å gå på et annet rom, på «trinnarealet» eller «på gangen» for å samarbeide. To av elevene nevnte at lærerne da passa på at alle hadde noen å jobbe sammen med. De sørget altså for å enten bestemme gruppene eller å styre dem, slik at de sikra at alle gruppene fungerte etter hensikten. Tre av elevene mente at lærerne var strenge når det var gruppearbeid, og elevene ble sendt tilbake til stillerommet og individuelt arbeid hvis de ikke klarte å jobbe godt med oppgavene de fikk tildelt. En elev fortalte:

- Det er litt irriterende (at lærerne er strenge, red.anm). Men det er jo litt bra også, da. For ellers ville vi sikkert helst snakka om det som er litt artigere å snakke om. Ikke å sammenligne jødedommen og hinduismen, liksom.

Andre ganger kunne elevene få velge om de ville være med på gjennomgang av et tema eller å jobbe med oppgaver. Dette ble særlig nevnt i faget matematikk, der to av elevene forklarte at de alltid hadde to lærere og noen ganger en assistent, og at det da gikk an med ulike oppdelinger av klassen:

- Når man kan brøk, er det liksom bedre å få jobbe med oppgaver enn å bare sitte der. Men hvis man ikke skjønner det, så trenger man at man går gjennom det igjen.
- Det er egentlig greit at de som skjønner faget går ut sammen med den ene læreren, for da kan vi få det forklart litt bedre inne i klasserommet. Og så blir vi ikke så dumme.

Det kan altså se ut til at enkelte elever synes det er greit å kunne få gjennomgangen sammen med andre som føler de trenger den, i stedet for at alle skal sitte og høre på den samme lærerstyrte gjennomgangen. Eleven peker også på at man kan føle seg «dum» når man ikke forstår det samme som størstedelen av elevene i klassen, og at dette unngås ved hjelp av mer homogene grupper i deler av timene.

Når temaet vurdering ble nevnt, kunne alle fire komme med eksempler på elevmedvirkning.

- Ja, lærerne har noen ganger spurt oss om det. Hvordan vi vil bli vurdert og sånn. Om vi vil ha skriftlig eller muntlig vurdering?
- Vi kan få bestemme om vi vil ha prøve eller innlevering i for eksempel KRLE. Og noen ganger har vi laget video i stedet for å ha muntlig framføring. Det var artig.
- Vi fikk lage spørsmål til prøven vi skulle ha om bokmål og nynorsk. Og etterpå diskuterte vi spørsmålene i klassen og valgte ut de vi skulle ha til prøven. Da visste vi litt hva som var viktig.
- I musikken fikk vi bestemme helt selv da vi hadde sånn avslutningsprosjekt. Vi kunne skrive oppgave eller levere musikkvideo eller ha framføring. Vi kunne også lage musikk selv som vi kunne levere inn. Det var ikke så strengt med det skriftlige. Men vi måtte fortelle hvilke mål vi skulle liksom vise fram.

Det kan virke som om lærerne hadde et bevisst forhold til elevens valgmuligheter og elevmedvirkning når det gjelder ulike typer vurderingsformer. Elevene sa riktignok at det ikke

var «særlig ofte» de fikk bestemme, men kanskje 3-5 ganger i halvåret. Likevel var dette noe elevene tilsynelatende satte pris på. Det er mulig at sammenhengen med satsningen «vurdering for læring» kommer til uttrykk her. Mange skoler har jobbet bevisst med at vurdering har en svært læringsfremmende effekt, dersom elever vet hva som forventes av dem, for eksempel ved å lage mål og kriterier sammen med lærer. Som en elev uttrykte det:

Det er greit å få lov til å si noe selv om hvordan jeg vil bli testa, for det er ikke alt jeg er like god på. Jeg klarer ikke å huske alt når jeg må stå foran klassen, for eksempel. Og så er jeg rævva dårlig på å skrive mange sider. Men jeg er ganske ok på å lage film, hehe, da er det noen som spør meg om hjelp. Jeg liker best å fikse ting på padden. Det er enkelt.

Eleven gir her uttrykk for at han får vist styrkene sine bedre gjennom digitale flater. Skolen vedkommende elev går på er en iPad-skole, og alle har sitt eget læringsbrett. Han sier det er vanskelig å skrive lange innleveringer og definerer seg selv som svært svak på dette. Han forklarer videre at han lett blir ufokusert og glemmer hva han skal si når han blir «pressa» foran klassen, men at alternative vurderingsformer fungerer bedre for han. Læringsbrettet er tilsynelatende en mestringsarena for denne eleven. En annen elev sier det slik: «Det er litt vanskelig å bestemme hvordan jeg vil bli vurdert. Noen tema er bedre å skrive om eller snakke om, i stedet for det motsatte».

Når det kommer til ledeordet «innhold» i timene, klarer imidlertid ikke elevene å komme på gode eksempler på at de har fått være med på å bestemme. Tre sitater kan bekrefte dette:

- Nei, det er jo lærerne som må bestemme hva vi skal lære, da. Eller, det er vel ikke de heller, det er vel sjefene deres igjen som bestemmer det.
- Jeg tror ikke vi har snakket om hva vi har lyst til å lære, nei. Eller hva vi trenger å lære.
- Eh, nei. Vi lærer jo det som står i boka og det som står på planen (ukeplanen, red.anm).

Elevene kan heller ikke vise til eksempler på at de har fått være med på å utvikle mål for arbeidet sitt, bortsett fra når de skal lage helt egne opplegg, som nevnt i kroppsøving og musikk. De forteller imidlertid at noen lærere skriver målene for timen på tavla. De har inntrykk i at det er greit at det står der, men uttrykker samtidig at de ikke alltid skjønner hva som menes.

- Det brukes nå så mange ord da, vet du. Men jeg tenker nå at vi sikkert skal lære noe om det da.
- Vi skjønner ikke alltid pointet med det vi skal lære, da. Herregud, det er mye kjedelig som står i bøkene. Noen lærere hjelper oss å skjønne vitsen.

