



MASTEROPPGÅVE

-*“Når vi får være med å bestemme, so blir vi meir motiverte”*. Ein kvalitativ studie om elevmedverknad og motivasjon.

-*“When we get to be part of the decision, we become more motivated”*. A qualitative study of student participation and motivation.

Ole Kristian Felde

Master i Læring og undervisning

Fakultetet for lærarutdanning, religion og samfunnsfag

Rettleiar: Linda Moen Rebni

Innleveringsdato: 14.05.2021

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Innholdsliste

1.0 Innleiing:	7
1.1 Introduksjon:.....	7
1.2 Problemstilling	8
1.3 Elevmedverknad	9
1.4 Struktur	9
2.0 Teori.....	10
2.1 Elevmedverknad i lovverk og offentlege dokument	10
2.1.1 Grunnlova og barnekonvensjonen	10
2.1.3 Opplæringslova	10
2.1.4 Overordna del av læreplanverket – verdiar og prinsipp for grunnopplæringa	11
2.2 Roger Harts deltakingsstige	12
2.2.1 Åtte trinn for deltaking	13
2.3 Shier sin modell «vegar til deltaking»	15
2.3.1 Fem nivå for deltaking	16
2.4 Sjølvbestemmingsteorien	17
2.4.1 Indre motivasjon, ytre motivasjon og amotivasjon	18
2.4.2 Tre grunnleggjande psykologiske behov	19
2.5 Samanheng mellom elevmedverknad og motivasjon:	20
3.0 Metode	21
3.1 Vitskapsteoretisk posisjon:	21
3.2 Kvalitativ metode:.....	22
3.2.1 Fokusgruppeintervju	23
3.3 Utval.....	24
3.4 Datainnsamling:	25
3.4.1 Forskar si rolle i og posisjon i intervjuet.....	25
3.4.2 Intervjuguide.....	26
3.4.3 Gjennomføring.....	27
3.4.4 Transkribering og lydopptak	28
3.5 Analyse.....	28
3.6 Kvalitet	29
3.6.1 Reliabilitet	29
3.6.2 Validitet.....	30
3.6.3 Overførbarheit	31
3.7 Forskingsetikk:	32
4.0 Resultat	33

4.1 «Kva elevane får være med på å bestemme, eller delvis bestemme»	34
4.2 «Eg trur ikkje vi har fantastisk elevmedverknad, men eg trur vi har sånn heilt ok elevmedverknad»	34
4.3 «Ja, nei vi skal tenke på det».....	37
4.4 «Det er jo læraren som eigentleg bestemmer»	39
4.5 «Når vi får være med å bestemme, so blir vi meir motiverte»	40
5.0 Drøfting.....	42
5.1 Forståing av termen elevmedverknad	43
5.2 Oppleving av elevmedverknad.....	44
5.2.1 Elevmedverking i planlegging og gjennomføring av undervisning:	44
5.2.2 Elevmedverknad i vurderingsarbeidet:	45
5.3 Å bli høyrte og støtta	47
5.3.2 Å få støtte til å utrykke meiningane sine.....	48
5.3.3 Barn sine meiningar leggast vekt til	49
5.4 Avgjerdsprosess og maktfordeling.....	50
5.4.1 Kven bestemmer og tar avgjerslene når elevane får medverke?.....	50
5.4.2 Initiativ	51
5.4.3 Demokrati	52
5.5 Motivasjon	53
5.5.1 Påverkar elevmedverknaden motivasjonen til elevane?.....	53
5.5.2 Lære og arbeidar elevane betre ved elevmedverknad?.....	55
5.5.3 Indre motivasjon og engasjement.....	55
5.6 Feilkjelder	57
6.0 Avslutning	57
6.1 Vidare forskning og forbehold.....	60

Samandrag

Føremålet med denne studien har vert å undersøke ei gruppe elevar i ungdomsskulen si oppleving av elevmedverknad i skulekvardagen og korleis elevmedverknaden påverkar motivasjonen deira. Med andre ord vil eg med denne studien få fram elevperspektivet på elevmedverknad. Det har blitt studert kva elevar legg i omgrepet elevmedverknad, kva type elevmedverknad elevane opplev, i kva grad dei opplev elevmedverknad og korleis elevmedverknad spelar inn på motivasjonen til elevane i skulekvardagen. Bakgrunnen for val av tema er ei interesse for tematikken, gjennom undervisning og erfaringar i praksis og ved vikarjobbing. Bakgrunnen for val av problemstilling er at eg meina det er viktig å løfte fram elevperspektivet kring tematikken. I tillegg viser Elevundersøkinga frå 2020/2021 at elevmedverknad og motivasjon skårar veldig lavt samanlikna med dei andre kategoriane. Dette til tross for at elevmedverknad er løfta ekstra fram dei siste åra i form av fagfornyninga, i tillegg til ei rekkje andre offentlege dokument. Med bakgrunn i dette er det interessant å studere om korleis elevane opplev elevmedverknaden og om det er ein samanheng mellom elevmedverknad og motivasjon hos elevane. Problemstillinga er difor blitt formulert slik: *«Korleis opplev eit utval ungdomskuleelevar mogelegheita til å medverke i skulekvardagen sin og korleis opplev elevane at dette påverkar motivasjonen deira?»*

I studien er det blitt brukt ein kvalitativ metode, kor det er blitt brukt fokusgruppeintervju for å samle inn datamaterialet. Kvart fokusgruppeintervju har bestått av fem medlemmer og det er blitt gjennomført to intervju, i tillegg til ein pilot. Datamaterialet består difor av intervju av 10 informantar. Funna viser at elevane har ei god forståing for kva elevmedverknad er og inneberer, i tillegg til kva rettigheter dei har knytt til dette. Resultata viser at elevane opplev ulik grad av elevmedverking frå fag til fag og frå lærar til lærar. Elevane opplev størst grad av elevmedverknad hos kontaktlærarane deira og knytt til vurdering av undervisning. Resultata viser at elevane opplev ei langt mindre grad av elevmedverking knytt til planlegging og gjennomføring av undervisning. Funna i studien er blitt drøfta og målt opp mot Roger Hart og Harry Shier sine modellar for medverknad, i tillegg til Deci og Ryan sine teoriar om motivasjon.

Abstract

The purpose of this study is to investigate a group of student's opinions on student participation in their everyday school life and how the student participation influences their motivation. In other words, with this study I will bring out the student perspective related to student participation. It has been studied what students include in the concept of student participation, what type of student participation the students experience, to what extent they experience student participation and how student participation affects the motivation of the students in the school day. The background for the choice of topic is an interest in the topic, through teaching and experiences in practice and by working as a substitute. The background for the choice of problem is that I think it is important to highlight the student perspective on the topic. In addition, the Student Survey from 2020/2021 shows that student participation and motivation score very low compared with the other categories. This is even though student participation has been raised even more in recent years in the form of subject renewal, in addition to several other public documents. Based on this, it is interesting to study how students experience student participation and whether there is a connection between student participation and motivation among students. The problem has therefore been formulated as follows: «How does a selection of youth school students experience the opportunity to participate in their school day and how do the students experience that this affects their motivation?

In the study, a qualitative method has been used, where focus group interviews have been used to collect the data material. Each focus group interviews consisted of five members and two interviews were conducted, in addition to one pilot. The data material therefore consists of interviews with 10 informants. The findings show that the students have a good understanding of what student participation is and entails, in addition to what rights they have associated with this. The results show that students experience different degrees of student participation from subject to subject and from teacher to teacher. The pupils experience the greatest degree of pupil participation among their contact teachers and linked to the assessment of teaching. The results show that the pupils experience a far lesser degree of pupil participation related to the planning and implementation of teaching. The findings of the study have been discussed and measured against Roger Hart and Harry Shier's models for participation, in addition to Deci and Ryan's theories of motivation.

Forord

Arbeidet med å skrive og gjennomføre denne masteroppgåva har vore veldig lærerikt og spennande. Prosessen har vore både krevjande og lærerik, og har bydd på fleire meistringsopplevingar og utfordringar. Gjennom arbeidet med masteroppgåva har eg lært mykje om forskning, og korleis ein som lærar kan halde seg oppdatert på den nyaste forskinga i feltet. Ved å forske på elevmedverknad og motivasjon har eg fått mange lærdommar som eg kjem til å ta med meg inn i læraryrket, og praktisere i det daglege arbeidet. Det har vert motiverande å arbeide med masteroppgåva, då det rundar av seks fine år med grunnskulelærerutdanning og lektorutdanning ved Høgskulen på Vestlandet.

Eg vil gi ein stor takk til min rettleiar, Linda Moen Rebni, som har gitt meg mange gode tilbakemeldingar og gode rettleiingstimar. Linda viste interesse for forskingsprosjektet mitt og har vore flink til å motivere meg i arbeidet med denne oppgåva. Eg vil også gi ei stor takk til familien, som alltid støttar meg, og som har vert ein god støttepartner i dette arbeidet. I tillegg vil eg gi ein stor takk til vennar og studiekameratar, som har vert veldig gode å ha i denne tida.

Avslutningsvis vil eg gi ei stor takk til skulen, rektor, lærarane og elevane som let meg gjennomføre prosjektet hos dei, til tross for at datainnsamlinga skjedde under Corona-restriksjonar. Utan dokkar tillating hadde studien vert vanskeleg å gjennomføre. Til slutt vil eg seie at denne oppgåva har vert den meste lærerike og interessante oppgåva eg har gjennomført i studietida, og som eg er veldig stolt over å no vere ferdig med. No gleder eg meg til å teste ut erfaringane og kunnskapen i fast jobb til hausten.

Sogndal, mai 2021

Ole Kristian Felde

1.0 Innleiing:

1.1 Introduksjon:

I august 2012 fekk opplæringslova ein paragraf om elevråd og elevmedverking, og dette sette elevmedverknad på dagsordenen. I Norge skal elevane få delta i avgjersler som omhandlar dei sjølve og eiga læring. Elevane skal også få delta aktivt i vurdering av eget arbeid, eigen kompetanse og i sin eigen faglege og sosiale utvikling (Utdanningsdirektoratet, n.d.). Retten elevane har til elevmedverknad er fastsett av ei rekkje lovverk og offentlege dokument. Opplæringslova paragraf 1-1 omtalar at elevane skal ha medansvar og rett til medverknad. Vidare omtalar paragraf 2-3 at elevane skal vere aktivt med i opplæringa (Opplæringslova, 1998). Retten barn har til å medverke blir også omtalt i FN's barnekonvensjon og i den norske grunnlova.

Elevundersøkinga er ei undersøking som blir gjennomført kvart år av elevar frå 7.trinn, 10.trinn og 1.vgs. Her får elevane mogelegheit til å vurdere eiga læring og trivsel i skulen. Medverknad og motivasjon er blant nokre av temaene som blir målt i denne undersøkinga (Utdanningsdirektoratet, 2020). Elevmedverknad har gitt dårlege resultat på dei årlege elevundersøkingane og i 2017 vart elevmedverking sett på som ein tidstjuv av fleire lærarar. Den dåverande kunnskaps- og integreringsministeren Jan Tore Sanner utrykte at elevane skal bli lytta til og oppleve ekte innflyting på det sosiale og det faglege i skulekvardagen sin. Difor må skulen legge til rette for at elevane får medverke og lære om demokrati i praksis (Skolelederforbundet, 2017). Elevundersøkingane frå 2017 og til i dag viser ein trend kor elevmedverknad over tid har skåra lågt, og der elevane mellom anna svarar at dei i liten grad får vere med å bestemme kva dei skal arbeide med og i liten grad opplev å bli høyrte (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I fagfornyninga (LK20) blir det skildra korleis ein ynskjer at framtidens skule skal vere. Her blir det mellom anna lagt vekt på prioritering av tverrfaglege tema, som er tema det skal arbeidast med på tvers av fag. Målet med dei tverrfaglege temaene er at elevane skal utvikle seg kunnskapar, ferdigheiter og haldningar som skal kunne hjelpe elevane å meistre liva sine, og å kunne delta i arbeid og i samfunnet generelt. I tillegg er det viktig å lære seg å tenke kritisk, handle etisk og miljøbevisst (Kunnskapsdepartementet, 2015/2016). Dei tre tverrfaglege temaene som er definert av fagfornyninga (LK20) og som skal prege framtidens skule er demokrati og medborgarskap, berekraftig utvikling og folkehelse og livsmeistring. Demokrati og medborgarskap er forankra i formålsparagrafen som understrekar at opplæringa skal fremje demokrati og elevmedverknad. Det vert skildra at demokrati og medborgarskap skal styrke elevane sin demokratiforståing og deira sin evne til å delta i demokratiske prosessar og fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2015/2016). Vidare i dette styringsdokumentet vert det skildra at det er viktig at elevane tileignar seg kunnskap om demokrati

og samfunnsdeltaking, og får både øve på og erfare ulike typar av demokratiske prosessar i praksis. Dømer på korleis elevane kan erfare demokratiske prosessar er ved å lære om demokratiet, lære for deltaking i demokratiet eller lære gjennom demokratisk deltaking (Kunnskapsdepartementet, 2015/2016).

Resultata frå skoleporten viser at kategorien elevdemokrati og medverknad er den som over tid har skåra dårlegast på undersøkinga. Elevundersøkinga gir ein skår frå 1-5 på kvar av kategoriane, og i 2020-2021 hadde denne kategorien ein gjennomsnittsskår på 3,4. I denne oppgåva blir alle tal som refererast til Elevundersøkinga oppgitt for tiande trinn, sidan det er ungdomskulen som er relevant for denne studien. På spørsmålet: «Er dere elever med på å foreslå hvordan dere skal arbeide med fagene?» skåra elevane ein gjennomsnittsskår på 3,0, noko som er veldig lågt samanlikna med dei andre kategoriane. Eit anna spørsmål elevane vart stilt er «Hører skolen på elevenes forslag», og på dette spørsmålet var gjennomsnittsskåren 3,2. Begge desse skårane er låge samanlikna med dei andre kategoriane i elevundersøkinga. Ein annan kategori som skårar lågt på elevundersøkinga er motivasjon, som har hatt gjennomsnittsskår på 3,5 poeng sidan 2015 (Skoleporten).

Elevundersøkingane viser altså at elevane har ei oppleving av at dei i liten grad får medverke, sjølv om elevmedverknad er i fokus i fagfornyninga (LK20) og mange offentlege dokument. Ut i frå dette kan ein dra ein refleksjon om at elevmedverknad og motivasjon begge skårar lavt, og kanskje kan dette ha ein samanheng. Eg ynskjer å studere elevane si oppleving av elevmedverking og korleis elevmedverknad påverkar motivasjonen deira.

1.2 Problemstilling

Føremålet med studien er å bidra til å sette lys på elevane si oppleving av elevmedverknaden i skulekvardagen deira. Fagfornyninga (LK20) og ei rekkje offentlege dokument fastslår at det skal vere elevmedverknad i skulen, og elevane skal oppleve å få medverke på faktorar som omhandlar dei. Likevel svarer elevane at dei i liten grad opplev elevmedverknad gjennom den årlege elevundersøkinga. I tillegg ynskjer eg å finne svar på om elevane opplev at elevmedverknaden påverkar motivasjonen deira. Med bakgrunn i dette har eg formulert følgjande problemstilling og underspørsmål for studien:

Korleis opplev eit utval ungdomskuleelevar moglegheita til å medverke i skulekvardagen sin og korleis opplev elevane at dette påverkar motivasjonen deira?

- I kva grad og kva former for elevmedverknad opplev elevane?

Eg ynskjer altså å studere korleis ei rekkje elevar opplev at dei får vere med å medverke i skulekvardagen sin, og kva dei meina dette har å seie for motivasjonen deira. I studien har det blitt gjort avgrensingar av elevmedverknad til å gjelde hovudsakleg undervisninga til elevane, og ikkje

elevråd eller andre former for formell elevmedverknad. Eg ynskjer å studere den reelle elevmedverknaden i undervisninga, som vil seie dei daglege situasjonane kor elevane får være med å medverke. Den formelle forma for elevmedverknad, hovudsakleg elevråd, er det gjort fleire studiar og skrive mykje om. Her veit ein at elevane får være med å medverke, først og fremst sidan elevmedverknad gjennom elevråd er lovfesta i opplæringslova. Den reelle elevmedverkinga i undervisninga er det derimot gjort mindre studiar på, og det er dette fenomenet som blir studert her. I studien blir det hente inn informasjon frå elevar ved niande trinn. Det har blitt gjennomført to fokusgruppeintervju med fem informantar i kvar gruppe, altså 10 informantar totalt.