Eleven påpeker her at noen lærere er flinkere enn andre til å vise til relevans; altså at eleven opplever mening med det som skal læres. Å forstå hvorfor man trenger å lære noe er en god start på å finne motivasjon for læring. I tillegg er det av stor betydning å vite hva som skal læres. Her ser det ut til at elevene i noen grad får beskjed om hva som skal læres, men at elevene opplever å i liten eller ingen grad kunne påvirke eller være med på å utvikle målene selv.

Elevene fikk også spørsmål om de kjente til den pedagogisk-psykologiske tjenesten (PPT) og om de visste hvem PP-rådgiveren sin var. Dette svarte tre av fire elever negativt på. De kunne ikke huske å ha snakket med noen andre enn de som jobbet på skolene om det som angikk læring og hvordan de ønsket å ha opplæringa si. En elev sa: «Nei, det er nå lærerne som hjelper oss med de tingene».

En av elevene kunne imidlertid huske ei dame som var og stilte masse spørsmål. Eleven hadde oppfatta at det handla om testing for lese- og skrivevansker.

- Det var ei dame for kanskje to år siden ellerno som var og stilte meg masse spørsmål. Jeg måtte lese på PC og trykke på knapper og sånn. Jeg tror det var det som gjorde at jeg fikk vite at jeg har dysleksi. Men vi snakka ikke om noe annet, liksom, ikke om hvordan jeg liker å lære ting ellerno. Hun var med på et møte i fjor også, der det var masse folk. De ville vite hvordan jeg hadde det på skolen. Det var ganske kleint, for det var så mange der. Mamma og Pappa, lærerne og alt. Og jeg husker ikke om hun dama sa noe, hvertfall ikke mens jeg var der.

Denne eleven hadde deltatt på et samarbeidsmøte, der blant annet PP-rådgiveren deltok. Her kan det se ut til at elevstemmen var ønsket, men at eleven opplevde det som vanskelig å si noe når det var så mange til stede. Kanskje finnes det mer hensiktsmessige måter å høre elevstemmen på enn å sette eleven inn i et samarbeidsmøte eller ansvarsgruppemøte, noe som kanskje kan oppleves som svært overveldende for eleven. Man vil kanskje ha større sjanse for å lykkes med å lytte til eleven dersom PP-rådgiver hadde snakka med eleven alene, eller eventuelt sammen med kontaktlærer.



En kan naturligvis ikke konkludere med at elevens stemme ikke blir hørt i sakkyndighetsarbeidet på bakgrunn av disse uttalelsene. Elevstemmen kan også til en viss grad bli hørt via pedagogenes pedagogiske rapport, og en mulig feilkilde er at eleven ikke husker å ha snakket med noen, men at det likevel har funnet sted. Likevel finner jeg det noe betenkelig hvis det stemmer at personen som skriver den sakkyndige vurderinga kanskje aldri har truffet eleven han eller hun skriver om. Noe av hensikten med en sakkyndig instans er vel nettopp at en nøytral tredjepart skal komme med tilrådinger til skolene om hvordan eleven på best mulig måte skal få utviklet seg og få et så godt læringsutbytte som mulig. Det er dessuten hjemlet i Opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 1998) at elevene skal være med på utforming av hele spesialundervisningstilbudet, og at meningene deres skal vektlegges:

Foreldrene og eleven skal involveres i alle deler av prosessen. PP-tjenesten har plikt til å rådføre seg med eleven/foreldrene i arbeidet med å utforme tilbud om spesialundervisning og det skal legges stor vekt på synspunktene deres, jf. Opplæringslovens § 5-4 tredje ledd.

### **5.1.2 Oppsummering**

Når en skal summere opp elevenes opplevelser av medvirkning i opplæringa, ser det ut til at det er noen områder som utpeker seg i positiv retning. Hvis man tenker den didaktiske relasjonsmodellen som bakteppe, opplever intervjuobjektene i denne studien å få bidra mest når det gjelder vurdering og rammefaktorer eller organisering av opplæringa. De kunne derimot ikke peke på opplevelser av å få bidra med å utvikle mål for opplæringa si eller å i stor grad kunne få påvirke innholdet i opplæringa.

At elevene ikke får være med på å diskutere mål og hvordan de skal nå disse målene står i nokså sterk kontrast til målstyringa i norsk skole. Å vite hva man skal lære er sentralt for å vite hvor man skal, og poengteres gjennom teorigrunnlaget for «vurdering for læring»-satsinga i norsk skole. Sett opp mot handlingsrommet som ligger i konseptet spesialundervisning, med den individuelle tilnærminga som er påkrevd gjennom hele prosessen før en ferdig individuell opplæringsplan foreligger, burde det være svært store muligheter for god elevmedvirkning innenfor denne elevgruppen.

Stefanou et al. (2004) definerte «organisasjonsmessige strategier» som at eleven får ta individuelle valg om samarbeid eller ikke samarbeid, at elevene får lage klasseromsregler, være med på å bestemme hvordan klasserommet skal organiseres etc. Videre definerte de «prosedyremessige strategier» som å kunne bestemme konkrete forhold ved læringsprosessen,

velge materiale etc. Begge disse formene bidro til en viss grad til autonomistøtte, men var likevel av mer overflatisk karakter enn den kognitive friheten, som virkelig betydde noe for elevene. Det viste til at det som var viktigst for elevmedvirkning og autonomi var deltakelse i konkrete beslutninger (Stefanou et al., 2004, sitert i Danielsen, 2017). Ut fra dette kan vi kanskje si at den opplevde elevmedvirkninga i denne studien er av noe mer overflatisk karakter.

## ***5.2 Ringvirkninger av opplevd elevmedvirkning***

I denne delen vil jeg ta for meg det elevene har uttrykt rundt konsekvenser, følger eller ringvirkninger av opplevd elevmedvirkning. Hvilke følelser settes i sving og hva gjør det å oppleve å få medvirke med motivasjonen, trivselen og opplevd læringsutbytte til et ungt menneske.

### ***5.2.1 Motivasjon***

Alle elevene i denne intervjustudien fikk spørsmål om det å medvirke hadde noe å si for motivasjonen for å lære. Elevene svarte positivt på dette spørsmålet, og to av elevene uttrykte det slik:

- Når man begynner å bli litt voksen, ønsker man å begynne å bestemme litt selv. Hvordan ting skal gjøres. Ikke bare bli sjefet rundt. Synes jeg hvertfall. Så det er litt på tide at de yngre lærer seg å tenke selv. Gjøre det de skal gjøre, men på sin egen måte.

- Det er jo deilig å bli hørt, ikke bare å bli sett. Vi vil bestemme selv vi også.

I elevsitatet over, ser vi tydelig behovet for å være med selv i bestemmelser som angår eget liv. Som ungdommen sier; de begynner jo å bli litt voksne. De skal i større og større grad utvikle selvstendighet. Autonomi handler om nettopp dette. Elevene skal ha muligheten til å være initiativtakere i sitt eget liv. Når elevene får muligheten til å følge sine egne interesser og føle seg fri, også i en styrt skolehverdag, vil elevene også framstå som autonome personer. Bandura (1997) beskriver elevenes tro eller tillit til å utføre bestemte oppgaver, samt å handle bevisst for å nå bestemte mål.

Elevene ytret at de følte seg mer motiverte når de fikk delta i diskusjon om egen læring. De uttrykte det som at de da ble mer «våkne» og måtte følge med litt mer i timene. Dette engasjementet er da også noe som poengteres at er en konsekvens av et autonomistøttende læringsmiljø.

### **5.2.2 Læring**

Ifølge Manger (2015, s 144) trenger alle elever å føle på mestring. De har også behov for å søke etter utfordringer og etter en tid føle at de behersker denne utfordringen. De fire elevene uttrykte dette på ulike måter:

- Noen ganger sitter jeg bare inne i timene og skjønner ingenting. Og ingen spør om jeg skjønner det heller. Hvis jeg bare er stille, er det ingen som bryr seg.
- Vi (som trenger spesialundervisning, red anm) er ikke gode nok.
- læreren har ikke helt trua på oss, vi har jo bare 2-er.
- Leksene er ofte alt for vanskelige, og når jeg ikke klarer dem, så gidder jeg ikke prøve heller. Sorry ass.

Eleven med det siste sitatet over forklarte videre at det var svært ulik praksis lærerne imellom når det gjaldt konsekvenser eller reaksjoner på at leksene ikke var gjort. Vedkommende forklarte at de fleste bare «sukka og satte anmerkning», og at anmerkninger ikke betydde noe lenger, fordi det allerede var så mange av dem. Eleven hadde imidlertid opplevd å snakke om leksene etterpå, og dette hadde skjedd «i gruppa». Da kunne han/hun fortelle at det var for vanskelig, og så hadde læreren funnet noen oppgaver som fungerte bedre neste gang. Dette førte til at eleven begynte å gjøre lekser noen ganger, hvis det ikke var for mye.

Begrepet kompetanse i selvbestemmelsesteorien har svært mye til felles med begrepet mestringsforventning (Bandura, 1997). Det finnes også en positiv sammenheng mellom læringsresultater og mestringsforventning, fordi elever som har høye forventninger om mestring ser ut til å lære bedre og være bedre til å løse problemer (Diseth, Danielsen & Samdahl, 2012). Dermed er det negativt for elevene i denne studien å ikke føle på at de er gode nok, at leksene er for vanskelige, eller at de gir opp før de har prøvd, slik det siste elevsitatet viser til.

### **5.2.3 Trivsel og tilhørighet**

Alle elevene fikk i intervjuene oppfordring om å fortelle om episoder der de har lært mye og der de har opplevd god opplæring. I flere kommentarer fra elevene skinner det da gjennom at relasjoner til lærerne er av avgjørende betydning. Det kan se ut til at elevene vil strekke seg litt ekstra og gjøre en ekstra innsats for å lære, dersom det er en god relasjon mellom lærer og elev. Dette kan vises gjennom disse elevsitatene:

- Norsk læreren min, for eksempel, hun gir seg ikke før jeg skjønner det. Og hvis jeg ikke forstår det hun mener, så sier hun at det er hennes skyld, og at hun må gjøre en bedre jobb. Haha. Det er jo ikke det, men jeg føler meg ikke så dum da. Fordi hun sier det sånn. Hun himler ikke med øynene liksom. Derfor liker jeg henne også, da. Og så vil jeg seff prøve å forstå.

I dette sitatet ser vi at det er en lærer som legger «skylda» på at eleven ikke forstår fagstoffet på seg selv. Vedkommende legger da til rette for god tilpassa opplæring ved at eleven ikke trenger å få en nederlagsfølelse fordi han eller hun ikke forstår fagstoffet. Hun klarer å skape en god relasjon til eleven fordi hun ikke gir opp eleven og går videre, men at hun heller prøver igjen og igjen. I dette sitatet ser man viktigheten av lærer-elev-relasjonen:

- Jeg liker mattelæreren min, og da får jeg liksom lyst til å gjøre det bra da. Sånn at ikke han skal bli skuffa når han sier at det der klarer du, liksom.

På spørsmål om hva som gjorde at eleven likte mattelæreren, kom det fram noe så tilsynelatende banalt som at både eleven og læreren likte fotball, og at de brukte å snakke om det på tur inn til timene og i friminuttene:

- Vi heier ikke akkurat på samme lag da, kan du si (ler). Men det er dritartig å terge han med at laget hans tapte, da. Og han vet hvem alle heier på, tror jeg. Han vet hvertfall at jeg heier på ManU.