1.3 Elevmedverknad

Organisasjonen Vaksne for Barn har utgitt eit ressurshefte om elevmedverknad, som heiter «Å bli inkludert, verdsatt og hørt». Heftet er eit samarbeidsprosjekt mellom Barneombudet, Elevorganisasjonen, FUG, Redd Barna, UngOrg, Unicef og Voksne for Barn. Dette heftet er eit hjelpemiddel for lærarar som praktisera elevmedverknad i skulen (Voksne for Barn). I heftet blir det skildra at elevmedverknad i stor grad handlar om at elevane skal oppleve at dei blir høyrte, og ha mogelegheit til å vere med å påverke sin eigen skulekvardag. Det blir poengtert at det ikkje eksistera nokon snarveg til elevmedverknad, det er noko ein må arbeide systematisk med over lengre tid for å lykkast med. Medverknad som å bli høyrte, oppleve at ein har verdi og å få bidra er med på å fremje helse, trivsel og læring (Voksne for Barn). I ressurshefte blir det poengtert at medverknad handlar om å ha reell innflyting. Det betyr ikkje at elevane skal bestemme alt på skulen og at synspunkta til elevane alltid skal vere gjeldande, men for å ha reell innflyting må lærarane dele makta og ansvaret sitt med elevane. Når elevar deltar i møter kor det meste blir bestemt av dei vaksne, so medverkar elevane ikkje. Tilsvarande medverkar heller ikkje elevane når dei er med i ein konkurranse som er laga av vaksne, men dersom elevane er med på å utforme ein handlingsplan mot mobbing ved eigen skule so er dette elevmedverknad (Voksne for Barn).

1.4 Struktur

Neste kapittel er teori, der teorien som ligg til grunn for studien vert presentert. I dette kapitlet blir elevmedverknad beskrive av offentlege dokument, elevmedverknad vil bli ytlebare definert, det vil bli presentert to modellar for elevmedverknad og det vil bli presentert teori knytt til motivasjon. Kapittel tre er metode, og her vil det bli beskrive kva metode som ligg til grunn for studien og datainnsamlinga, og korleis datainnsamlinga gjekk føre seg. Neste kapittel er resultat, som vil innehalde ein presentasjon av hovudfunna i studien og ei skildring av elevane sine svar på intervjuguiden. I drøftingskapitlet vil desse funna bli drøfta opp mot teorien, som vert presentert i kapittel to, som ligg til grunn for studien og forskingsspørsmålet. Deretter vil det komme eit

avslutningskapittel, som sumerar opp oppgåva. Avslutningsvis vil litteraturlista og diverse vedlegg bli presentert.

2.0 Teori

2.1 Elevmedverknad i lovverk og offentlege dokument

Elevmedverknad står sentralt i fleire offentlege styringsdokument som i den norske grunnlova, menneskerettigheitene, FNs barnekonvensjon, opplæringslova og i læreplanen for Kunnskapsløftet. I denne delen blir det presentert kva offentlege dokument og lovverk skildrar at elevmedverknaden skal vere.

2.1.1 Grunnlova og barnekonvensjonen

Menneskerettigheitene er eit internasjonalt lovverk som anerkjenner rettigheitene til enkeltindividet. Desse rettigheitene fekk større betydning i Norge etter 1999, kor vi fekk ei eiga lov om menneskerettigheitene. FNs menneskerettskonvensjon gjeld for alle barn, men barn har også rett på spesielle vernetiltak og omsorg, noko som er bakgrunnen for Barnekonvensjonen (Danielsen, 2017). Barnekonvensjonen er ein internasjonal konvensjon som omtalar barn sine rettigheter, og den blir ofte omtalt som barna si grunnlov. Konvensjonen er delt opp i fire delar og omtalar rettigheitene til liv og helse, til skulegang og utvikling, til omsorg og beskyttelse og til deltaking og innflyting (Regjeringa, 2020). Artikkel 12 i barnekonvensjonen omtalar barnet sin rett til å gi uttrykk for si eiga meining. Barnekonvensjonen legg i denne artikkelen vekt på at barna skal få kunne skape seg eigne synspunkt og kunne uttrykke seg fritt om forhold som påverkar dei. Vidare står det at synspunkta til barnet skal leggast vekk på utifrå alder og modenheita til barnet (Barne- og familiedepartementet, 1989).

I den norske grunnlova under kapittel E «Menneskerettar» blir barn sine rettigheter og elevmedverknad skildra i paragraf 104. Her blir det beskrive at barn har krav på respekt for menneskeverdet sitt, barn har rett til å bli høyrte i spørsmål som omhandlar dei og meiningane til barna skal leggast vekt på utifrå alder og utviklingsnivået deira. I tillegg skal barnet sitt beste vere eit grunnleggjande syn ved alle handlingar og avgjersler som blir tatt som omhandlar barna (Lovdata, 2020).

2.1.3 Opplæringslova

I opplæringslova paragraf 1-1, formålet med opplæringa, står det at elevane skal ha medansvar og rett til medverknad (Opplæringslova, 1998). I paragraf 2-3, Innhald og vurdering i grunnskoleopplæringa, står det; «Elevane skal vere aktivt med i opplæringa» (Opplæringslova, 1998). Det er altså viktig at elevane får vere med å medverke og ha ansvar i alle deler av undervisninga og

opplæringa. Det er også lovpålagt at elevane skal få vere aktive og vere med å medverke og ta slutningar om forhold som påverkar dei i opplæringa.

2.1.4 Overordna del av læreplanverket – verdiane og prinsipp for grunnopplæringa

I den overordna delen til læreplanverket er verdiane og prinsippa for opplæringa skildra og LK20 er forskrifta til opplæringslova. Elevmedverknad blir omtalt i fleire av underavsnitta til læreplanverket. I del 1.6 blir demokrati og medverking skildra, og her står følgjande: «Skolen skal gi elevene mulighet til å medvirke og til å lære hva demokrati betyr i praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.8).

Verdigrunnlaget i dette dokumentet tilseier at opplæringa skal fremje demokratiske verdiane og demokratiet som styreform. Elevane skal lære demokratiske spelereglar, og lære å delta i samfunnet med grunnleggjande demokratiske verdiane. Vidare står det at for å fremje demokratiske verdiane er det viktig med aktiv deltaking under heile opplæringa (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det står følgjande om elevane sin rett til å medverke:

«Skolen skal være et sted der barn og unge opplever demokrati i praksis. Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolekvardagen, at de har reel innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem. De skal få erfaring med og praktisere ulike former for demokratisk deltagelse og medvirkning, både i det daglige arbeidet i fagene og gjennom for eksempel elevråd og andre rådsorganer» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.9).

I dette sitatet blir demokratiet sin plass i elevmedverknaden særleg skildra. Elevane skal mellom anna oppleve demokrati i skulekvardagen og skulen skal lære elevane kva demokratisk deltaking inneberer. I del 2.1, sosial læring og utvikling, av verdiane og prinsippa for grunnopplæringa blir også elevmedverknad omtalt:

«I møte med elevene skal lærerne fremme kommunikasjon og samarbeid som gir elevene mot og trygghet til å ytre egne meninger og til å si ifra på andres vegne. Å lære å lytte til andre og samtidig argumentere for egne syn gir elevene et grunnlag for å håndtere uenighet og konflikter, og for å søke løsninger i fellesskap. Alle skal lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.10).

Denne delen handlar om sosial læring og utvikling og tar opp at skulen og undervisninga skal hjelpe elevane til å utvikle kommunikasjon og samarbeid, slik at elevane kan ytre meiningane og synspunkta sine. Det blir lagt vekt på at elevane skal lære å lytte til kvarandre, argumentere ut frå eigne synspunkt og å samarbeide med å finne løysingar. Alle desse punkta er sentrale innanfor demokrati og elevmedverknad. Elevmedverknad blir også omtalt i del 3.1, et inkluderande læringsmiljø, i den overordna delen av læreplanverket:

«Elevmedvirkning må prege skolens praksis. Elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfelleskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag. Elever tenker, erfarer og lærer i samspill med andre gjennom læringsprosesser, kommunikasjon og samarbeid. Skolen skal lære elevene å utvise dømmekraft når de ytrer seg om andre, og sørge for at de lærer å samhandle på forsvarlig vis i ulike sammenhenger» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.15).

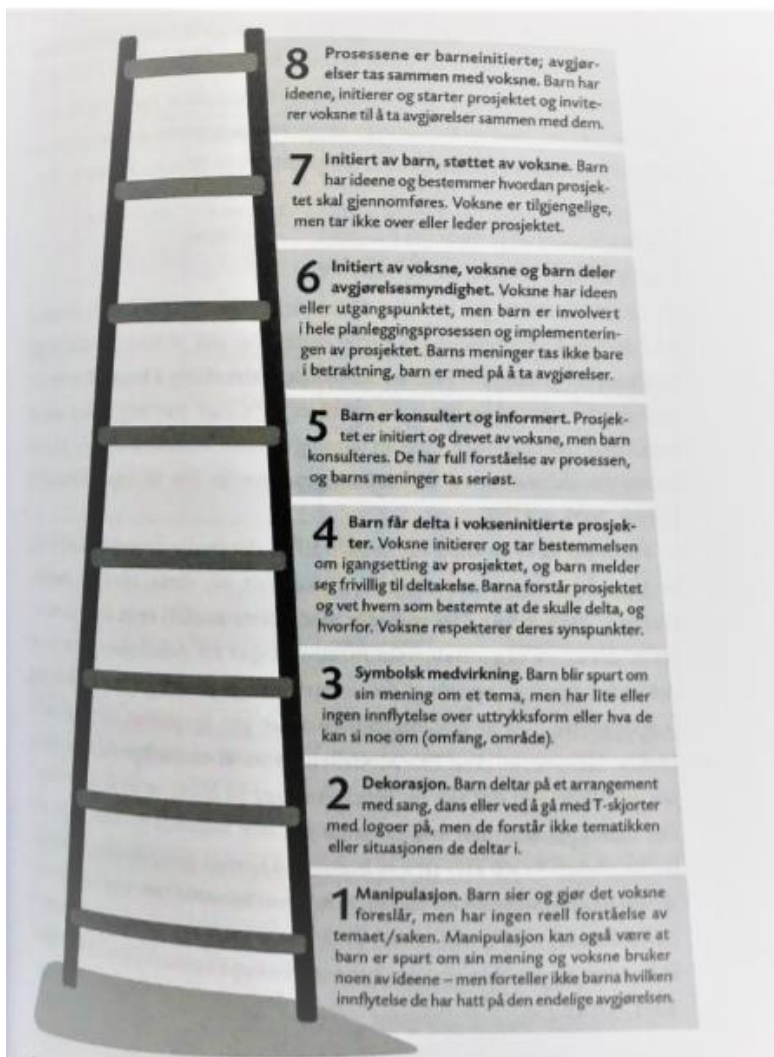
I dette sitatet kjem det tydeleg fram at elevmedverknad og medansvar er noko elevane skal oppleve saman med lærarane sine kvar dag. Det blir også omtalt kor viktig det er at elevmedverknad pregar alle former for skulen sin praksis. Vidare blir elevmedverknad skildra ytlegare i del 3.2, undervisning og tilpassa opplæring. Innanfor tilpassa opplæring blir følgjande skildra om elevmedverknad: «God vurdering, der forventningene er tydelige og eleven deltar og blir hørt underveis i læringsarbeidet, er en nøkkel til å tilpasse undervisningen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.16).

2.2 Roger Harts deltakingsstige

Roger Hart sin deltakingsstige frå 1992 har hatt sterk innflyting på omgrepsdiskusjonen kring barn si deltaking dei siste 20 åra (Backe-Hansen, 2011). Modellen til Hart er basert på eit essay på oppdrag frå UNICEF, der føremålet var å illustrere barn og unge si deltaking og involvering i ulike prosjekt.

Deltakingsstigen er ein modell som er delt inn i åtte nivå, som beskriv barn og unge sin involvering i form av deltaking og avgjersler i prosjekter (Backe-Hansen, 2011). I essayet til Hart blir barn og unge sin rett til deltaking definert som: «prosessen hvorved man deler beslutningsmyndighet om forhold som påvirker ens eget liv eller livet i lokalsamfunnet» (Hart, 1992, s.5, i Backe-Hansen, 2011, s.12).

Danielsen skriv at utifrå dette knyter Hart deltaking til medverking og medverking til å ta avgjersler (Danielsen, 2017). Hart sin modell blir presentert slik i Danielsen si bok (2017, s.119):



Figur 1: Hart sin stigemodell for

deltaking (Hart, 1992; norsk oversetting av Mikalsen, Nes og Dobson, 2013, s.62)

2.2.1 Åtte trinn for deltaking

Det nedste trinnet i modellen til Hart er manipulering. Dette fenomenet kan oppstå dersom barn konsulterast utan å få feedback, eller når dei blir brukt til å argumentere eller demonstrere for ei sak som fremjar dei vaksne sine hensikter (Backe-Hansen, 2011). Trinn 2 er *dekorasjon*, noko som referera til anledningar kor til dømes barn blir utdelt T-skjorter som markera ein sak, men barna er ikkje kjent med kva sak T-skjortene markera, og tar heller ingen del i planlegginga av aktiviteten (Backe-Hansen, 2011). I ein slik situasjon vil barna bli brukt til å fremje dei vaksne sine interesser, utan å vere klar over det (Danielsen, 2017). Trinn 3 er *symbolsk medverking*, som handlar om at barn blir spurd om deira meining om eit tema, men har i liten eller ingen grad innflyting over faktorar som uttrykksform, omfang og område (Backe-Hansen, 2011). På denne måten blir barna brukt av dei vaksne for å støtte opp om sine eigne interesser (Danielsen, 2017). Dette trinnet kan sjåast på som medverking «på liksom», noko som til dømes kan skje når barn blir sett i diskusjonspanel eller i grupper utan at dei har fått moglegheita til å forberede seg eller diskutere med sine

klassekameratar. Dei tre nedste trinna i modellen blir av Hart sett på som mangel på deltaking, sidan barna ikkje har noko form for reell innflyting på dette nivået (Danielsen, 2017).

Trinn fire handlar om at barna er *informerte* og at dei får delta i prosjekt som er initiert av vaksne. At barna er informert tyder at dei veit kva som er intensjonen med prosjektet. I tillegg er det viktig at dei er informert om kven som bestemte at dei skal få vere med i prosjektet og kvifor. Det er også ein føresetnad at barna sjølv ynskjer å delta i prosjektet etter at dei er informert om desse faktorane (Danielsen, 2017). Barn og ungdom kan delta i voksendefinerte samanhengar utan at dei opptrer som dekorasjon eller at dei er med «på liksom», dersom dei er informert slik det er beskrevet ovanfor (Backe-Hansen, 2011). Trinn fem handlar om at barna er *konsultert og informert*. I tillegg til det å vere informert skal barna her også vere konsultert. Dette inneberer at barna er involvert i prosjektet på førehand og at synspunkta til barna blir tatt på alvor. Barnekonvensjonen oppfyllest i dette trinnet, sidan barnekonvensjonen skal garantere at barn får mogelegheita til å bli høyrd og gi uttrykk for sine synspunkt utifrå alder og modenheit (Backe-Hansen, 2011).

Danielsen tolkar Backe-Hansen (2011) til at barnekonvensjonen sin artikkel 12 ikkje går lengre enn dette trinnet, altså at barn skal konsulterast (Danielsen, 2017). Det går også an å gå lengre enn artikkel 12 i barnekonvensjonen og trinn fem i denne modellen. Dette gjer Hart i dei neste tre trinna av stigemodellen sin, som han skildrar som «ekte medverknad» (Backe-Hansen, 2011). I det sjette trinnet er framleis prosjekter *initiert av vaksne*, men vaksne og barn delar ansvaret for å ta slutningar (Backe-Hansen, 2011). Det sjuande trinnet skildrast ved at prosjekter er *initiert og gjennomførast av barn*. Hart legger til at ganske små barn kan tenke ut og gjennomføre kompliserte prosjekt, so lenge forholda blir lagt til rette for dette. I det åttande og siste trinnet er *prosjekta initiert av barn og avgjerslene delast mellom barn og vaksne*. Her legger Hart til at det gjerne er eldre tenåringar som er i stand til å involvere vaksne på denne måten og at han sjølv kjenner til få slike tilfelle. Noko av grunnen til dette er at det er få vaksne som er i stand til å respondere på tenåringar sin energi og initiativ (Backe-Hansen, 2011).