Felles referanserammer, i dette tilfellet fotball, og at eleven føler seg sett, fordi læreren visste hva yndlingsfotballaget het, gjorde altså i dette tilfellet at eleven i neste omgang fikk lyst til å gjøre det bra i matematikk også.

Videre ser vi at relasjoner i enkelte situasjoner også henger sammen med tid og tilgjengelighet:

- Hun som er assistent sammen med XX er liksom så lett å spørre, for hun er alltid i klassen. Og så er hun ikke så opptatt med å snakke med klassen hele tida, så det blir litt mer usynlig at jeg spør om hjelp. Og hun smiler når hun svarer.

Denne ansatte, som eleven har opplevd at har en særskilt rolle opp mot en enkeltelev, har klart å fylle en rolle i klassen for en elev, som kanskje ikke synes det er så enkelt å spørre læreren hele tida. Eleven sier at lærerne ofte er opptatt, og at det blir veldig synlig hvis hun/hun spør om hjelp, men sier at det er mye lettere å gi et signal til det eleven kaller assistenten og få

hjelp sånn. I tillegg viser eleven til smilet til læreren for å si noe om assistentens vennlige framferd.

Det ligger enormt stor kraft i gode relasjoner mellom elev og lærer, og særlig kan positive og støttende relasjoner fremme risikoutsatte elevers motivasjon for skolearbeid og å lære i skolen (Drugli, 2012). Wentzel (2002) sier at elever som opplever at læreren er støttende vil bli mer motivert for å arbeide med det læreren sier er viktig. Fordi eleven liker læreren sin, vil aktiviteter som eleven kanskje ikke er så motivert for også bli viktige, nettopp fordi de er viktige for læreren. Skaalvik og Skaalvik (2011) har også forsket på relasjonen mellom eleven lærer og elev, og funnet ut at høy kvalitet på denne virker positivt inn på hjelpesøkende atferd i skolen, innsats, indre motivasjon og elevenes faglige selvoppfatning (Drugli, 2012). Det viser seg imidlertid at lærerne har en tendens til å gi langt mer positiv oppfølging og støtte til elever som viser interesse for fagene på skolen enn til elever som av ulike grunner har lav skolefaglig motivasjon (Drugli, 2012). Dette fører igjen til en positiv sirkel for disse elevene, fordi det positive samspillet forsterkes gjennom at de opplever mestring og får positive kommentarer fra lærerne sine.

Elevene i denne masterstudien påpeker at det er lettere å lære sammen med lærere som bryr seg, noe som absolutt bekreftes av tidligere forskning på temaet.

Elev-elevrelasjonene nevnes også i forbindelse med trivsel og gode læringsopplevelser:

- Jeg liker meg ute på mattegruppa, for der synes alle at matte er litt vanskelig. Det er tryggere der på en måte. Og så snakker læreren og forklarer litt enklere. Og vi får oppgaver som vi klarer. Jeg har ikke lyst til å være i helklasse, for da er det litt ekkelt å rekke opp hånda.

Det siste sitatet viser også at det er viktig å trives sammen med de man jobber med av elevene. Elev-elev-relasjonene og det å føle på et trygt og inkluderende læringsmiljø er også viktig. To av elevene jeg intervjuet syntes det var svært godt å bli «tatt ut på gruppe» i timene de trengte spesialundervisning, mens to andre uttrykte at det var greit å få hjelpa si inne i klassen, ved å si det slik:

- Hos oss (klassen, red.anm) er det liksom greit å være forskjellige. Lærerne lar ingen kalle hverandre ting og vi er dritgode på det. Alle sier det. Kontaktlæreren var litt nazi i starten, men nå trenger vi ikke være redd for drittstenging og kommentarer når vi har fremføring eller rekker opp hånda og spør spørsmål. Og så

blir vi delt opp forskjellig hele tida, da gidder ikke folk å spørre hvorfor vi må på grupperom.

- Det er best å få hjelpa si inne i klassen, for da går jeg ikke glipp av ting som skjer. Når vi er ute på gruppe, mister vi artige ting som folk gjør og at læreren sier fra om ting.

Eleven i det første sitatet viser til at læreren har gjort noen kloke grep for å unngå stigmatisering. Vedkommende har vært svært tydelig klasseleder fra første stund og hatt nulltoleranse for ubetenksomme eller i verste fall ondskapsfulle kommentarer til andre elever. Læreren ser også ut til å ha hatt fokus på ulike grupperinger i klassen, og eleven forklarte videre her at noen ganger delte de i gutter og jenter, andre ganger i når på året de ble født eller hvilken is de likte best (randomisert oppdeling), mens det noen ganger var lærerne som bestemte ved navn hvem som skulle gå sammen med den gitte læreren. Denne eleven forklarte også at det noen ganger var de flinkeste elevene som gikk ut på grupperom, mens andre ganger var det «vi som trenger litt ekstra hjelp». «Alle sier det», fortalte eleven. Det forklarte han/hun som at denne klassen var best på skolen til å være inkluderende, og at alle vikarene brukte å si det. «Og da må vi jo bare fortsette da», sa eleven.

Det siste sitatet er noe som både Nordahl-utvalget og Barneombudets rapport setter fingeren på, nemlig helhetsbildet når elever mottar spesialundervisning. Skolene klarer ikke alltid godt nok å legge til rette for et helhetlig løp for elevene, og dermed føler elevene at de går «glipp av» noe i stedet for at de kjenner at de får den hjelpa de trenger.

Et annet elevsitat oppsummerer forskninga jeg har vist til over:

- Det betyr noe hva læreren tror om meg. Hvis læreren bryr seg ordentlig og liker meg, vil jeg gjerne også gjøre det bra.

### ***5.3 Roller i elevmedvirkning***

Det siste hovedpunktet jeg vil ta for meg i dette kapitlet er rollene i elevmedvirkninga. Det kan synes åpenbart at det er eleven som er subjekt i handlinga; det er eleven som skal medvirke. Det er selvfølgelig helt riktig, men jeg ønsker, på bakgrunn av elevintervjuene og egen tolking og refleksjoner, å drøfte de ulike rollene i konseptet elevmedvirkning.