2.3 Shier sin modell «vegar til deltaking»

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

Figur 2: Shier sin modell

for deltaking, oversatt av Redd Barna (2011, s.21)

Harry Shier sin modell for deltaking og elevmedverknad vart utforma i 2001, og er i stor grad inspirert av Hart sin stigemodell. Shier sin modell var meint til å erstatte stigemodellen til Hart, men fungera som eit ekstra verktøy for å skape deltaking. Modellen til Shier tar ikkje med dei tre lågaste nivåa i stigemodellen til Hart, altså manipulasjon, dekorasjon og symbolsk medverking. Dette har hjulpet mange yrkesutøvarar å gjenkjenne og fjerne former for ikkje deltaking i eigen praksis (Shier, 2001). Modellen til Shier illustrera fem nivå for deltaking, som går frå liten grad av deltaking til stor grad av deltaking. Backe og Hansen argumentera for at barnekonvensjonen artikkel 12 blir oppfylt på det tredje nivået i modellen til Shier, sidan barn sine synspunkt blir tatt omsyn til her (Backe og Hansen, 2011). Modellen syner eit startpunkt og eit sluttunkt, kor ein går vegen til deltaking gjennom 15 spørsmål som er fordelt på dei fem nivåa. I modellen er det tre organisatoriske forutsetningar, opning, mogelegheiter og forpliktingar, som gjeld for kvart av dei fem nivåa for deltaking (Backe og Hansen, 2011). Det blir gitt opning for deltaking når vaksne viser intensjon eller engasjement for å arbeide slik at barn blir involvert. Ein mogelegheit for deltaking skjer når det finst ressursar, kunnskap og ferdigheiter til å gjennomføre aktivitetar og nye prosedyrar. Ei forplikting til deltaking skjer når

deltaking er ein integrert del av institusjonen sin strategi og visjon, og noko dei tilsette føler seg forplikta til (ReddBarna). Modellen til Shier vart først utforma som eit hjelpemiddel til barn og unge si deltaking når dei mottek offentlege tenester. I dag blir denne modellen brukt av blant anna lærarar i skulen når dei praktisera elevmedverknad i undervisninga si (Backe-Hansen, 2011).

2.3.1 Fem nivå for deltaking

Nivå ein i modellen til Shier er at «Barn lyttast til». Dette nivået krev kunn at barn blir lytta til av vaksne når dei sjølv tek initiativ til å utrykke sine meiningar og synspunkt. Det som skil dette nivået frå det neste er at dei vaksne kunn lyttar når barna sjølve tar initiativ til å fortelje dei noko (Shier, 2001, s.112). I dette nivået er det viktig å vere ein oppmerksam vaksen som har «opning» for at barnet spontant kan fortelje noko. Det er mogleg å organisere skulekvardagen på ein måte slik at ein får betre «mogelegheit» til å lytte til barnet som ved lyttekrok, økt bemanning eller høyringar (Redd Barna, 2011). Det andre nivået i modellen til Shier er at «Barn får støtte til å utrykke sine meiningar». Dette nivået tar opp problematikken om at det er fleire grunnar til at barn som har meiningar om ulike saker vel å ikkje dele dei med dei vaksne rundt seg. Dette kan vere at barn har dårleg sjølvtilitt, er sjenerte eller har dårleg sjølvbilde. Nokre andre grunnar kan vere at barna har hatt dårlege erfaringar med å bli høyrte tidlegare, dei kan føle at det ikkje er produktivt å utrykke meiningane sine, at det ikkje eksistera ein kultur for deltaking eller at dei manglar kommunikasjonsferdigheiter (Shier, 2001). Dette nivået fremjar altså at alle barn ikkje utrykke seg spontant, og at det er dei vaksne si oppgåve å støtte barna og å gi dei ei mogelegheit til å bli høyrte gjennom aktivitetar og metodikk som fremjar deltaking (Redd Barna, 2011).

Nivå tre i modellen til Shier er at «Barns meninger legges vekt til», noko han påpeikar at er minimumsnivået for å dekke artikkel 12 i barnekonvensjonen (Shier, 2001). Dei to tidlegare nivåa kan verke meningslause når skulen ikkje tar omsyn til elevane sine meiningar når dei legg til rette for høyringar og aktivitetar, noko som vert kalla for symbolsk medverknad (Redd Barna, 2011). I nivå tre blir meiningane og synspunkta til elevane lagt vekt på når ein skal ta avgjersler både i og utanfor klasserommet. På den andre sida vil det ikkje seie at alle avgjersler vil vere i tråd med det elevane ber om. Det er viktig å ta hensyn til elevane sine meiningar, men det kan vere andre faktorar som utveg barna sine ynskjer, slik at barna ikkje nødvendigvis alltid får det slik dei vil. I slike tilfelle er det viktig å gi elevane tilbakemelding på kvifor deira idear eller synspunkt ikkje fekk resultat denne gongen (Shier, 2001).

Nivå fire i Shier sin modell er at «Barn er involvert i beslutningsprosesser», noko som markerer overgangen frå konsultasjon til aktiv deltaking i avgjersleprosessen. I dei tidlegare nivåa deltar ikkje elevane der avgjerslene blir tatt. På nivå fire får barna ta del i denne makta, men har i grunn ingen reell avgjerslemakt sidan dei vaksne ikkje vil gi den heilt ifrå seg (Shier, 2001). Døme på dette er at

språk, møteformer, sakspapir og sjargong ofte kan vere lite barnevenlege, noko som resultera i at barn blir invitert til å delta i avgjersler dei enkelt kan forstå som skuleplassen og leikeområda (Redd Barna, 2011).

Nivå fem i Shier sin modell er at «Barn deler makt og ansvar for beslutningar». Nivå fem og nivå fire er ganske like, men det som skil dei er grada av medansvar og avgjerslemakt barna opplev. I nivå fem gir dei vaksne frå seg ein del av avgjerslemakta dei sit på, og delar difor ansvaret om makta saman med barna. Det blir også poengtert at det er viktig at dei vaksne ikkje pressar på barna ansvar og makt dei ikkje ynskjer. Makta og ansvaret skal vere tilpassa alderen og utviklinga til barna (Shier, 2001). Det ansvaret og makta barn og unge får må vurderast opp mot eventuelle ulemper og farer. Denne typen grad av medverknad vil kunne føre til at barn og unge opplev deltakinga som ekte og meningsfull (Redd Barna, 2011).

2.4 Sjølvbestemmingsteorien

Self-Determination Theori, forkorta SDT og omsett til sjølvbestemmingsteorien, er ein teori om menneskeleg åtferd og personleg utvikling. Deci og Ryan har fleire motivasjonsteoriar som går under SDT, men i denne studien blir det hovudsakleg fokusert på *organismic integration theory*. Teorien fokusera spesielt på korleis faktorar innanfor dei sosiale kontekstane enten støttar eller forstyrrar mennesket sin trivsel gjennom dei grunnleggjande psykologiske behova til mennesket (Deci & Ryan, 2017). Deci og Ryan sin teori bygger på at den sosiale interaksjonen i læringsmiljøet enten er med på å fremje eller hemme elevane sin naturlege motivasjon for læring og utvikling (Danielsen, 2017) Teorien seier at menneske utviklar seg gjennom aktivitet, og legg til grunn at menneske har utvikla seg til å vere nysgjerrige, fysisk aktive og sosiale (Deci & Ryan, 2017). Sjølvbestemmingsteorien bygger på at det finst ulike former for motivasjon, som er hovudsakleg indre eller ytre styrt (Deci og Ryan, 2017).

Ein sentral del av SDT er behov, noko som Deci og Ryan definera som næringsstoff som er sentrale for vekst, integritet og trivsel. Deci og Ryan skriv at tilsvarande til fysiologiske behov som oksygen, vatn og sikkerheit finst det grunnleggjande psykologiske behov. For å sikre utvikling, psykologiske interesser og trivsel er det sentralt at dei grunnleggjande psykologiske behova blir tilfredsstilt. Dei tre grunnleggjande behova i sjølvbestemmingsteorien er autonomi, kompetanse og tilhøyrse (Deci & Ryan, 2017). Når læringsmiljøet tilfredsstiller dei tre grunnleggjande psykologiske behova til SDT kan det bidra til indre motivasjon, som blir antatt å være nødvendig for å sikre optimal utvikling og psykisk velferd. I tillegg er ei tilfredsstilling av desse behova viktig for god psykisk helse, trivsel og læring (Danielsen, 2017).

2.4.1 Indre motivasjon, ytre motivasjon og amotivasjon

Sjølvsbestemmingsteorien delar motivasjon inn i ulike typar, basert på kva som er bakgrunnen for motivasjonen ein person kan oppleve. I SDT er dei to hovudtypane indre og ytre motivasjon, men det finst også ei tredje form kalla amotivasjon. Indre motivasjon bygger på ei indre interesse for ei handling kor belønninga hovudsakleg er ei spontan oppleving av effekt og glede for handlinga (Deci og Ryan, 2017). Denne motivasjonsforma skjer når ei handling opplevast som interessant og utføringa av handlinga opplevast som tilfredsstillande og artig. Gleda og tilfredsstillinga for handlinga ligg i sjølve aktiviteten, og ikkje i ytre former for motivasjon som til dømes ros. Den beste forma for læring skjer når elevane er indre motiverte, sidan elevane då vil gjere skulearbeidet med glede og engasjement. Indre motivasjon er den sterkaste drivkrafta ein person kan ha. På den andre sida er det ikkje vanleg at mesteparten av elevane utfører skulearbeidet med ei stor glede og engasjement. Difor er det viktig som lærar å kunne ytre motivere elevane, slik at dei til dømes kan internalisere verdien av å arbeide med skulefaga (Skaalvik og Skaalvik, 2015). Eit eksempel på indre motivasjon er når barn leikar, eller når eit barn les ei bok på bakgrunn av at han/ho synst boka er artig (Danielsen, 2017). Når ein elev viser engasjement og involvering i ein læringsaktivitet er dette ofte uttrykk for indre motivasjon. Kjenneteikn på engasjement er høg intensitet og åtferd som oppmerksamheit, anstrengelse, deltaking og uthald. I tillegg kjem positive emosjonar som glede, interesse, entusiasme og tilfredsheit (Danielsen, 2017).

Ytre motivasjon handlar om at ein utfører ein aktivitet eller handling på bakgrunn av at ein vil oppnå mål eller ei belønning, som ikkje har noko med sjølve aktiviteten å gjere. Når elevane er ytre motiverte er ikkje drivkrafta interesse og glede, slik som ved indre motivasjon, men det kan vere ytre årsakslokaliseringar til drivkrafta. Desse kan mellom anna vere ei ytre belønning, sosial aksept, unngåing av straff eller oppnåing av eit ønska utkomm. Deci og Ryan skil mellom kontrollert og autonom motivasjon. Den indre motivasjonen er autonom, men den ytre motivasjonen kan vere både autonom og kontrollert (Deci og Ryan, 2017). Deci og Ryan definera fire former for ytre motivasjon: ytre regulering, introjeksjon, identifisert regulering og integrert regulering (Deci og Ryan, 2017). Identifikasjon og integrert regulering er autonome former for ytre motivasjon. Integrert regulering handlar om at ein gjer ei handling på bakgrunn av at den er sjølvbestemt og autonom, og den kan gi uttrykk for eigne verdiar og grunnleggjande haldningar. Ved identifisert regulering kan eleven gjere ein aktivitet for å oppnå noko som gir verdi for eleven, men eleven føler ikkje verdi i aktiviteten i seg sjølv. Dei to gjenståande formene for ytre motivasjon er ikkje autonome handlingar, men kontrollerte (Deci og Ryan, 2017). Ytre regulert åtferd kjenneteiknast ved at elevane føler dei ikkje har eit val og at dei gjer aktiviteten fordi dei blir tvungen til det. Den mest ekstreme forma for ytre regulert motivasjon er at eleven gjer handlinga for å få ei belønning eller for å unngå ei straff

(Skaalvik og Skaalvik, 2015). Ved introjeksjon er handlinga ytre motivert, slik som ved ytre regulert åtferd, men ikkje i like stor grad kontrollert. Ved denne motivasjonsforma gjer eleven ei handling for å unngå dårleg samvittigheit, angst eller skam ved ikkje utført handling. I tillegg kan eleven gjere handlinga for å styrke eget ego eller stoltheit (Danielsen, 2017).

Ei tredje form for motivasjon er amotivasjon, som er ein term som beskriv menneske utan motivasjon. Typiske kjenneteikn på ein elev som har amotivasjon er at dei er passive, ineffektive og at dei har ingen intensjon om å utføre potensielle handlingar. Det finst ulike former for amotivasjon. Ein av dei er at elevane ikkje er motiverte sidan dei føler dei ikkje er kompetente til å nå måla for handlinga. Ei anna form er at elevane ikkje er motiverte sidan dei ikkje klare å finne interesse, relevans eller verdi for å utføre handlinga. Ei siste form for amotivasjon er når elevane utøve motstand til lærarane. I dette tilfella er elevane motivert til å ikkje handle for å motstå krav eller handlingar der elevane føler dei manglar autonomi og tilhøyrsløse (Deci og Ryan, 2017).

2.4.2 Tre grunnleggjande psykologiske behov

Dei tre grunnleggjande behova autonomi, kompetanse og tilhøyrsløse er heilt sentrale for å sikre optimal utvikling og motivasjon (Danielsen, 2017). I denne studien vil det bli lagt størst vekt på autonomi, sidan det er mest sentralt for oppgåva. Likevel vil dei to andre behova kort bli presentert for å gi ei djupare forståing for behova.

2.4.2.1 Behov for autonomi

Autonomi, eller sjølvbestemming, handlar om elevane sitt behov for å oppleve sjølvstendigheit gjennom at dei er grunnen til eigne handlingar og avgjersler (Skaalvik og Skaalvik, 2015). Danielsen definera behovet for autonomi som den universelle trongen menneske føler til å erfare val i initiering og regulering av sin eigen åtferd. Det vil seie at menneske ønsker å føle seg som bakgrunnen til eigne handlingar, noko som tyder å ha ei eiga stemme ved å ta initiativ til val og å ta avgjersler om sin eigen åtferd (Danielsen, 2017). Behovet for autonomi blir særleg gitt stor oppmerksomheit i sjølvbestemmingsteorien, og lærarar som stimulerer elevane si oppleving av autonomi vert kalla autonomistøttande lærarar. Ein autonomistøttande lærar grunnir avgjerslene sine godt til elevane, lyttar til elevane og lar elevane få utrykke sine synspunkt. Vidare gir desse lærarane elevane valmogelegheiter når det er sjanse for dette, prøva å gi få direktiv og tar elevane sine spørsmål, erfaringar og ynskjer på alvor. Det er også viktig for ein autonomistøttande lærar å oppfordre elevane til å ta initiativ sjølve. Ein slik autonomistøttande lærar fremjar autonom motivasjon hos elevane (Skaalvik og Skaalvik, 2015). Det motsette av autonomistøtte er å tvinge elevane til ulike handlingar og å ignorere elevane sine synspunkt utan å tilby meningsfulle forklaringar eller grunngevingar (Danielsen, 2017).

2.4.2.2 Behov for kompetanse:

I SDT blir behovet for kompetanse referert til behovet for å oppleve effekt og meistring, og menneske sitt behov for å oppleve at dei kan operere effektivt innanfor deira livskontekst (Deci og Ryan, 2017). Danielsen tolkar behovet for kompetanse som behovet for å oppleve at man er effektiv i samspelet med omgjevnadane, noko som i skulen vil seie at elevane meistrar arbeidsoppgåvene dei møter. Menneske føler seg kompetente når ein meistrar utfordringane ein blir gitt. Behovet for kompetanse dreiar seg om å kunne prestere opp mot potensialet sitt, og når ein gjer dette opplev ein motivasjon til å kaste seg ut i nye utfordringar (Danielsen, 2017).

2.4.2.3 Behov for tilhøyrse:

Behovet for tilhøyrse handlar om å oppleve seg sjølv som sosial tilknytt, noko ein gjer når ein opplev at andre bryr seg om deg. Vidare dreiar dette behovet seg om å føle seg viktig for andre menneske, som ein opplev når ein bidreg til andre (Deci og Ryan, 2017). Opplevinga av tilhøyrse referera til positive sosiale relasjonar, opplevinga av å bli respektert og opplevinga av trygghet og tillit (Skaalvik og Skaalvik, 2015). Det antakast at alle menneske har eit behov for tilhøyrse og ynskjer sosial interaksjon, å ha venner, gjensidige relasjonar og å bli forstått og respektert som ein er (Danielsen, 2017).