### ***5.3.1 Elevens rolle***

Elevmedvirkning er en rettighet i norsk skole. Som nevnt i innledningen, fastslås det allerede i Barnekonvensjonen (1989) at barn skal gis rett til å få si sin mening om alle forhold som vedrører barnet, og at barnets beste skal vektlegges. Dette videreføres og lovfestes i Grunnlovens § 104 og i Opplæringslovens §1.1. Eleven har altså en lovfesta rettighet til elevmedvirkning.

Elevene ønsker også å delta selv på flere områder, men det kan se ut til at de ikke helt vet hvor, når og med hva de kan medvirke på. Elevene sier i sitatene over at det er motiverende å få bestemme noe selv, at skolen blir artigere da, og at de føler at de blir tatt mer på alvor når de høres, ikke bare sees. Altså gjør det å være autonom at det elevene gjør på skolen oppleves som betydningsfullt (Manger og Wormnes, 2015). Elevene har også, som beskrevet over, et behov for tilhørighet og de trenger å føle seg kompetente i skolehverdagen sin. Alt vi gjør trenger ikke støtte opp under disse tre grunnleggende behovene, men det er når samspillet mellom disse tre fungerer optimalt at mestring og indre motivasjon utvikles (Manger & Wormnes, 2015, s. 185).

### ***5.3.2 Lærerens rolle***

Funnene i denne oppgaven bekrefter hvor viktig læreren er for å få til hensiktsmessig elevmedvirkning. For å sitere fra den etter hvert velkjente teorien om trygghetssirkelen (Circle of security); den voksne, altså i dette tilfellet læreren, må være større, sterkere og klokere enn barnet eller ungdommen (Powell, Cooper, Hoffman & Marvin, 2015). Læreren må ha god kunnskap om hvor, når og hvordan elevmedvirkning kan skje, og læreren må ha en intensjon om å få det til og ha en plan for ønsket medvirkning. Elevene ser ut til å ønske mer elevmedvirkning, men det oppleves vanskelig for elevene å si fra om dette selv, fordi de naturlig nok ikke har samme oversikt over verken lærestoff eller medvirkningsmuligheter som det læreren har. Læreren må altså invitere elevene inn i hensiktsmessige deler av planleggingsprosessen sin for at opplevd medvirkning skal kunne skje. I tillegg til den konkrete gjennomføringa av elevmedvirkning, vil det være fornuftig av læreren å snakke om at det er nettopp dette som skjer. Å jobbe med vokabular og begreper er alltid fornuftig, og i tillegg vil det da kunne dokumenteres at elevmedvirkning skjer på den gitte skolen i for eksempel den årlige elevundersøkelsen.

Handlingsrommet burde egentlig være større for elever som har spesialundervisningsvedtak enn for elever som kun skal ivaretas gjennom ordinær opplæring og tilpassa opplæring, siden

denne elevgruppen omfattes av en individuell opplæringsplan. Ofte medfører et vedtak om spesialundervisning ekstra menneskelige ressurser, og det burde være mulig for spesialpedagogen å i enda større grad enn i full klasse lytte til elevstemmen.

### **5.3.3 Skolens rolle**

Skolen som organisasjon er ikke direkte nevnt i elevintervjuene. Likevel drister jeg meg til å reflektere litt rundt skolens og ledelsens rolle i en slik oppgave. Det er klare nasjonale føringer som sier noe om at elevmedvirkning skal skje, og likevel ser vi, både gjennom Elevundersøkelsen, tidligere forskning og de noe begrensede funnene i denne oppgaven, at det ikke alltid lykkes. Elevene jeg intervjuet pekte på store forskjeller mellom lærerne, på hvordan de lyktes med å få elevene med på laget, og la deres stemme virke inn på opplæringa. Er det da slik at det er opp til den enkelte lærer å sette elevmedvirkning i fokus, eller er det slik at medvirkning, i likhet med andre utviklingsområder på skolen, bør settes på en felles agenda og være gjenstand for felles utvikling og diskusjoner? Lærende organisasjoner/skoler gjenkjennes ved at lærerne bidrar i erfaringsdeling. For å få til dette må det utvikles felles referanserammer, slik at alle kan snakke om temaet og situasjonene som skal drøftes. I en lærende skole tar alle aktørene i organisasjonen tak og ansvar og alle føler seg forpliktet til å realisere felles mål (Lyngsnes og Rismark, 2015). Bronfenbrenners miljømodell (Bronfenbrenner, 2015) sier noe om at vi ikke kun kan jobbe på mikronivå, altså kun med elevene, for å forstå hva som skal til for å påvirke elevenes læring, helse og trivsel, vi må også se lengre ut i sirklene (Danielsen, 2017). Her finner vi mesonivået, der lærere, andre ansatte og elever er i dialog og samhandler med hverandre, og nivået utenfor det igjen; eksonivået. I eksonivået deltar ikke elevene personlig, men indirekte påvirkes de av det som hender her – altså for eksempel administrative beslutninger (Danielsen, 2017).

Hvis skolene skal lykkes med økt elevmedvirkning og bedre kvalitet på medvirkninga, vil det med andre ord konkret være avgjørende at skolen setter i gang arbeid med temaet i fellestida, og gjerne gir oppdrag til lærerne, som i ettertid kan diskuteres, drøftes og evalueres. I et slikt arbeid mener jeg det også vil være viktig å sette ekstra fokus på det man kan kalle marginaliserte grupper; i denne oppgaven har jeg hatt fokus på elever med spesialundervisningsvedtak, men det kan også handle om for eksempel minoritetsspråklige elever. Vi må sikre rettigheten til elevmedvirkning og muligheten til selvbestemmelse for alle elever.



## 6. Oppsummering og avsluttende refleksjon

Samspeillet mellom elev og lærer er utrolig viktig (Drugli, 2012). I likhet med de fleste andre områder i skolehverdagen er læreren en utrolig viktig faktor også når det kommer til elevmedvirkning. Lærerne er betydningsfulle voksne som har definisjonsmakt over elevene (Drugli, 2012), og derfor vil alt samspill mellom lærer og elev være viktig. Gode relasjoner fremmer i så måte et godt læringsmiljø med motiverte og samarbeidsorienterte elever. Relasjoner er altså her av avgjørende betydning for at elever skal ha et godt læringsmiljø. For å lykkes med elevmedvirkning er i imidlertid ikke relasjoner nok alene. Skolen må ha systemer for å implementere elevmedvirkning i alle deler av opplæringa, og det må forventes av ledelsen at dette blir fulgt opp av de voksne på skolen. Opplevelsen av autonomi er svært viktig for elevene, og det er avgjørende at de opplever mestring i hverdagen. Elevenes uttalelser med tilhørende tolkning og drøfting, tilsier at vi har en stor utnyttet ressurs her i det å la elevene i større grad bli aktør i eget liv og selv få hånda på rattet. Som nevnt tidligere, er elevgruppen i denne studien elever med spesialundervisningsvedtak. Dette fører ofte til økt ressursbruk, både tidsmessig og personalmessig. Dette bør være en gylden mulighet for pedagoger og spesialpedagoger i skolen å jobbe med å få til økt elevmedvirkning (også) for denne elevgruppen. Slik jeg ser det, er man avhengige av den gode dialogen med elevene for å få til både god tilpassa opplæring og god spesialundervisning, for hvordan skal man ellers vite hvor eleven står i sitt eget læringsarbeid. Den kjenner best hvor skoen trykker, som har den på, er et velkjent uttrykk. Eller, som en klok kollega av meg sa en gang; den kjenner best hvor skolen trykker, som er der hver dag. Pedagoger, spesialpedagoger og andre voksne som jobber i skolen må systematisk tørre å gå i dialog med elever, for å søke innsikt i elevens situasjon, bedre relasjoner og gi eleven mulighet til å være en autonom person – og det er svært viktig å da ta eleven på alvor for å oppnå ekte samarbeid, slik at elevmedvirkning blir noe mer enn et honnørord. Elevene i denne studien har talt nokså tydelig; elevmedvirkning fører til økt motivasjon for læring og et bedre utgangspunkt for læring.

«Tell me and I will forget.

Show me and I will remember.

Involve me and I will understand.

Step back and I will act.»

Gammelt kinesisk ordspråk (i Korthagen et al. (2001))

## Litteraturliste

- Arnesen, A., Ogden, T. & Sørli, M-A. (2006): *Positiv atferd og støttende læringsmiljø*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman
- Barneombudet (2017). *Uten mål og mening?* Oslo: Barneombudet
- Befring, E. og Tangen, R. (red) (5. utgave 2018) *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademika.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken*. Oslo: Aschehoug
- Brekke, M. & Tiller, T. (2013). *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brinkmann, S. (2010). Etik i en kvalitativ verden. S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzel.
- Bronfenbrenner, U. (2005) *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Bru, Edvin (2014). *Lærerkontroll eller elevmedvirkning*. Læringsmiljøsentret. Hentet fra: <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/klasseledelse/motivasjon-og-larelyst/larerkontroll-eller-elevmedvirkning-article117175-21051.html>
- Bråten, I. (Red.) *Læring i sosialt, kognitiv og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Danielsen, A.G. (2017) *Elevens og skolens læringsmiljø – medvirkning og trivsel*. Oslo: Gyldendal forlag AS
- Danielsen, A.G. & Tjomsland, H.E. (2013). *Mestringsforventning, trivsel og frafall i skolen*. I: R. Säljö & K.R. Krumsvik (red.). *Praktisk pedagogisk utdanning*. Bergen: Fagbokforlaget

- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). *The «what» and «why» of goal pursuit: Human needs and the self-determination of behavior*. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268
- Deci, E. & Ryan, R. (2015) *Self-Determination Theory*. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2.edition, Volume 21.
- Det kongelige kunnskapsdepartementet (2019-2020). Meld. St. 6. *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*.
- Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen lærer og elev, avgjørende for elevenes trivsel og læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk AS.
- Forskrift til Opplæringslova (2016) Forskrift til Opplæringslova (FOR-2006-06-23-724). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Garrels, V. (2018) «Jeg fikk utfordret meg selv» - elevsentrert læring for elever med utviklingshemming. *Spesialpedagogikk 1/18*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/jeg-fikk-utfordret-meg-selv--elevsentrert-laring-for-elever-med-utviklingshemming/>
- Gilje, N., & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget
- Grunnloven (<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn>)
- Hart, R.A. (1992) *Children`s Participation: From tokenism to citizenship, Innocenti Essay no. 4*. International Child Development Centre, Florence.
- Hattie, J. (2009): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Haug, P. (2015). *Spesialundervisning og ordinær opplæring. Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, 1(1), 1–14*.
- Jang, H., Reeve, J. & Deci, E. L. (2010). *Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure*. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3)
- Johannessen, A., Tufte, P. A & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

- Korthagen et al. (2001). *Linking Practice and theory, the Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Seattle, U.S.A.
- Krumsvik, R.J. (Red.) (2019) *Kvalitativ metode i lærarutdanninga*. Oslo: Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61) Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Kunnskapsdepartementet (2009). NOU 2009:18. *Rett til læring*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/contentassets/4797c40751334fb2b06592a22925c487/nou\\_2009\\_18\\_rett\\_til\\_laering.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/4797c40751334fb2b06592a22925c487/nou_2009_18_rett_til_laering.pdf)
- Kvale, S og Brinkmann, S. (2015) 3.utgave (2018) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2013). *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lundh, L., Hjelmbrekke, H., & Skogdal, S. (2014). *Inkluderende praksis: Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lyngsnes, K. og Rismark, M. (2015). *Didaktisk arbeid* (3. utgave). Oslo: Gyldendal akademisk
- Lyngsnes, K, og Rismark, M. (red) (2017) *Didaktisk praksis 5.-10.trinn*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Manger, T. & Wormnes, S. (2015). *Motivasjon og mestring. Utvikling av egne og andres ressurser* (2.utg). Bergen: Fagbokforlaget
- Melby-Lervåg, M. (2019). *Spesialundervisning og tilpasset opplæring. Hva fungerer og hva er problematisk i lovverket?* Hentet fra <https://www.opplaringslovutvalget.no/nyheter/spesialundervisning-og-tilpasset-opplaering-hva-fungerer-og-hva-er-problematisk-i-lovverket/> (lastet ned 23.08.20)