2.5 Samanheng mellom elevmedverknad og motivasjon:

Når elevane får medverke på eiga læring kan dette bidra til økt motivasjon hos elevane (Moava, n.d.). Elevmedverknad i eit inkluderande læringsmiljø er positivt for utviklinga av sosiale relasjonar og motivasjon for læring i alle delar av opplæringa. Når elevane får medverke i dei ulike faga blir dei meir bevisste på eigen læringsprosess, noko som kan gi større innflyting på eiga læring (Moava, n.d.). I ei stortingsmelding skildrar kunnskapsdepartementet samanhengen mellom elevmedverknad og motivasjon. Dei hevdar at elevane blir meir motiverte for å arbeide med skulen når dei får valfriheit kring tema, lærestoff eller strategiar for å løyse oppgåver. Når elevane får moglegheita til å sette seg egne mål, observere og evaluere eiga læring fremjast motivasjonen hos elevane. Denne typen elevmedverknad er viktig for at læringsmål og aktivitetar skal opplevast som elevane si eiga læring. Dette politiske styringsdokumentet viser altså til at ei viss grad av medverknad og autonomi vil kunne fremje motivasjonen til elevane (Meld. St. 22 (2010–2011)). Eit av områda det er dokumentert at elevmedverknad har positiv effekt på motivasjonen til elevane er innanfor vurderingsarbeidet. Når elevar får medverke i vurderingsarbeidet ser dei lettare samanhengen mellom det dei kan og det dei må arbeide meir med. Elevmedverknad vil i tillegg gi elevane eit større utbytte av tilbakemeldingane dei får frå læraren, noko som reknast å være ein viktig faktor for å fremje motivasjon for læring (Dale, Hopfenbeck, Lie & Throndsen, 2009).

Utifrå Deci og Ryan (2017) sine beskrivingar av behovet for autonomi tolkar eg at ein autonomistøttande lærar på mange måtar også er ein lærar som legg til rette for elevmedverknad. Ein autonomistøttande lærar gir elevane valmogelegheiter, lyttar til elevane sine ynskjer og grunnir vala sine til elevane (Skaalvik og Skaalvik, 2015). Som eg presenterte tidlegare, under behovet for autonomi, so fremjar ein autonomistøttande lærar motivasjon hos elevane (Skaalvik og Skaalvik, 2015). Difor tolkar eg det som at ein lærar som legg til rette for elevmedverknad, slik som ein autonomistøttande lærar, ved å gi elevane valmogelegheiter og å lytte til dei også bidreg til å styrke motivasjonen til elevane.

I ein artikkel frå Universitetet i Stavanger er det publisert ein forskingsartikkel med tittel *Lærerkontroll eller elevmedvirkning?*. Her vert det studert om det er sterk struktur eller elevmedverknad gjennom å gi elevane autonomi som fremjar motivasjon og lærelyst. I studien blir det presentert at det er ein klar tendens kor lærarar som har god struktur i undervisninga også utøve god autonomistøtte. Autonomistøtte blir definert som det å lytte til elevane sine synspunkt, gi elevane valmogelegheiter, legge til rette for at elevane skal kunne ta initiativ til eget læringsarbeid og å legge til rette for å syne relevansen lærestoffet har for elevane. God struktur blir definert som fastsetting av klare mål, effektiv organisering og gode konstruktive tilbakemeldingar (Universitetet i Stavanger, 2014). Studien viser at både tydelege struktur og autonomistøtte er viktig for elevar sin motivasjon, og at begge desse faktorane har omtrent lik betydning for elevane sin motivasjon. Det blir også presentert at motivasjon stimulerast best når god struktur nyttast til å ta i bruk elevane sine initiativ og interesser, og å gi elevane val knytt til læringsoppgåvene som skal gjennomførast (Universitetet i Stavanger, 2014).

3.0 Metode

I denne delen vil det bli presentert kva metode det er brukt i studien. Først vil den vitenskapsteoretiske posisjonen til studien bli skildra. Neste del er den kvalitative metoden med fokus på fokusgruppeintervju. Deretter vil utval, datainnsamlinga og analyse bli presentert i kvar sine underkapittel. Til slutt vil kvaliteten i forskinga og forskingsetikk bli skildra.

3.1 Vitenskapsteoretisk posisjon:

Fortolkande teoretiske retningar er eit viktig grunnlag for kvalitative metodar. I det meste av forskning er det eit gjensidig påverkningsforhold mellom forskaren sitt teoretiske utgangspunkt og mønstra i datamaterialet. Den vitenskapsteoretiske forankringa til forskaren har ei betydning for kva type informasjon ein samlar inn, og gir eit utgangspunkt for den forståinga ein utviklar (Thagaard, 2018).

Fenomenologi baserast på den subjektive opplevinga, og har som utgangspunkt å skape ei djupare forståing av informantane sine meiningar og erfaringar. Eit sentralt moment innanfor

fenomenologien er at forskaren er open for erfaringane som studerast. Føremålet er å forstå ulike fenomen på bakgrunn av dei personane ein studera, og å beskrive omverda slik dei skildra den. Fenomenologiske studiar utforskar altså meiningane til informantane utifrå erfaringane dei beskriv (Thagaard, 2018). Studien min har eit fenomenologisk utgangspunkt sidan eg studera meiningane, opplevingane og erfaringane til informantane mine utifrå fenomena elevmedverknad og motivasjon. Innanfor kvalitativ forskning er fenomenologi eit omgrep som dreiar seg om å forstå sosiale fenomen utifrå aktørane sine eigne premiss, og å beskrive verda slik som informantane opplev den, med bakgrunn i forståinga at den verkelege verkelegheita er den menneske opplever. Ved ei fenomenologisk tilnærming blir det lagt vekt på å beskrive framfor å forklare og analysere (Kvale og Brinkmann, 2015).

Hermeneutikk tar utgangspunkt i å fortolke menneske sine handlingar ved ei djupare meiningssinnhald enn det ein ofte ser på som innlysande i starten. Denne tilnærminga er basert på at det ikkje eksistera nokon eigentleg sanning, og at ulike fenomen kan tolkast på ulike nivå. Når ein har ein hermeneutisk tilnærming til forskning, so tenker forskaren at ein berre kan forstå meining utifrå den samanhengen vi studera. Altså at vi forstår meiningane og erfaringane til informantane utifrå det universet informantane er ein del av. Ein forstår på den måten delane informantane fortel utifrå heilskapen (Thagaard, 2018). Eg har difor også ein hermeneutisk tilnærming til denne studien, fordi eg prøvar å tolke ei djupare meining som elevane har kring elevmedverknad og motivasjon. Det finst ikkje ei sanning som er fasiten til opplevinga deira. Sidan eg sjølv har vore elev i ungdomskulen, og har opplevingar og erfaringar kring tematikken, gir det ein god mogelegheit for meg som forskar å sette meg inn i erfaringane som elevane skildra. Eit anna moment er at eg har tolka svara eg har fått frå informantane både for seg sjølv og opp i mot teorien, og slik sett er opplevingane blitt tolka på fleire nivå.

3.2 Kvalitativ metode:

I studien har det blitt valt ei kvalitativ tilnærming. Bakgrunnen for dette valet er at det har blitt studert elevane si oppleving av elevmedverknad i skulekvardagen sin og korleis dette påverkar motivasjonen deira. Eit av føremåla med kvalitativ metode er å skape ei forståing av sosiale fenomen. Sidan metoden innebere ein nær kontakt mellom forskar og deltakarar gir metoden eit godt utgangspunkt for å utvikle forståing av dei sosiale fenomena (Thagaard, 2018). I studien har eg valt å bruke fokusgruppeintervju for å samle inn data. Føremålet ved kvalitativt forskingsintervju er å skape ei forståing av intervjupersonane sitt daglegliv utifrå deira perspektiv (Kvale og Brinkmann, 2015). I denne studien blir det tatt sikte på å prøve å skape ei forståing av elevmedverknad i skulekvardagen til ei gruppe ungdomskuleelevar. Strukturen i eit forskingsintervju er ganske lik den daglegdagse samtalen, men den har ein bestemt metode og spørjeteknikk (Kvale og Brinkmann, 2015).

Ein av dei vanlegaste metodane for datainnsamling innanfor intervju og kvalitativ metode er djupneintervju. I eit djupneintervju prøver ein å skape ein relativ fri samtale, som dreiar seg om nokre spesifikke tema som er fastslått av forskar før intervjuet. Det er ideelt å skape ei avslappa stemning om ein romsleg tidsplan, ofte rundt ein time, kor føremålet er å få informantane til å reflektere, og å samle inn meiningane og erfaringane deira (Tjora, 2017). Det blir nytta opne spørsmål for å gi informantane mogelegheit til å gå i djupna på det dei vil fortelje om. Forskaren tillèt ofte digresjonar frå informantane si side, fordi dette kan gi erfaringar og meiningar som forskar ikkje har tenkt på, og som kan vere viktige og belyse nye sider av forskingsspørsmålet (Tjora, 2017). Djupneintervju nyttar ein når ein vil studere meiningar, haldningar og erfaringar. Føremålet med denne metoden er å finne ut livsverda til informanten, eller med andre ord verden sett frå informanten sin ståstad (Tjora, 2017).

3.2.1 Fokusgruppeintervju

For å samle inn informasjon til å svare på problemstillinga har det i denne studien blitt nytta fokusgruppeintervju, som er djupneintervju av fleire informantar samtidig, noko det er fleire grunnar til. Ein av desse er at eg ynskte å samle inn data frå fleire informantar enn det er vanleg i eit vanleg djupneintervju, for å skape ei djupare og felles forståing av korleis ei gruppe ungdomskuleelevar opplever elevmedverknaden i skulekvardagen sin. I tillegg er denne metoden tidssparande, med tanke på at ein samlar inn data frå fleire informantar i same intervju. Fokusgruppeintervju er når ein samlar eit tal informantar for å diskutere eit eller fleire tema. I tillegg kan denne metoden verke mindre farleg eller skremmande å vere med på enn individuelle intervju, sidan informantane i denne intervjusituasjonen diskutera erfaringane og meiningane ilag (Tjora, 2017). For å svare på problemstillinga valte eg å nytte meg av semistrukturerte intervju. Det semistrukturerte livsverdenintervjuet blir ofte brukt når tema frå dagleglivet skal forståast ut frå informantane sine eigne perspektiv. Når intervjuet er semistrukturert er det verken ein open samtale eller ein lukka spørjeskjemasamtale, men noko midt i mellom. Intervjuguiden har bestemte tema og under kvart tema er det fleire forslag til spørsmål, men alle spørsmåla treng ikkje å bli nytta i intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2015).

Nokre fordelar ved fokusgruppeintervju er at ein kan samle inn fleire menneske sine oppfatningar i løpet av ein ansikt-til-ansikt interaksjon, og i tillegg styre samtalen inn på tema som er fastslått på førehand av forskaren. Når man inkluderer eit større tal informantar i ei gruppe opplev dei gjerne tryggleik, noko som gjer at ein kan samle opp meiningar i interaksjonen som oppstår mellom deltakarane. Dette representera eit ekstra spennande aspekt ved fokusgruppeintervju, nemleg at ein kan samle inn meir spontane svar enn ved fleire andre datainnsamlingsmetodar (Tjora, 2017). Dette er hovudgrunnen til at eg valte fokusgruppeintervju som metode for datainnsamlinga, sidan elevane

gjærne er meir trygge når dei sit saman med fleire klassekameratar og kan støtte seg på kvarandre. I eit fokusgruppeintervju stimulerer informantane ofte kvarandre, noko som kan føre til at ein får fram fleire aspekt ved informantane sine opplevingar av eit fenomen dei alle kjenner til.

Fokusgruppeintervju er også meir aktiviserande og mobiliserande gjennom sjølvintervjuet, noko som kan vere kjelde til nye tankar og refleksjonar (Tjora, 2017). Dette er ein annan viktig grunn til val av metode. Ved å la elevane få mogelegheit til å stimulere kvarandre og å utrykke seg spontant var målet å få gode og utfyllande svar på spørsmåla mine.

3.3 Utval

Eit forskingsdesign er den faglege konteksten og ei beskriving av undersøkinga sin kven, kva, kor og korleis. Designet beskriv altså retningslinjene for korleis forskaren skal utføre prosjektet. Det vil seie ei beskriving av kva undersøkinga skal dreie seg om, kven som skal delta i undersøkinga, kor undersøkinga skal gjennomførast og korleis forskaren skal gjennomføre undersøkinga (Thagaard, 2018). Når utvalet er relativt lite, som det ofte er ved kvalitative metodar, er det viktig at forskaren nyttar ein utveljingsprosess av deltakarar som er hensiktsmessig for problemstillinga. Deltakarane forskaren vel er viktig for forståinga av det fenomenet ein undersøker og kva svar ein får. Ei strategisk utveljing tyder at ein vel systematisk personar som har eigenskapar eller kvalifikasjonar som er sentrale for problemstillinga si (Thagaard, 2018). Eg gjennomførte eit strategisk utval ved at eg tok kontakt ved ein ungdomskule og spurte om eg kunne intervjuer nokre av elevane deira. Kriteriet for informantane, eller deltakarane i studien, er at dei går i ungdomskulen og har erfaringar og opplevingar med elevmedverknad. Dette er noko alle elevar i ungdomskular har, noko som gjorde utveljingsarbeidet av informantar enkelt.

Rekrutteringsarbeidet starta med at eg tok kontakt med rektor for ein ungdomskule og fortalte om prosjektet mitt. Det vart sendt ein informasjonsbrev, som forklarte kva prosjektet handla om og korleis det var tenkt utført. Rektor synst prosjektet vart interessant og gav godkjenning til å gjennomføre det i deira skule. Vidare tok rektor opp studien på eit lærarmøte der lærarane for niande trinn sa at dette prosjektet ville dei delta i. Derifrå hadde eg vidare kontakt med trinnleiar og kontaktlærar for dei klassene som skulle delta i studien. Alle kontaktlærarane i desse klassene vart også tilsendt informasjonsbrev. Lærarane fortalte elevane om studien i undervisninga og plukka ut fem elevar frå kvar klasse som var interessert i å delta. Grunnen til at eg let lærarane plukke ut deltakarane er et det er dei som kjenner elevane best og som veit kven som passar best til å delta i ein slik studie. Retningslinjene eg gav lærarane var at elevane dei valte ut burde samarbeide godt ilag, være trygge på kvarandre, reflekterte og gode til å utrykke meiningane sine.

Kor mange informantar ein skal ha i ei fokusgruppe variera, men som regel er det mellom 6 til 12 informantar. Talet på informantar bør vere høgt nok til at fleire meiningar er representert, men også

lavt nok til att informantane føler seg trygge og ikkje får prestasjonsangst. Ein kan også bruke mini fokusgrupper med 3-4 informantar, dersom informantane er ekspertar på området det skal intervjuast i (Tjora, 2017). Den opprinnlege planen var å gjennomføre intervju med seks deltakarar i kvar fokusgruppe, men intervju vart gjennomført med fem stykk. Dette er det fleire grunnar til. Først og fremst vart intervju gjennomført under Covid-19 og i ein skule med gult nivå. Difor diskuterte eg og skulen oss fram til at maks fem elevar i kvar intervju var det beste for å oppretthalde retningslinjene til smittevern. Utifrå ein forskingsmessig ståstad vil eg vurdere at fem informantar i kvar gruppe er tilstrekkeleg, sidan det er lett at nokre av deltakarane i intervjuet forsvinn i mengda når ein er mange deltakarar. Eg gjennomførte tre fokusgruppeintervju i tre forskjellige klassar ved skulen. Det første intervjuet var ein pilot, som eg kjem tilbake til i neste underkapittel. Deretter gjennomførte eg to fokusgruppeintervju som utgjer datamateriale i oppgåva. Totalt er det 10 informantar som utgjer datamaterialet i studien.