- Mikalsen, H., Nes, K. & Dobson, S. (2013). *Om «dronninger og prinser, resten er bare i veien»*. *Elevmedvirkning i teori og praksis*. Hentet fra <https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/134612/Mikalsen%2c%20Nes%20%26%20Dobson.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (lastet ned 23.08.20)
- Moen, T. (2017) *Tilpasset opplæring: grunnleggende prinsipp for skolens virksomhet i Lyngsnes*, K. M. & Rismark, M. *Didaktisk praksis 5.-10. trinn*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- NESH (2016, 4 utg.) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra [https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)
- Nordahl, T. (2019). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T. et.al. (2018) *Grunnskole. Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. s. 85-130. Oslo: Fagbokforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget
- Pianta, R.C., Hamre, B.K. & Mintz, S. (2012). *Classroom Assessment Scoring System. CLASS. Secondary manual*. Teachstone.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Classroom processes and positive youth development: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of interactions between teachers and students. *New Directions for Youth Development*, 2009(121), 33-46. doi: 10.1002/yd.295
- Pianta, R.C (2016). *Teacher-Student Interactions: Measurement, Impacts, Improvement, and Policy*. Hentet fra: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/2372732215622457>
- Postholm, M. og Jacobsen, D. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

- Powell, B., Cooper, G., Hoffman, K. og Marvin, B. (2015). *Trygghets sirkelen – en tilknytningsbasert intervensjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Redd Barna (1993). *Barnekonvensjonen. Rettigheter for barn i Norge*. Oslo: TANO
- Reeve, J., Ryan, R., Deci, E. L., og Jang, H. (2007). “*Understanding and promoting autonomous self-regulation: a self-determination theory perspective,*” in *Motivation and Self-regulated Learning: Theory, Research, and Applications*, eds D. Schunk and B. Zimmerman (New York, NY: Erlbaum), 223–244.
- Reeve, J. (2005). *Understanding motivation and emotion*. Hoboken, New Jersey: Wiley.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. I E.L. Deci & R.M. Ryan (red.), *Handbook of self-determination research* (s. 3–33). Rochester, New York: The University of Rochester Press
- Simonsen, A. (2015). *Hvordan kan elevmedvirkning bli en integrert del av skolehverdagen?* (Mastergradavhandling, Høgskolen i Hedmark). Hentet fra <https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/2393811/Simonsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Shier, H. (2001). *Pathways to participation: openings, oppurtunities and obligations*. I *Children and Society*. 15, s. 107-117.
- Skaalvik, E. og Skaalvik, S. (2014) *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solhem, H. (2018). *Elevmedvirkning i ungdomsskolen*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Stavanger). Hentet fra: <https://uis.brage.unit.no/uis-xmloi/handle/11250/2559162>
- Sommer, D. (2006): Oppdragelse, sosialisering og verdiformidling i senmoderniteten – nye perspektiver. I: Johansen, J-B. & Sommer, D. (red.): *Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer*. Oslo: Universitetsforlaget

Stefanou, C.R., Perencevich, K.C., DiCintio, M & Turner, J.C. (2004): Supporting Autonomy in the Classroom: Ways Teachers Encourage Student Decision Making and Ownership. *Educational Psychologist*, 39:2. 97-110, DOI: [10.1207/s15326985ep3902\\_2](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_2)

Utdanningsdirektoratet (2006). *Prinsipper for utdanningen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/> (lastet ned 01.12.19)

Utdanningsdirektoratet (2015). *Vurdering for læring – om satsingen*. <https://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/andre-dokumenter/felles/grunnlagsdokument-2014-2017.pdf> (lastet ned 23.08.20)

<file:///C:/Users/lmf/Downloads/Relasjoner-mellom-elever.pdf> (lastet ned 17.07.20)

Utdanningsdirektoratet (2016). *Læreren og elevenes vennskap*. <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/klasseledelse/relasjoner/lareren-og-elevenes-vennskap-article116110-21049.html> (lastet ned 17.07.20)

Utdanningsdirektoratet (2020). *Elevundersøkelsen*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/> (lastet ned 31.07.20)

Wentzel, K.R. (2002). *Are Effective Teachers Like Good Parents Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence*. *Child Development*, 73, 287-301.

Vedlegg:

1. Intervjuguide
2. Samtykkeskjema
3. Godkjenning fra NSD



## Vedlegg 1 - Intervjuguide «Elevmedvirkning på ungdomstrinnet»

<p>Problemstilling:</p>	<p><i>Hvordan opplever ungdomsskoleelever med spesialundervisningsvedtak medvirkning i sin egen opplæring?</i></p>
<p>Innledning</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortelle om formålet med intervjuet og hva informasjonen skal brukes til.</li> <li>• Forklare taushetsplikt, anonymisering og samtykke.</li> <li>• Spørre om informanten har noe han/hun lurer på i forhold til intervjuet.</li> <li>• Informantens bakgrunn (fortell litt om klassen, skolen og opplæringa – overgang til hoveddel)</li> </ul>
<p>Hovedtema:</p> <p><i>Samtale (når, hvor og på hvilken måte) rundt elevmedvirkning på områdene:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Vurdering</i></li> <li>- <i>Læreforutsetninger</i></li> <li>- <i>rammefaktorer</i></li> <li>- <i>mål</i></li> <li>- <i>innhold</i></li> <li>- <i>læringsaktiviteter</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva tenker du om elevmedvirkning? Avklare begrep, dersom uklart.</li> <li>• Får du være med på å bestemme på skolen (jfr hovedområdene). Fortell om flere ganger du har vært med å bestemme noe/medvirke i lærings situasjoner!</li> <li>• Samtale rundt hvorvidt eleven mener at dette kan bidra til motivasjon, læring og trivsel</li> <li>• Hvor, når og hvordan vil du helst ha hjelp?</li> <li>• Når og hvordan har du opplevd å få god hjelp?</li> <li>• Har du hatt kontakt med PP-rådgiveren din og snakka om hva du ønsker med spesialundervisninga og opplæringa di ellers?</li> <li>• Hvilke råd ville du gitt de voksne på skolen for at du skal kunne lære best mulig?</li> </ul>
<p>Avslutning</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oppsummere hva som har kommet frem</li> <li>• Sjekke ut om jeg har forstått informanten korrekt (verifisering)</li> <li>• Høre om informanten har mere hun/han ønsker si.</li> <li>• Takke for deltakelsen</li> </ul>

## **Vil barnet ditt delta i forskningsprosjektet**

### ***”Elevmedvirkning for elever med spesialundervisningsvedtak”?***

Dette er et spørsmål til barnet ditt (heretter kalt *elev*) om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan elever med rett til spesialundervisning opplever medvirkning i egen opplæring. I dette skrivet gir vi elev og foresatte informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for eleven.

#### **Formål**

Dette er en masteroppgave i studiet «Tilpasset opplæring med fordypning i spesialpedagogikk», der formålet er å finne ut på hvilke områder elever med spesialundervisningsvedtak opplever medvirkning i opplæringa si. Elevmedvirkning er et sentralt område i lovverket vårt, og vi ønsker å se hvordan dette oppleves av eleven selv i praksis. Vi tror at kunnskap om dette emnet vil kunne gjøre hverdagen bedre for elevgruppen.

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

Nord universitet er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får eleven spørsmål om å delta?**

Eleven får spørsmål om å delta fordi jeg har tatt kontakt med ledelsen ved skolen, og de har formidlet denne informasjonen til dere. Jeg ønsker å intervju 9 ungdomstrinnselever som har rett til spesialundervisning i denne studien.

#### **Hva innebærer det for eleven å delta?**

For å delta i denne studien innebærer det at jeg vil gjennomføre et intervju med eleven. Dette intervjuet vil ta inntil en time. Eleven vil få spørsmål knyttet til opplæringa si og hvordan han/hun opplever å få medvirke i skolehverdagen. Jeg vil ta lydopptak av intervjuet vårt, slik at jeg er sikker på å få svarene dine riktig gjengitt. Lydopptaket lagres på et sikkert

domene og kan ikke knyttes opp mot personopplysninger. Etter opptaket kommer jeg til å skrive ned (transkribere) intervjuet, og når det er gjort slettes lydopptaket.

Foresatte kan få se intervjuguiden ved å ta kontakt.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis eleven velger å delta, kan elev eller foresatte når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om eleven vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for eleven hvis han/hun ikke vil delta eller senere velger å trekke seg.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om eleven til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Ved Nord universitet vil kun jeg som student og veilederen min ha tilgang til opplysningene som gis til prosjektet. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet lagres på serveren til Nord universitet, en sikker lagringbase.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i denne publikasjonen, da verken elevens eller skolens navn vil oppgis.

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

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.5.2020. Senest på denne datoen vil alle opptak og personopplysninger slettes.

### **Deres rettigheter**

Så lenge eleven kan identifiseres i datamaterialet, har dere rett til:

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om eleven
- Å få rettet personopplysninger om eleven
- Få slettet personopplysninger om eleven
- Få utlevert en kopi av elevens personopplysninger (dataportabilitet)

- Å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av elevens personopplysninger

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om eleven?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på elevens og foresattes samtykke.

På oppdrag fra Nord universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Nord universitet ved student Line Marit Flasnes, e-post: [linemf@me.com](mailto:linemf@me.com), telefon 99514544, eller veileder professor Kitt M. Lyngsnes, e-post: [kitt.m.lyngsnes@nord.no](mailto:kitt.m.lyngsnes@nord.no)
- Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen, e-post: [personvernombud@nord.no](mailto:personvernombud@nord.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Line Marit Flasnes

Tlf 99514544

Mail: [linemf@me.com](mailto:linemf@me.com)

## Samtykkeerklæring

Navn:

Skole:

Kontaktinformasjon (telefon/mail):

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Elevmedvirkning for elever med spesialundervisningsvedtak*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.mai 2020

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

.....  
(Signert av prosjektdeltakers foresatt, dato)

## **Vedlegg 3 – Godkjenning fra NSD**

### **Prosjekttittel**

Eleven og de gode hjelperne - masteroppgave i tilpassa opplæring med fordypning i spesialpedagogikk

### **Referansenummer**

986286

### **Registrert**

10.01.2020 av Line Marit Ellingsen Flasnes - line.m.flasnes@student.nord.no

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Logopedi, spesialpedagogikk, tilpasset opplæring

### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Kitt Margaret Lyngsnes, kitt.m.lyngsnes@nord.no, tlf: 74022707

### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

### **Kontaktinformasjon, student**

Line Marit Flasnes, linemf@me.com, tlf: 99514544

### **Prosjektperiode**

20.01.2020 - 15.05.2020

### **Status**

10.02.2020 - Vurdert

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 986286 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt: Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er

dokumentert i meldeskjemaet den 10.02.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER** Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html) Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET** Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helse, samt alminnelige personopplysninger frem til 15.05.2020.

**LOVLIG GRUNNLAG** Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

**PERSONVERNPRINSIPPER** NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER** Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER** NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene

oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!  
Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)