3.4 Datainnsamling:

3.4.1 Forskar si rolle i og posisjon i intervjuet

I fokusgruppeintervju nyttar ein gjerne ein moderator, ikkje intervjuar som i eit djupneintervju, som skal styre ordet og sørge for att alle kjem til ordet. Nokre av arbeidsoppgåvene til moderatoren er å ta notat, stille spørsmål og følgje opp tema som oppstår ved oppfølgingsspørsmål. Moderatoren kan ha både ei aktiv og ei passiv rolle. Ein aktiv moderator styrer ordet, passer på at samtalen held seg til tematikken og passer på at alle kjem til ordet og får seie si meining. I tillegg kan ein aktiv moderator kan gjerne stoppe deltakarar som pratar mykje, eller spørje deltakarar som pratar lite om deira meiningar (Tjora, 2017). Eg var ein aktiv moderator i piloten, noko eg skal skildre seinare. Ein passiv moderator tar ei meir passiv rolle og lar gruppedynamikken styre seg sjølv, sjølv om det kan medføre at diskusjonen til tider går litt utanfor sjølv problematikken (Tjora, 2017). I intervju to og tre var eg ein meir passiv moderator, fordi diskusjonen flaut fint og alle deltakarane var flinke til å bidra og lytte til kvarandre. Diskusjonen heldt seg også innanfor tematikken, med små unntak, noko som gjorde til at det vart mindre avbrytingar og diskusjonen hadde ein god flyt.

Ei av oppgåvene til moderatoren er å skape ein open atmosfære, der informantane kan utrykke både personlege og motstridande synspunkt. Det er ikkje eit mål at fokusgruppa skal være einige om temaene som blir diskutert, eller komme med eit felles forslag til løysing, men gruppa skal presentere forskjellige synspunkt om emna som blir diskutert (Kvale og Brinkmann, 2015). Dette var noko eg var tydeleg på før intervjuet starta. Elevane vart fortalt at det ikkje var noko fasitsvar, og at eg var ute etter å samle inn deira meiningar, erfaringar og opplevingar. Dette gjorde at elevane turte å skildre motstridane meiningar og at det til tider vart ein diskusjon elevane seg imellom. Fokusgruppeintervju kan som ved dei andre kvalitative datainnsamlingsmetodane variere i engasjement hos deltakarane.

Når engasjementet er lågt vil det krevje ei mykje meir aktiv ordstyring enn ved enkeltintervju, for å halde diskusjonen på sporet. Difor er det viktig at moderator kan vere ganske aktiv i ordstyring nokre gongar og meir tilbakehalden andre gongar (Tjora, 2017).

Før eg gjennomførte intervju gjorde eg ei pilotering av prosjektet kor eg testa ut intervjuguiden, anslo omtrentleg tid på intervjuet, testa opptaksutstyr og gjorde meg erfaringar ved intervjusituasjonen. Erfaringane frå pilotintervjuet gjorde at eg endra litt på nokre spørsmål elevane synst var vanskelege å tolke og bytta litt på rekkjefølgja på nokon av spørsmåla i intervjuguiden. I piloten var eg ein aktiv moderator, for her var det to deltakarar i fokusgruppa som var dominerande og prata mykje. Det var difor viktig at eg let dei andre deltakarane sleppe til ordet, slik at dei fekk delt sine opplevingar og erfaringar. I tillegg snakka fleire av deltakarane seg ofte vekk, og eg som moderator måtte styre diskusjonen tilbake til tematikken eit par gongar.

3.4.2 Intervjuguide

Intervjuguiden (vedlegg 2) er i stor grad inspirert av Shier (2001) sin modell «veier til deltakelse». Denne modellen tar opp fem nivå for deltaking, og for kvart nivå blir det presentert eit spørsmål om opningar, mogelegheiter og forplikingar. Modellen er meint som eit hjelpemiddel for vaksne, so den er formulert utifrå læraren sitt perspektiv. Eg har valt å snu perspektivet på denne modellen til å gjelde elevane. Temaene i modellen til Shier er utgangspunktet for fleire av temaene mine i intervjuguiden, men eg har slått saman nokon av temaene til Shier. I tillegg er det blitt lagt til nokre ekstra tema, som er sentrale for å svare på forskingsspørsmålet. Fleire av dei 15 spørsmåla i Shier (2001) sin modell har direkte eller indirekte hatt innflyting på spørsmåla mine i intervjuguiden, men dei er snudd om til å gjelde elevperspektivet. I tillegg til introduksjon og avrunding består intervjuguiden av fire hovudtema; oppleving av elevmedverknad, å bli støtta og lytta til, avgjersle og makt og motivasjon. Dei tre første temaene er inspirert av modellen til Shier (2001), medan det siste temaet om motivasjon er influensert først og fremst av sjølvbestemmingsteorien til Deci og Ryan.

Intervjuguiden er formulert utifrå «Tre-med-grener-modellen», som tyder at det er ein struktur der stammen representera hovudspørsmåla i prosjektet, og greinene er spesifikke tema ein ynskjer å undersøke (Thagaard, 2018). Det blir stilt spørsmål innanfor kvart av temaene for å utdjupe erfaringane, og det er ein balansegang mellom å gå i djupna på eit tema og å spørje om alle temaene ein er ute etter. Modellen er god når ein på førehand har bestemt kva tema ein vil undersøke (Thagaard, 2018). Stammen i intervjuguiden min er elevmedverknad og motivasjon, og greinene er underkategoriane som oppleving av elevmedverknad med meir. Intervjuguiden er semistrukturert formulert med tema, hovudspørsmål, underspørsmål og oppfølgingsspørsmål. Eg prøvde å formulere spørsmål som sikra kvalitet, og som oppmuntra deltakarane til å gi konkrete og utfyllande svar.

Hovudspørsmåla er opent formulert og er retta mot å få deltakarane sine erfaringar og synspunkt om dei ulike emna innanfor elevmedverknad og motivasjon (Thagaard, 2018). Under kvar av desse hovudspørsmåla har det blitt formulert fleire underspørsmål og oppfølgingsspørsmål.

Oppfølgingsspørsmåla er meint som ei hjelp til å få utfyllande og gode svar, sidan det varierer kor opent og godt deltakarar kan utrykke seg (Thagaard, 2018). Sidan intervjuet var semistrukturerte vart ikkje intervjuguiden følgt konsekvent heile tida. Elevane gav av og til svar som dekte andre spørsmål, noko som gjorde at ikkje alle spørsmål vart stilt og at rekkjefølgja på spørsmåla endra seg litt undervegs i intervjuet.

3.4.3 Gjennomføring

Eg gjennomførte to intervju, med fem elevar i kvar klasse, altså 10 elevar totalt. Intervjua gjekk føre seg på eit større grupperom kor eg satt på eine sida av bordet og deltakarane på ei rekkje på den andre sida. På bakgrunn av Covid-19 og situasjonen kring smittevern var det viktig å halde avstand frå meg til informantane og dei seg imellom. Diktafonen vart plassert midt på bordet, slik at den skulle fange opp alle elevane sine svar. Å skape ein god og tillitsfull atmosfære i intervjusituasjonen er avgjerande for å få eit vellykka intervju. Når ein ikkje lykkast med dette får intervjuet dårlegare kvalitet (Thagaard, 2018). Difor brukte eg god tid før intervjuet starta med å bli kjent med elevane, skape eit trygt klima og bygge tillit med informantane. Vi snakka litt laust om interesser, skulekvardag og likande først og deretter brukte eg god tid på å forklare korleis intervjuet skulle gå føre seg og kva det handla om. I alle intervjua var det god stemning, elevane lo, forsynte seg med sjokolade og praten gjekk laust før intervjuet starta. Når intervjuet starta prøvde eg å lytte til elevane og vise med kroppsspråk og korte svar at eg lytta og anerkjente det elevane fortalte. Intervju nummer ein vart gjort ein fredag, og intervju nummer to påfølgande måndag. Dette gjorde at eg fekk tid til å transkribere og gjere notat av intervju ein før eg begynte på intervju to. Undervegs i intervjua tok eg korte notat av dei viktigaste punkta som vart skildra, samt karakteristikkar av informantane slik at det skulle vere enklare å skilje elevane i transkriberingsarbeidet.

Eg starta kvart intervju med å fortelje elevane kva studien handla om, kvifor eg intervjuet dei og kva rettigheter dei har. I denne seansen var lydopptakaren av og det var ein meir uhøgtideleg samtale med elevane. Deretter fortalte eg elevane at eg sette på lydopptakaren og at intervjuet no var i gang. Dei tre intervjua, inkludert piloten, hadde ulik varigheit. Piloten varte i 25min, intervju to varte i 40min og intervju tre i 30min. Intervju to skilte seg ut ved at elevane var veldig utadvendte og hadde mykje dei ville fortelje om innanfor dei ulike emna. Det var i liten grad nødvendig å stille oppfølgingsspørsmål her, sidan elevane hadde ein god diskusjon seg i mellom og med meg som forskar. Intervju tre gjekk også fint. Det var ein god flyt, men her måtte eg stille fleire spørsmål for å halde diskusjonen i gong.

3.4.4 Transkribering og lydopptak

I fokusgruppeintervju, er det som i djupneintervju, vanleg å bruke lydopptak av intervjuet og å transkribere dette. Transkriberingsarbeidet kan til forskjell frå vanlege intervju gi både individuelle utsegn, gruppedata og dialogar (Tjora, 2017). I transkriberinga og i presentasjonsdelen er det alle desse tre typane av utsegn. Gruppedataen og dialogane er ekstra interessante, fordi dei gir fleire ulike synspunkt på same spørsmål og ei meir nyansert forståing av svaret. I fokusgruppeintervju er det større moglegheit for å skape gode gruppediskusjonar, dersom spørsmåla i intervjuguiden er avgrensa og spissa godt i førekant. I denne intervjusituasjonen er det gjerne for dårleg tid til at informantane kan få sleppast heilt lause på tema, difor bør forskaren ha avgrensa og spissa tematikk på førehand (Tjora, 2017). I transkriberingsarbeidet har eg delt opp informasjonen i individuelle utsegn, gruppeutsegn og diskusjonar under kvart av spørsmåla frå intervjuguiden.

3.5 Analyse

Den kvalitative analysen dreiar seg om å legge til rette for at nokon som les forskinga di skal få auka kunnskap om temaet det forskast på, utan sjølv å måtte gjennomføre forskinga (Tjora, 2017). Forskinga i denne studien skal med andre ord presenterast på ein slik måte att andre kan lese den og få auka kunnskap av dette. Analyse og tolking av data er ein kontinuerleg prosess som skjer gjennom heile forskingsarbeidet. Arbeidet med analysen er allereie starta når ein er i felten og samlar inn dataen. I eit intervju vil ein analysere korleis ein kan forstå det informantane gir uttrykk for i samtalen (Thagaard, 2018).

Når ein skal gjere analysearbeid er det viktig å velje den analytiske tilnærminga som høver best for prosjektet sitt. To av dei vanlegaste analyseformene er kontekstanalyse og temaanalyse. Temaanalytisk tilnærming vert nytta når ein utforskar tema ved å samanlikne data frå alle deltakarane i prosjektet. Når ein nyttar denne tilnærminga kodar ein dataen på ein enheitleg måte og drar samanlikningar på tvers av datamaterialet. Koding og kategorisering av dataen er sentralt og viktig for begge desse tilnærmingane. Dette er spesielt viktig når ein har mykje data, som til dømes ved fleire intervju (Thagaard, 2018). I studien min har eg to intervju, men data frå 10 informantar. Difor er det viktig å systematisk organisere denne dataen. I denne studien har det blitt nytta ein temaanalytisk tilnærming. I temaanalysar blir oppmerksamheita retta mot temaene som er representert i prosjektet. Ved denne analytiske tilnærminga analysera ein data frå kvart tema hos alle deltakarane, og føremålet er å gå i djupna på dei ulike temaene med sikte på å skape ei djupare forståing av kvart tema. Når ein samanliknar på denne måten er det sentralt å kode og klassifisere dataen på ein god måte (Thagaard, 2018). Dei ulike kategoriane mine, som blir presentert i resultatdelen, er influensert av Shier (2001) sin modell og sjølvbestemmingsteorien til Deci og Ryan. Kategoriane er; «oppleving av elevmedverknad», «å bli høyrte og støtta», «avgjerdsprosess og

maktfordeling» og «motivasjon». I den transkriberte teksten har kvar av kategorien fått sin fargekode, og teksten er markert med fargar for å skilje kva som høyrer under kva kategori. Dataen frå dei to intervjuar er både analysert kvar for seg og i forhold til kvarandre, og alt dette er gjort ved ulike fargekodar i transkriberinga. Slik er informasjonen frå alle 10 informantane broten ned under kategorien sin og markert med ulike fargar og notat.

Det er blitt retta kritikk mot temaanalyse ved at analysen av dei ulike temaene blir lausriven frå konteksten den vart presentert i. Når ein bryt ned delar av informasjonen frå deltakarane og samanliknar intervjuar opp mot kvarandre som ein einheit, mistar ein konteksten den er ein del av. Difor er det viktig å knyte data frå kvar enkelt einheit eller situasjon opp mot samanhengen den er ein del av, for å skape ei heilhetleg forståing (Thagaard, 2018). Dei ulike utsegna og informasjonen frå dei to intervjuar er difor vurdert opp i mot situasjonen dei vart sagt i og den einheiten dei er ein del av. Slik mistar ikkje informasjonen konteksten sin i studien. I tillegg er informasjonen frå dei to fokusgruppeintervjuar presentert kva for seg i resultatdelen, slik at lesar lettare kan koble konteksten til det informantane fortel.

3.6 Kvalitet

Reliabilitet, validitet og overførbarheit er sentrale omgrep for å skildre forskinga si truverd, eller med andre ord forskinga sin kvalitet. Reliabilitet handlar i kvalitative metodar om forskinga si pålitelegheit. Validitet tar opp spørsmålet om gyldigheita til resultatata vi har komen fram til i forskinga, og korleis ein tolkar desse. Overførbarheit skildrar om den forståinga vi skapar gjennom forskinga vår kan vere relevante for andre situasjonar (Thagaard, 2018).

3.6.1 Reliabilitet

Spørsmålet om reliabilitet viser til den kritiske vurderinga om prosjektet gir inntrykk av at forskinga er utført på ein måte som vekker tillit og pålitelegheit. Omgrepet reliabilitet er meir brukt i kvantitative studiar kor det viser til repliserbarheit, noko som tek opp spørsmålet om resultatata ein får også kan fåast av andre forskarar dersom dei nyttar dei same metodane. Med andre ord at resultatata syner det same når ein reprodusera forskinga (Thagaard, 2018). Ein viktig del av reliabiliteten i ei studie er å skildre forskinga som er gjort på ein konkret og spesifikk måte. Reliabiliteten i eit forskingsarbeid styrkast dersom oppgåva er transparent, som tyder at forskingsprosessen er gjennomsiktig. For å gjere forskingsprosessen transparent må ein gi ei detaljert beskriving av forskingsstrategi og analysemetodar, slik at utandeforståande kan kritisk vurdere forskingsprosessen sine ulike steg (Thagaard, 2018). I metodekapittelet og i resten av oppgåva er det prøvd å gjere oppgåva so transparent so råd. Alle strategiar, val og metodar er skildra og grunngeve. Reliabilitet handlar om studien sin pålitelegheit (Thagaard, 2018). Spørsmåla i intervjuguiden er forsøkt

formulert enklart mogeleg, og so presist som råd. Informantane vart forklart at det ikkje fanst nokon fasitsvar eller riktige svar i denne undersøkinga.

Ein annan faktor som styrkar reliabiliteten i ein studie er når ein skil mellom primærdata og forskaren sine egne tolkingar. Primærdata er data som er åtskilt frå forskaren sine egne tolkingar. I henhold med dette er primærdataen, som er det transkriberte arbeidet, presentert åtskilt frå egne tolkingar (Thagaard, 2018). I resultatdelen blir primærdataen, funna i studien, presentert og i drøftingskapitlet vert nokre av forskar sine fortolkingar presentert. Det vart nytta lydopptak under intervju, noko som gjer at det er enklare å presentere data som er uavhengig av forskaren. Det transkriberte intervjuet inneheld ingen fortolking frå forskar, men notat kan fort bli prega av fortolkingane forskaren gjer undervegs i intervjuet (Thagaard, 2018). Ved å bruke lydopptakar i intervju blir det mogeleg å leggje fram direkte sitat frå informantane og direkte ordvekslingar eller diskusjonar elevane seg imellom og med meg som forskar (Tjora, 2017). Dette er noko som styrkar reliabiliteten. I all samfunnsforskning er det vanleg at forskaren har eit engasjement og ei forståing for tematikken før ein startar datainnsamlinga. Dette kan bli sett på som støy i prosjektet, sidan det kan påverke resultatane. Ved å lese tidlegare forskingsarbeid om elevmedverknad og elevundersøkingane hadde eg ei hypotese om at elevane si oppleving av elevmedverknaden i skulekvardagen kom til å vere liten, men prøvde å ikkje la denne hypotesa legge føringar for studien. I ei studie vil det aldri bli fullstendig nøytralitet eller ingen engasjement frå forskar si side (Tjora, 2017).

3.6.2 Validitet

Validitet handlar om å vurdere resultatane av forskinga, og korleis ein tolkar data. Difor knytast validitet til gyldigheita av dei tolkingane forskaren kjem fram til. Thagaard hevdar at validiteten i ein studie blir styrka når ein legg vekt på teoretisk gjennomsiktigheit, eller med andre ord transparens. Dette inneberer at dei teoretiske ståstadane som legg grunnlaget for tolkingane og konklusjonane i studien blir godt skildra (Thagaard, 2018). Dei teoretiske ståstadane som ligg bak konklusjonane og tolkingane i studien er godt belyst i teorikapitlet. Her vert teorien og forskinga som vert nytta i drøftingsdelen og resten av oppgåva presentert. Validitet dreiar seg om å stille spørsmål om dei tolkingane ein kjem fram til er gyldige i forhold til den verkelegheita som vert studert. Validiteten i ein studie vert styrka når forskar går kritisk gjennom analyseprosessen (Thagaard, 2018). Validitet tek opp spørsmålet om svare ein finn i forskingsarbeidet faktisk er svar på dei spørsmåla forskaren stiller (Tjora, 2017). Når ein går kritisk gjennom analyseprosessen validerer ein gjennom å kontrollere, å stille spørsmål og å teoretisere. Å validere gjennom å kontrollere dreiar seg om å vurdere feilkjeldene i studien (Kvale og Brinkmann, 2015). Feilkjeldene vert presentert yttligare i drøftingsdelen, men eg vurderer desse til å vere små eller ubetydelege for å påverke resultatane i særleg grad. Å kontrollere

handlar også om å kritisk vurdere eigne tolkingar og å eksplisitt gjere greie for eget ståstad, som kan vere med å gi forskinga ei skeiv fortolking (Kvale og Brinkmann, 2015).

Å validere gjennom å stille spørsmål handlar om å vurdere om studien studera det ein ynskjer å studere, som i mitt tilfelle er hovudsakleg elevmedverknad og motivasjon (Kvale og Brinkmann, 2015). Spørsmåla som vert formulert i intervjuguiden og svara som desse gav meina eg representera den verkelegheita som er blitt studert. Alle spørsmåla er spissa til å gjelde forholda innanfor elevmedverknad og motivasjon, som er skildra i problemstillinga og avgrensingane for oppgåva. Fleire av resultatata kan ein sjå igjen i tidlegare forskingsarbeid, noko som styrkar validiteten. Validitet gjennom å teoretisere dreiar seg om at validitet ikkje berre handlar om metode, men også om fenomenets natur. Eit døme er at elevar og lærarar lever i ulike sosiale verkelegheiter, noko som gjer at dei kan ha ulik forståing for kva som vektleggast for å få ein god karakter (Kvale og Brinkmann, 2015). Det kan difor tenkjast at lærarane vil kunne ha ei anna oppfatning av elevane si elevmedverking enn elevane sjølve, men i denne studien blir berre elevperspektivet studert.

Forskaren sin tilknytning til miljøet ein undersøker spelar også ei rolle for validiteten i studien. Om ein forskar har ei tilknytning til miljøet som blir studert, eller om ein representera ein utanforståande i miljøet legg grunnlaget for forståinga ein utviklar i løpet av studien. Dersom ein kjenner til miljøet frå før av har ein eit utgangspunkt for å danne ei forståing som kjem innanfrå. Noko som tyder at erfaringane til forskaren frå miljøet kan legge eit grunnlag for gjenkjenning, som skapar utgangspunktet for forståinga ein kjem fram til. På denne måten utviklar ein tolkingane til fenomena ein studera både i relasjon til nye kunnskapar og eigne erfaringar (Thagaard, 2018). Eg har ei tilknytning til miljøet som blir studert gjennom vikarjobbing og praksis ved lærarutdanninga mi, noko som gjer at eg har erfaringar med elevmedverknad. Tilknytninga kjem ikkje frå skulen som er studert, men frå andre ungdomskular, noko som vil seie at eg ikkje kjenner elevane som deltok i studien. Dette gjer at eg lettare kan forstå erfaringane og opplevingane elevane skildrar, noko som er ein styrke for validiteten i forskinga. På den andre sida kan erfaringane frå vikarjobbing og praksis vere ein svakheit sidan ein lettare kan oversjå det informantane fortel som ikkje stemmer overeins med eigne erfaringar. Med andre ord kan ein bli mindre open for nyansane i det ein studera (Thagaard, 2018).

3.6.3 Overførbarheit

Når resultatata i ein intervjustudie vurderast som pålitelege og gyldige kjem spørsmålet om resultatata er primært av lokal interesse eller om dei kan overførast til andre intervjupersonar, kontekstar og situasjonar. Med andre ord er spørsmålet om studien kan generaliserast og overførast til andre situasjonar (Kvale og Brinkmann, 2015). I kvalitative studiar er det tolkinga av resultatata som gir grunnlaget for overførbarheit, eller generalisering, og ikkje beskrivingane av mønstra i dataen.

Overførbarheit handlar om å stille spørsmål om forskinga vår og den tolkinga vi skapar innanfor rammene av prosjektet kan vere relevante for andre samanhengar (Thagaard, 2018).

Generaliserbarheit handlar om forskinga sin relevans utover dei einheitane som er studert (Tjora, 2017). I studien har det blitt studert elevane sine meiningar, erfaringar og opplevingar knytt til dei to sosiale fenomenane elevmedverknad og motivasjon. Resultata i ein tilsvarande studie kan variere frå kontekst til kontekst, so det er ikkje sikkert at nokon andre vil få dei same svara som meg, likevel om dei nyttar same intervjuguide og tilsvarande utval. På den andre sida kan det tenkjast at fleire av funna i denne studien vil kunne gå igjen i andre tilsvarande studiar, som det også gjer i tidlegare forskning på feltet. Med tanke på elevmedverknad sin posisjon i både opplæringslova, fagfornyninga og elevundersøkinga med meir vil eg argumentere for at funna i studien vil være relevante og interessante for andre lærarar og elevar i ungdomskulen. Med bakgrunn i at studien er relativt liten og utval veldig geografisk sentrert vil eg ikkje hevde at funna kan i særleg grad generaliserast og overførast til å gjelde andre skular.

3.7 Forskingsetikk:

I denne studien har det særleg blitt tatt omsyn til tre etiske retningslinjer innanfor forskning. Desse er informert samtykke, konfidensialitet og konsekvensar av å delta i forskingsprosjekt. Dei tre retningslinjene blir trekt fram som nokon av dei meste sentrale i ei kvalitativ forskning (Thagaard, 2018). Ansvarer om å informere er eit viktig etisk omsyn alle forskarar må følgje. Dette går ut på at ein skal gi deltakarane tilstrekkeleg med informasjon om kva studien handlar om, kven som har tilgang til informasjonen som blir innhenta, kva informasjonen skal brukast til med meir. Kravet om å informere deltakarane på ein nøytral måte som ikkje utsette dei for stress vart følgt ved å la lærar fortelje om prosjektet, gi elevane god informasjon ved eit informasjonsbrev og la elevane sjølv få bestemme om dei ville vere med (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH], 2016).

Før eg kunne starte intervjuer måtte eg ha tillating av både elevane og føresette. Kontaktlærarane for dei ulike klassene sendte med informasjonsbrev og samtykkeskjema (vedlegg 1) heim med elevane som skulle delta i studien. I alle forskingsprosjekt er det sentralt at forskar har innhenta eit informert samtykke frå deltakarane som skal vere med i studien. Informert samtykke handlar om, slik det vart beskrive ovanfor, at deltakarane skal ha tilstrekkeleg med informasjon om prosjektet før dei gir samtykke til å delta. Sidan deltakarane i studien er under 15 år, samla eg også inn samtykke frå føresette (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH], 2016). Eit anna forskningsetisk omsyn i studien er konfidensialitet, som er eit grunnprinsipp i forskingspraksis. Dette handlar om at forskaren skal behandle informasjonen som blir samla inn konfidensielt og fortruleg. Det er vanleg at personopplysningar blir aidentifisert og

forskingmateriale anonymisert (Thagaard, 2018). Med bakgrunn i dette har eg erstatta elevane sine namn i oppgåva med ein kode, elev 1 til elev 5. I tillegg er all personinformasjon, som namn på skule og lærarar, anonymisert.

Eit tredje viktig etisk omsyn er at deltakinga i studien ikkje skal medbringe negative konsekvensar for deltakarane, og at dei ikkje skal bli utsett for urimelege belastningar eller fysisk fare (Thaagard, 2018). Med bakgrunn i dette har det blitt formulert spørsmål der elevane ikkje blir sett i nokon kniper eller etiske dilemma når dei skal svare på elevmedverknaden dei opplev. I tillegg vert all personinformasjon anonymisert, noko som gjer at informasjonen ikkje kan føre til nokon negative konsekvensar for deltakarane. Før datainnsamlinga starta vart det også søkt om tillating frå NSD – Norsk senter for forskingsdata, og det vart gitt tillating til å gjennomføre prosjektet. Når eg fekk godkjenninga frå NSD (vedlegg 3) tok eg kontakt med den aktuelle skulen og gjennomførte datainnsamlinga. Dataen frå informasjonsinnsamlinga er lagra i tråd med NSD sine retningslinjer for datalagring. Personopplysningar er blitt lagra separat frå transkriberinga, på ein server med passordbeskyttelse. Den transkriberte dataen er blitt lagra på ein stasjonær data med aidentifiserte personopplysningar og passordbeskyttelse. Det vart innhenta godkjenning til å ikkje lagre informasjonen på HVL sin forskarserver, grunna lite personopplysningar og tilfredsstilling av sikkerheitskrava knytt til lagring av data. Elevane vart også informert om at dei til ein kvar tid i studien kunne trekke seg utan grunngjeving, også etter at datainnsamlinga var innhenta.

4.0 Resultat

I denne delen blir resultatata frå intervju skildra. Resultata er delt inn i ulike kategoriar, der kvar kategori har fått eit elevsitat frå intervju som beskriver elevane si oppfatning. Den første kategorien er elevane si forståing av elevmedverknad, som vert skildra med elevsitatet «Kva elevane får være med på å bestemme, eller delvis bestemme». Kategori nummer to er elevane si oppleving av elevmedverknad, som har elevsitatet «Eg trur ikkje vi har fantastisk elevmedverknad, men eg trur vi har sånn heilt ok elevmedverknad». Kategori nummer tre handlar om korleis elevane opplev at dei blir lytta til og støtta til å utrykke meiningane sine, og denne kategorien er representert av elevsitatet «Ja, nei vi skal tenke på det». Den neste kategorien er avgjerdsprosess og maktfordeling som vert representert ved elevsitatet «Det er jo læraren som eigentleg bestemmer». Den femte og siste kategorien er motivasjon, som har fått elevsitatet «Når vi får være med å bestemme so blir vi meir motiverte.

Resultata som er relevante i forhold til problemstillinga vert presentert her, og drøfta seinare i drøftingskapittelet. Nokre av resultatata vert presentert som korte utdrag frå diskusjonen til kvart av spørsmåla, og andre resultat blir presentert som samandrag av kva elevane skildra. Dette sidan det

tek for mykje plass å presentere alt som utdrag frå diskusjonane. I utdraga er det brukt kodeord «I» for intervjuar og «Elev 1, 2, 3...» for dei ulike elevane. Eg har valt å presentere kvart fokusgruppeintervju for seg sjølv, for å vise kva som vart sagt i begge intervju separert. I nokre tilfelle blir berre resultat frå det eine fokusgruppeintervjuet presentert, fordi det av og til blir gitt svar som ikkje har særleg relevans for problemstillinga. Deretter vil funna bli samanlikna og drøfta i drøftingskapitlet.

4.1 «Kva elevane får være med på å bestemme, eller delvis bestemme»

I diskusjonen, i fokusgruppeintervju 1, kring kva elevmedverknad tyder utspann det seg ein god diskusjon kor elevane gav fleire forklaringar på kva dei legg i omgrepet elevmedverknad. Elev 1 gav følgjande svar; «Kva elevane får vere med på å bestemme, eller delvis bestemme». Ein annan elev gav eit døme på elevmedverknad, som var at dei kunne vere med å bestemme korleis ei oppgåve skal vurderast. Ein tredje elev slengte seg på diskusjonen og sa at han tolka elevmedverknad som det å vere med å bestemme kva som skal bli gjort. Dette greia han ut med eit døme kor elevane hadde fått lov til å bestemme at dei skulle ha ei gruppeoppgåve i tillegg til ei individuell innlevering som vurderingsform i eit fag. Dette skildra eleven som elevmedverknad. Når elevane vart spurt om korleis dei ville beskrive ordet «medverknad», svarte ein elev «å vere med» og ein annan «å vere med å bestemme kanskje».

I fokusgruppeintervju 2 gir elevane også fleire skildringar på kva dei vektlegg i ordet elevmedverknad. Ein elev fortel følgjande; «Det er vel det at elevane får være med å påverke korleis vi skal jobbe med eit fag eller korleis vi skal ha det i klasserommet generelt, som kva reglar vi skal ha og kva vi gjer på eigentleg». Elevane trekk også fram at dei kan vere med å påverke og bestemme faktorar knytt til samfunnet, og gir eit døme på at dei kan vere med å vise kva som er greitt og ikkje greitt i samfunnet. Ein tredje elev fortel at han knyter elevmedverknad til det å vere med å bestemme i skulen. Eleven gir eit døme på elevråd der dei tar opp saker i klassa, som lærarane spør om elevane har ei meinig om. Eleven fortel at dei ofte diskutera saka og deretter stemmer over denne.

4.2 «Eg trur ikkje vi har fantastisk elevmedverknad, men eg trur vi har sånn heilt ok elevmedverknad»

I denne delen blir det presentert korleis elevane opplever elevmedverknaden i undervisninga. Det vil bli lagt vekt på planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning, sidan dette er sentrale sider av skulekvardagen til elevane. I tillegg vil elevane sine opplevingar av elevmedverknad i dei ulike faga og hos dei ulike lærarane bli presentert

I fokusgruppeintervju 2, på spørsmål om korleis elevane opplev elevmedverknaden i undervisninga, svarer ein elev følgjande; Eg trur ikkje vi har fantastisk elevmedverknad, men eg trur vi har sånn heilt

ok elevmedverknad». Ein annan elev legg til at dette gjeld spesielt i faga norsk, engelsk og samfunnsfag. Elevane fortel at elevmedverknaden har blitt betre i det siste, men att det i stor grad kjem an på læraren. Ein elev fortel at kontaktlæraren hadde tatt opp elevmedverknad med dei i ein undervisningstime, sidan resultat frå den årlege Elevundersøkinga ikkje var gode. Eleven fortel vidare at læraren hadde diskutert med elevane korleis dei kunne styrke elevmedverknaden og spurte elevane om dei hadde forslag. Elevane skildrar også at dei opplev å få medverke mest på vurdering av undervisning og val av arbeidsmetodar i undervisninga.

Vidare vart elevane i fokusgruppeintervju 2 spurt om dei opplev å få medverke i planlegging av undervisning. Ein elev fortel at han opplev det, og spesielt i faget norsk der dei får vere med å velje forskjellige oppgåver. Ein annan elev fortel at dei får medverke knytt til vurderingsskjema. Elevgruppa diskutera seg imellom og skildrar eit døme i norsk kor dei fekk lov til å vere med å bestemme oppgåvene i ein debattartikkel. Dei fortel også at dei i norsk fekk lov til å fjerne eit vurderingskriterier, sidan dei opplevde det som vanskeleg å fohalde seg til. Elevane fortel også om eit døme i KRLE, kor dei denne veka hadde fått mange valmogelegheiter knytt til oppgåvetypar av læraren sin. Elevgruppa skildrar at dei i veldig liten grad får lov til å vere med å planlegge neste undervisningsøkt eller kva dei skal arbeide med den komande veka. Dette gjeld også for gjennomføring av undervisning, der dei heller ikkje opplev å få medverke særleg mykje. Ein elev fortel at når dei får medverke i gjennomføringa så er det gjerne om dei skal lese høgt eller for seg sjølv, og at dei av og til får valmogelegheiter knytt til ulike oppgåvetypar. Innhaldet i undervisninga uttrykker dei også at dei har liten medverknad på.

I fokusgruppeintervju 1 fortel nokre av elevane at dei opplev å få vere med å medverke og bestemme i undervisninga, men at dette variera frå fag til fag og frå lærar til lærar. Medan nokre av elevane fortel at dei av og til opplev å få medverke, men at det ikkje er so ofte, og at det berre er snakk om nokre få timar. Ein elev fortel at den avgjerande faktoren er kva fag og kva lærar dei har. Dette grunnir han vidare med at i nokre fag så får dei vere med å medverke ein del, medan i andre fag så må dei følgje læreplanen. Elevgruppa trekk fram det det er i faga samfunnsfag og norsk dei opplev høgast grad av elevmedverknad. Dei trekk fram eit døme kor dei mellom anna får medverke på vurderingskriterier i forskjellige fag. Elevane vart spurt vidare om opplevinga deira av elevmedverknad knytt til planlegging av undervisning. Fleire av elevane svarer at dei ikkje opplev elevmedverknad i denne delen av undervisninga, nokre elevar svarer «av og til» og nokre «ein skjeldan gong». Elevane fortel at dei i liten eller ingen grad får vere med å planlegge korleis dei skal arbeide eller kva innhald det skal vere i neste undervisningstime eller den komande veka. Dei fortel at dette igjen kjem an på læraren, og at det hovudsakleg er hos kontaktlæraren dei får lov til å medverke i planlegginga av undervisning. Tilsvarande fortel elevane at dei også i liten eller ingen grad

opplev å få medverke i gjennomføringa av undervisninga, og at den avgjerande faktoren er kva lærar dei har.

Når det kjem til vurdering av undervisning beskriv elevane i fokusgruppeintervju 2 at dei opplev å få vere med å bestemme ein god del. Ein elev fortel at dei får vere med å medverke når dei skal lage vurderingskriterier, som ein annan elev legg til at er særleg i norskfaget. Fleire av elevane seier at dei får vere med å bestemme kva som skal leggjast vekt på, til dømes når dei skriv ein stil. Vidare fortel elevane at dei får medverke når dei skal få halvårskaraktar. I dette arbeidet setter elev og lærar seg ned ilag og elevane får mogelegheit til å vurdere seg sjølv, og argumentere for kva karakter dei synst at dei sjølv fortentar. I nokon tilfelle endrar læraren karakteren, dersom dei er einige med eleven, men elevane skildrar at dette ikkje skjer særleg ofte. Til tross for dette fortel elevane at dei er glad for at dei får mogelegheita til å medverke og påverke karakteren sin. Når det kjem til medverknad av vurderingsform, fortel elevane at dei ikkje får medverke noko særleg. Ein elev fortel at dei i liten grad får velje om dei skal testast i form av ei prøve, innlevering eller framføring. Eleven fortel at ho kjem på eit slik døme i fjor, der dei kunne velje mellom å bli vurdert ved hjelp av prøve eller framføring. Ein elev summar dette opp med at han seier at det er læraren som bestemmer kva vurderingsform dei skal testast i, men at dei får lov til å vere med å bestemme vurderingskriterier og til dømes nokre av spørsmål til ei prøve.

I fokusgruppeintervju 1 oppstod det også ein god diskusjon om elevmedverknad i vurdering av undervisning. Dei fleste elevane hadde mange meiningar om dette, men felles for alle var at elevane opplev at det er denne delen av undervisninga dei får medverke mest i. Ein elev kom med eit døme kor læraren i nokre fag spør dei om «vurderinga skal gå føre seg slik eller slik, og så stemmer vi over det etterpå». Slik som i fokusgruppeintervju 2 fortel elevane at dei ikkje får medverke så mykje knytt til vurderingsform. Elevane fortel derimot at dei får vere med å bestemme om dei til dømes skal vurderast med karakter eller lav/middels/høg måloppnåing. Fleire av elevane skildrar at dei får lov til å vere med å utforme vurderingskriterier i nokre fag. Ein elev utdjupar dette med eit døme kor han fortel at læraren ber elevane skal skrive ned tre ting dei bør bli vurdert utifrå i ei framføring, og nokre av elevane sine forslag blir ein del av vurderingskriteria. Elevane gir eit anna døme på korleis dei får medverke i vurdering av undervisning, og dette er ved at elevane får vere med å utforme nokre av spørsmåla til ei prøve. Elevane poengtera at læraren legg til eigne spørsmål, og plukkar ut nokre av elevane sine. Når elevane blir spurt kva dei opplev at dei får medverke minst på, svarar dei at det er i mange fag dei ikkje får medverke i noko eller i liten grad. Ein elev fortel at det er hovudsakleg hos kontaktlærarane sine dei opplev å få medverke, noko som vil sei at det også er i faga deira at dei opplev å medverke. Til tross for dette svarer elevane at dei er fornøgd med kor mykje dei får

medverke, når dei blir spurt om dei ynskjer å medverke meir, mindre eller er tilfreds med dagens elevmedverknad.

4.3 «Ja, nei vi skal tenke på det».

Når det vart stilt spørsmål om elevane opplev at lærarane lyttar til meiningane deira i skulekvardagen, so diskuterte elevane seg i mellom og konkluderte med at svaret var ja. Elevane i fokusgruppeintervju 1 kunne vise til få dømer der dei opplevde å bli lytta til, men ein elev skildra eit tilfelle kor dei fekk lov til å sjølv bestemme kven dei skulle sitte saman med i klasserommet. Eleven forklarte at dette var vanlegvis noko kontaktlærarane bestemte for dei, men at denne gongen hadde lærarane høyrte på elevane og latta dei få bestemme. Elevane kunne heller ikkje vise til nokon døme på episodar kor dei ikkje opplevde å bli høyrte av lærarane sine. Vidare vart det stilt spørsmål om elevane synst lærarane er flinke til å støtte dei til å utrykke meiningane sine. Elevane svarte at dei synst lærarane er litt flinke til dette, og spesielt kontaktlærarane. Elevane forklarte derimot at dei synst lærarane i liten grad legger til rette for praktiske aktivitetar, som til dømes idémyldring eller gruppediskusjon. Under blir det presentert eit kort utdrag frå diskusjonen i fokusgruppeintervju 1 til spørsmålet om elevane opplev at lærarane anerkjenner og legg vekt til meiningane deira.

Elev 4: Kanskje mest at dei høyrer, det er ikkje alltid sånn at det skjer noko eller at det er så mykje endring. Dei må jo følge læreplanen.

Elev 2: Dei høyrer det vi seier og dei vil endre det, men dei kan ikkje for dei må følge læreplanen.

Elev 3: Eller so velje dei det som flest folk vil ha.

(Fokusgruppeintervju 1)

Elevane i fokusgruppeintervju 2 er litt meir ueinige i om dei opplev at lærarane lyttar til meiningane deira i skulekvardagen. Nokre elevar opplev å bli høyrde, medan andre svarer at dei ikkje alltid opplev å bli høyrde. Når elevane greier ut om dette fortel fleire at dei ikkje opplev at lærarar tar meiningane deira seriøst eller at dei anerkjenner dei. Ein elev fortel følgjande; «Ofte seier dei at forslaga våre er for dumme, og så argumentera dei i mot kvifor det ikkje skal vere sånn. Og så får dei oss til å føle oss litt sånn dumme». Ein annan elev nyanserer dette noko, ved å fortelje at lærarane ikkje direkte seier at forslaga er dumme eller at elevane er det, men at dei kan hinte til eller fortelje at forslaga er «tuller».

Fleire av elevane er einige i dette. To elevar til melder seg inn i samtalen og fortel at

lærarane indirekte seier at svara er «dumme» eller «tullesvar». Under blir det presentert eit kort utdrag frå diskusjonen om elevane opplev at lærar lyttar til dei og at dei blir høyrd i skulekvardagen.

Elev 4: «Ja, nei vi skal tenke på det». Det er ofte dei seier dette, men det skjer ikkje.

Elev 3: «Ja vi skal vurdere dette her», men det skjer jo aldri.

Elev 4: Til dømes når vi skal bytte plassar, so spør vi om vi får bytte. So svara dei «Jaja eg skal tenke på det her», «Ja, det skal vi få til snart» eller «ja, eg skal snakke med den andre kontaktlæraren», og så går det to til tre månadar.

I: De føler med andre ord at lærar høyrer kva de seier, men dei gjer ikkje noko handlinga ut av det?

Elev 4: Ja, dei reagerer ikkje på det.

(Fokusgruppeintervju 2)

Vidare i diskusjonen i fokusgruppeintervju 2 fortel ein av elevane følgjande «Og so visst vi argumentera imot, so blir dei ofte veldig sure på oss, visst vi argumentera mot dei. Vi har fått beskjed om at dersom ein lærar seier noko, so skal ein ikkje argumenterer i mot dei, vi skal berre høyre på dei». Elevane fortel også at dei ikkje opplev i særleg grad at lærarane støttar dei til å utrykke meiningane sine, eller at dei legg til rette for praktiske aktivitetar som skal hjelpe elevane til dette. Til dette spørsmålet svarer elevane «ikkje so masse eigentleg», «nei», og «ein skjeldan gong». Når lærarane støttar elevane til dette gir elevane uttrykk for at det er gjennom å spørje dei eit par spørsmål om kva dei synst om ulike saker. Under blir det presentert eit nytt utdrag frå den vidare samtalen som utspann seg i fokusgruppeintervju 2 til spørsmålet om elevane opplev at lærar legg vekt til meiningane deira.

Elev 3: Visst vi kjem med eit forslag då og so seie dei «ja, eg skal tenke på det» eller «ja eg skal ta det vidare», so går det so lang tid at du får aldri svar på det, dei berre overser oss på ein måte.

Elev 4: Ja vi gir nesten opp litt.

Elev 3: Og så visst du går å spør læraren fleire gongar om «ja kva skjedde med det» eller «når skal vi få svar» så blir dei veldig irriterte, og seie sånn «du skal få svar snart, du skal få svar snart, vi har andre ting å gjere».

Elev 3: Lærarane seier jo at vi skal ha meir elevmedverknad, men når vi snakkar tilbake til dei og prøvar å ha ein samtale med dei liksom, så blir dei berre sure, for at vi snakkar tilbake til dei eller prøva å diskutere.

(Fokusgruppeintervju 2)

Elevane i fokusgruppeintervju 2 presentera også ei rekkje dømer på tilfelle kor dei opplevde å bli høyrte av læraren. Ein elev fortel følgjande; «Ja det var jo søppelbøtta. Vi spurte om vi kunne få ei søppelbøtte til for å kunne sortere plast i, og det fekk vi jo». Ein annan elev fortalte; «Vi har jo og siste dag før vinterferien. Vi fekk lov til å bestemme kva vi skulle gjere, og planlegge heile dagen, og då brukte vi to skuletimar på å planlegge heile den dagen. Så vi blir jo høyrte». Ein tredje elev kom med enda eit døme; «I førre veke fekk vi jo lov til å bestemme at vi skulle ha ein kaketime på fredagen. Det var veldig snilt, for eg foreslo det på ein onsdag om vi kunne diskutere det på torsdag. Det meinte læraren va litt kort varsel, men vi fekk jo lov likevel».

4.4 «Det er jo læraren som eigentleg bestemmer»

I fokusgruppeintervju 1 er elevane litt ueinige i kven det er som bestemmer når elevane får lov til å medverke i undervisninga eller i eit prosjekt. Ein elev fortel av han opplev at det er fleirtalet i klassa som bestemmer når dei får medverke. Ein annan elev legger til at nokre gongar er det fleirtalet i klassa som bestemmer og andre gongar legger elevane fram forslag, som læraren velje mellom. Ein tredje elev er veldig klar på at han meina det er læraren som eigentleg bestemmer. Han grunngrir dette med eit døme kor elevane får vere med å medverke ved å velje mellom ulike forslag som læraren har komen med, som til dømes arbeidsmetodar. Eleven fortel at det er læraren som har konstruert og bestemt alternativa, og at det difor er læraren som eigentleg bestemmer. Dette synspunktet er også fleire av dei andre elevane einige i, altså at det er læraren som bestemmer når dei får medverke. Vidare i samtalen blir elevane spurt om kven det er som tek initiativ til at dei skal få medverke, og då svarer alle elevane at det er læraren. Elevane fortel at det hender at dei tar initiativ også, men at dette er ganske skjeldan. Elevane kunne gi få dømer på tilfelle kor dei sjølv hadde tatt initiativ, men ein elev viste til eit døme kor dei hadde spurt læraren om dei kunne få lage ei veggavis som vurderingsform, istadenfor framføring. Dette hadde elevane fått lov til. Elevane gir også utrykk for at dei opplev at det er eit demokrati i klassa kor dei stemmer over ting, og at det er fleirtalet som bestemmer. På spørsmål om kor ofte og over kva elevane stemmer på, svarar dei to til tre gongar i

månaden og på saker som gjeld prøver og framføringar. I tillegg fortel ein elev at dei også stemmer over ting frå elevrådet.

Elevane i fokusgruppeintervju 2 meina at det er læraren som bestemmer og tar avgjerslene når dei får vere med å medverke i undervisninga. Til tross for dette skildrar elevane tidlegare i samtalen eit døme kor dei fekk lov til å planlegge og bestemme ein heil dag. Når elevane vart spurt om kven dei følte tok avgjerslene og hadde makta i denne aktiviteten, svarte dei at det var ei blanding. Ein elev opplevde at læraren hadde den avgjerande makta, sidan lærarane må godkjenne forslaga som elevane kjem med. Ein annan elev opplevde at dei fekk vere med å bestemme mykje i planleggingsaktiviteten, og at dei kom med mange forslag. Ein tredje elev fortalte at han opplevde at det var elevane som tok styringa og bestemte, men att læraren måtte godkjenne forslaga deira. Noko ein fjerde elev sa seg einig i, og la til at ho opplevde at læraren deira var veldig flink til å høyre på dei og la dei få bestemme.

Vidare vart elevane i fokusgruppeintervju 2 spurt om kven det er som tek initiativ til at dei skal få medverke. Ein elev skildra følgjande; «Det spørst litt kor viktig det er. Visst det er ein ny ball liksom så er det vi som spør, men visst det er eit meir viktig tema så er det ofte læraren som spør oss». Ein anna elev gav eit døme på kva elevane tek initiativ til i undervisninga; «Vi spør ofte om å få gå ut å jobbe på gangen. Eller å gå ut å finne på noko som henge saman med temaet vi har i undervisninga, men lærarane blir berre irriterte på oss då». Dette fortel ein annan elev at dei ikkje får lov til å spørje om lengre, sidan lærarane er lei av å heile tida blir møtt med slike spørsmål. Ein tredje elev gir eit anna døme på kva dei tek initiativ til å spørje om i undervisninga; «Vi spør jo ofte om å få høyre på musikk eller å sitte i gruppe når vi jobba og då føle eg at lærarane høyre på oss når vi spør. Elevane vart også stilt spørsmål om dei opplev at det er eit demokrati i klassa. Dette svarte alle elevane «ja» til, og dei gav fleire dømer. Elevane fortel at dei stemmer over saker frå elevrådet, stemmer over kva dei skal gjere i kroppsøvingstimane eller kva dei skal gjere i fysak. Dei fortel også at dei opplev at det er sterkare demokrati no under pandemien, sidan dei oftare får stemme over ulike saker i dei ulike faga. Dette grunngir dei med at mest sannsynleg er på bakgrunn av at lærarane ikkje alltid kan følgje planane sine grunna Covid-19, og at elevane difor får vere med å bestemme. Med bakgrunn i dette fortel elevane att dei opplev meir elevmedverknad i niande klasse enn i åttande klasse.

4.5 «Når vi får være med å bestemme, so blir vi meir motiverte»

Elevane i fokusgruppeintervju 1 gir fleire ulike svar når dei blir spurt om å beskrive motivasjonen når dei får lov til å vere med å medverke i undervisninga. Ein elev fortel at han synst det å medverke hjelper for motivasjonen hans i undervisninga. Ein annan elev fortel at når dei får lov til å vere med å medverke, so blir dei meir motiverte. Dette spelar ein tredje elev vidare på og fortel at visst dei viser litt «guts» og tar fatt på oppgåva eller arbeidet med god drivkraft, så kan det hende at dei får lov til å

medverke igjen. Dette grunnjev han med at læraren ser at dei arbeida godt, og at det difor er større sannsyn for å få medverke igjen. Ein anna elev skildrar at elevmedverknaden også kan gå negativt utover motivasjonen deira, til dømes dersom dei får lov til å velje mellom ulike oppgåvetypar eller arbeidsmetodar og førstevalet deira ikkje blir valt. Eleven opplev då at motivasjonen av og til blir dårlegare, sidan ho ikkje får gjere det alternativet ho har stemt på. Vidare blir elevane spurt om dei synst at dei arbeidar betre og meir effektivt når dei sjølv får vere med å medverke. Nokre av elevane opplev at dei arbeidar betre, nokon synst ikkje det og nokon fortel at det kjem an på. Ein elev fortel at i faget matematikk, så synst han at det av og til er greitt at læraren gir dei oppgåver og at han arbeidar like godt då, som visst han sjølv skulle valt oppgåver. Elevane blir også spurt om dei opplev at dei lære betre når dei sjølv får vere med å medverke. Ein elev svarar at han synst dei lære betre, medan dei fire andre elevane svarar «nei» til dette. Ein elev fortel at han ikkje opplev at dei arbeidar noko spesielt betre når dei får medverke. Eleven fortel at han synst at læraren bestemmer like godt som det dei sjølv klare å gjere. Ein annan elev spelar vidare på dette og fortel at når dei får bestemme, så vil dei berre gjere noko meir artig, noko som gjer at dei ikkje alltid at dei lære like godt.

Elevane i fokusgruppeintervju 2 fortel at dei i stor grad opplev at motivasjonen blir påverka av om dei får medverke i undervisninga eller ikkje. Ein elev fortel at motivasjonen blir «masse» betre når ho får vere med å medverke. Ein annan elev fortel følgjande; «Du får jo masse mindre motivasjon når du får høyre; «nei, no gjer vi det slik som eg har planlagt. Då blir det sånn «æææ». Elevane fortel vidare at når dei får komme med forslag så er det forslag dei likar betre, og då vert undervisninga kjekkare. Elevane blir også spurt om å beskrive motivasjonen når dei ikkje opplev elevmedverknad. Ein elev fortel dette; «Motivasjonen blir veldig påverka. Det blir meir tungt på ein måte, sånn ååå må eg gjere ditta». Ein anna elev fortel følgjande; «For meg er det litt meir kva tema vi har, for visst vi har eit tema som interessera meg, så går det fint om vi får oppgåve og læraren bestemme. Men visst det er eit kjedeleg tema, så hjelpe det jo at eg får være på gruppe med nokon som eg likar å arbeide med». Elevane blir spurt om å beskrive engasjementet sitt når dei får medverke i undervisninga. Elevane fortel at undervisninga går fortare, undervisninga blir meir spennande og at det blir artigare. Under blir det presentert eit kort utdrag frå den vidare diskusjonen om elevane opplev at elevmedverknad er viktig for motivasjonen deira.

Elev 1: Eg trur det viktigaste er at det er eit kjekt tema.

Elev 4: For det er jo ikkje så ofte vi får være med å bestemme, men vi har jo motivasjon likevel liksom.

Elev 3: Men så samtidig så skjønna vi jo at det er visse ting som ikkje er kjekke å lære om, men som vi må lære om. Då e det sånn at vi må komme oss gjennom det for å lære noko.

Elev 4: Vi kan jo ikkje bestemme alt.

Elev 4: Men når det er eit tema som kan bli lært på ein kjekkare måte, og så får vi beskjed om at «nei, no gjer vi det slik som eg har planlagt», så øydelegge det motivasjonen.

(Fokusgruppeintervju 2)

I fokusgruppeintervju 1 blir indre motivasjon drøfta. Elevane blir spurt om dei av og til opplev at dei gjer ein aktivitet med bakgrunn i at den er interessant og artig, og ikkje først og fremst fordi læraren har pålagd dei å gjere den. Det tok lang tid før nokon av elevane svarte på dette, men ein elev svarar følgjande; «No har vi samfunnsfag at vi skal lage ei veggavis og då gleder eg meg meir, fordi eg likar det og får lov til å jobbe med nokon eg likar å jobbe med. Eg jobbar også bra med den personen». Vidare vert elevane spurt om dei opplev at elevmedverknad er viktig for motivasjonen deira, noko dei svarer litt ulikt på. Ein elev seier at han synst det er ganske viktig, ein annan fortel at det ikkje er så viktig for han og ein tredje elev uttrykker at det heller ikkje spelar noko særleg rolle for han. Ein fjerde elev fortel at nokon gongar har ho mykje motivasjon og andre gongar lite motivasjon, og at når ho har lite motivasjon er det meir motiverande når dei får vere med å medverke. Elevane bli også spurt om å beskrive engasjementet når dei er med å medverke i undervisninga. Elevane fortel at dei engasjera seg meir i ei avgjersle når dei får vere med å bestemme, for visst ikkje kan det hende at dei må gjere noko dei ikkje likar. Ein elev fortel at dei får meir engasjement når dei får arbeide med nokon dei likar å arbeide saman med. Elevane trekk fram stikkord som at undervisninga blir meir spennande, tida går fortare og det er meir kjekt når dei får spørsmål om å beskrive engasjementet deira når dei får medverke.

5.0 Drøfting

I denne delen vert funna i studien, som vart presentert i førre kapittel, drøfta opp mot relevant forskning og teori. Resultata og funna er delt opp i dei tidlegare presenterte kategoriane, og kategoriane er igjen delt opp i ulike underkapittel. Problemstillinga seier som følgjer; «Korleis opplev eit utval ungdomskuleelevar mogelegheita til å medverke i skulekvardagen sin og korleis opplev elevane at dette påverkar motivasjonen deira?». Fokuset i denne drøftinga er difor på elevane si oppleving av elevmedverknad og samanhengen dei meina dette har for motivasjonen deira. Teorien som vart presentert i kapittel to vil her bli trekt fram att, og drøfta ilag med funna frå kapittel fire.

5.1 Forståing av termen elevmedverknad

Frå teorikapitlet vart det presentert at elevmedverknad har ei stor rolle i fleire offentlege styringsdokument i skulen, og at elevmedverknad er lovfesta i fleire av dei. I opplæringslova paragraf 1-1 står det at elevane skal ha medansvar og rett til medverknad i skulekvardagen sin (Opplæringslova, 1998). Vidare i paragraf 2-3 i opplæringslova står det at elevane skal delta aktivt i opplæringa og medverke i eiga opplæring (Opplæringslova, 1998). Artikkel 12 i barnekonvensjonen omtalar barna sin rett til å gi uttrykk for eiga meining (Barne- og familiedepartementet, 1989). Medverknad blir også skildra i den norske grunnlova, der det mellom anna står at barn har rett i å bli høyrte i spørsmål som omhandlar dei (Lovdata, 2020). Forsking seier også at når elevane får medverke kan dette bidra til auka motivasjon hos elevane. Elevmedverknad i eit inkluderande læringsmiljø er positivt for utviklinga av sosiale relasjonar og motivasjon for læring i alle delar av opplæringa (Moava, n.d.) Dette er noko av det dei offentlege dokumenta og forskning skildrar at elevmedverknad er og kva det skal innebere. I studien vart det stilt spørsmål om kva oppleving og forståing elevane har om elevmedverknad. Eg tolkar at utifrå funna i studien, så har elevane ei god forståing av kva elevmedverknad er og inneberer. Elevane gav uttrykk for at lærarane hadde tatt opp og diskutert elevmedverknad med dei etter at Elevundersøkinga 2020/2021 vart offentleggjort. Kontaktlærar til elevane hadde fortalt at elevane skåra dårleg, og lærar og elevane hadde diskutert korleis dei kunne styrke elevmedverknaden. Dette betyr at skulen, og spesielt kontaktlærarane til elevane, har fokus på elevmedverknad sidan dei nyttar resultatane frå Elevundersøkinga til å betre elevmedverknaden i klassa si. Dette betyr ikkje nødvendigvis at elevane opplev god elevmedverknad, men at det i skulen er fokus på kva elevmedverknad.

Eg oppfatta det som at elevane i fokusgruppeintervju 1 har ei god forståing av kva elevmedverknad er utifrå skildringane dei gav i intervjuet. Elevane gav uttrykk for at dei tolka elevmedverknad som det å vere med å bestemme i skulekvardagen. Dei viste til dømes som å vere med å bestemme korleis ei oppgåve skal vurderast eller bestemme kva vurderingsform dei skal testast i. I fokusgruppeintervju 2 viste elevane ei veldig god forståing for elevmedverknad. Ein elev gav følgjande forklaring på kva han legg i ordet elevmedverknad; «Det er vel det at elevane får vere med å påverke korleis vi skal jobbe med eit fag eller korleis vi skal ha det i klasserommet generelt, som kva reglar vi skal ha, og kva vi gjer på eigentleg». Dette sitatet dekkjer fleire områder av elevmedverknad, som til dømes behovet for autonomi, medbestemming og at elevane skal få uttrykke seg om forhold som påverkar dei. Vidare viste elevane forståing for elevmedverknad utanfor skulen, ved at dei gav eksempel på at elevmedverknad også kan omhandle samfunnet, og at dei kan vere med å bestemme kva som er greit og ikkje greit i samfunnet. Elevane trekte også fram elevråd som ein viktig del av elevmedverknad, men valte å ikkje følgje dette opp sidan temaet ikkje er i fokus i denne studien.

Med bakgrunn i dette tolkar eg det som at elevane har ei god forståing av kva elevmedverknad er og kva det inneberer.

5.2 Oppleving av elevmedverknad

Eit av hovudfunna i studien er at elevane opplev at dei i ganske stor grad får vere med å medverke når det kjem til vurdering av undervisning, men i liten grad opplev særleg elevmedverknad i planlegging eller gjennomføringa av undervisninga. Elevsitatet «Eg trur ikkje vi har fantastisk elevmedverknad, men eg trur vi har sånn heilt ok elevmedverknad» skildrar kva mesteparten av informantane gav utrykk for kring kor mykje dei får vere med å medverke i skulekvardagen. I fokusgruppeintervju 2 kom det fram at klassa hadde arbeida ein del i det siste for å fremje elevmedverknaden i undervisninga. Dette kan bety at elevane opplever at dei har blitt involvert meir i avgjerslene og fått medverke meir i det siste. Informantane frå fokusgruppeintervju 1 opplever ikkje i like stor grad at dei får vere med å bestemme i undervisninga, noko som vert skildra meir i dei komande underkapitla.

5.2.1 Elevmedverking i planlegging og gjennomføring av undervisning:

Shier (2001) sin modell legg vekt på at elevane må bli gitt rom til å kunne medverke og ytre meiningane sine. Lærarane skapar rom for elevmedverking gjennom tre faktorar, som er å gi elevane ein opning for medverking, ved å skape mogelegheiter for medverking og ved å forplikte seg til å følge opp elevmedverkinga (Backe og Hansen, 2011). Elevane opplev i liten grad at lærarane skapar rom for å medverke gjennom desse tre nemnte faktorane i planlegging og gjennomføring av undervisning. Elevane skildrar at dei skjeldan blir spurt om å vere med å planlegge neste undervisningstime, eller til dømes den komande veka. Utifrå det elevane fortel om elevmedverking i planlegging og gjennomføring av undervisning, so kan ein tolke det som at elevane ikkje opplev «ekte medverknad» etter deltakingsstigen til Roger Hart. For å oppfylle artikkel 12 i barnekonvensjonen må elevane vere på minimum trinn fem i modellen, som innebere at elevane skal vere konsultert og informert (Backe-Hansen, 2011). Elevane skal altså vere konsultert og informert om kva som skal skje, og meiningane deira skal bli tatt på alvor, noko det ikkje verkar som elevane vert i planlegging undervisninga (Backe-Hansen, 2011). Elevane fortel at dei også sjeldan blir høyrte og konsultert i sjølve gjennomføringa av undervisninga, noko som plassera elevmedverkinga i denne delen av undervisninga på dei lågare nivåa i modellane til Hart og Shier (2001). Elevane skildrar at dei i liten grad blir gitt rom til å medverke i gjennomføringa av undervisninga, som dreiar seg om arbeidsmetodar og innhald i undervisninga. Når elevane får medverke i gjennomføring av undervisning dreiar det seg om å val av arbeidsmetodar. Dette kan tyde på at elevane opplev liten reel medverking i planlegging og gjennomføringa av undervisning.

Eit døme på når elevane opplevde ekte medverking i planlegging av undervisning, utifrå modellen til Shier (2001) og stigemodellen til Hart, er når elevane fekk bruke to skuletimar til å planlegge siste skuledag før vinterferien. Her gav lærarane elevane både opning og moglegheit til å medverke utifrå modellen til Shier (2001). Elevane skildrar at dei fekk komme med forslag og bestemme mykje av kva dei skulle gjere denne dagen, men at læraren måtte godkjenne forslaga deira. Elevane skildrar at lærarane var flink til å dele avgjerslemakta si med elevane. Aktiviteten var initiert av lærar, men det var elevane som tok styring over aktiviteten. I Hart sin deltakingsstige blir artikkel 12 i barnekonvensjonen tilfredsstilt i nivå fem, som handlar om at elevane er konsultert og informert, men likevel er ikkje dette kategorisert som ekte medverking i følgje Hart. Ekte medverking skjer først i nivå seks, som dreiar seg om at ein aktivitet er initiert av vaksne, men at vaksne og barn delar ansvaret for å ta slutningar (Backe-Hansen, 2011). Planleggingsaktiviteten som elevane skildrar er difor i nivå seks av Hart sin modell for elevmedverknad. Dersom ein skulle tatt aktiviteten vidare eit nivå måtte elevane sjølv ha initiert aktiviteten. Det høgaste nivået i modellen er skildra av at prosjektet er initiert av barn og avgjerslene delast mellom barn og vaksne (Backe-Hansen, 2011).

I modellen til Shier (2001) tilfredsstiller denne læringsaktiviteten den høgaste forma for medverking, sidan det her ikkje er nokon krav om kven som initierer aktiviteten. Nivå fem i Shier sin modell er at barn delar makt og ansvar for slutningar, og i dette nivået er det fokus på at dei vaksne gir frå seg noko av avgjerslemakta si til barna (Shier, 2011). Dette tolkar eg til at elevane av og til opplev høg grad av elevmedverknad i skulekvardagen. Likevel gir elevane utrykk for at dette er skjeldan, og difor kan planleggingsaktiviteten tolkast som ein «happening», noko som vil seie at den ikkje er representativ for skulekvardagen til elevane. Lærarane viser derimot kunnskapar, ferdigheiter og vilje til å legge til rette for god elevmedverknad i denne delen av undervisninga. Dette tolkar eg som at dei har ferdigheitene og kunnskapane til å legge til rette for meir slik elevmedverknad. Hendingen som elevane beskriv vil eg vurdere som tidkrevjande og vanskeleg å gjennomføre på ein regelmessig basis, men lærarane kan likevel nytte nokon av dei same strategiane til å planlegge neste undervisningstime eller komande veke saman med elevane. På den måten vil elevane mest truleg oppleve høgare grad av elevmedverknad knytt til planlegging av undervisninga, noko som kanskje også vil styrke den generelle opplevinga av elevmedverknaden i skulekvardagen deira.

5.2.2 Elevmedverknad i vurderingsarbeidet:

Elevane poengterer fleire gonga i intervjua at det er vurdering av undervisning dei opplev å få medverke mest på. Det er gjort mykje forskning på elevmedverking i vurderingsarbeidet, og det er dokumentert at elevmedverking i vurderingsarbeidet er nyttig sidan elevane lettare kan få ei forståing for kva dei kan og kva dei må arbeide meir med. Elevmedverking gjennom vurdering gjer

også at elevane får fleire tilbakemeldingar frå læraren, noko som har ein positiv innverknad på elevane sin motivasjon for læring (Dale, Hopfenbeck, Lie & Throndsen, 2009).

Vurderingskriterier blir trekt fram som det elevane opplev å få medverke mest på. Elevane skildrar at dei diskutera ilag med lærarane sine, før ei prøve eller ei framføring, kva som skal vektleggast og kva læraren skal sjå etter når elevane blir vurderte. Det eksistera ein god del litteratur og forskning som viser positive gevinstar av at elevane får medverke i utforminga av vurderingskriterier. Når elevar og lærarar samarbeida med å utforme vurderingskriterier vil det kunne bidra til at elevane viser si faglege forståing til læraren sin (Engh, 2007). Elevmedverknad gjennom at elevane er med å utforme vurderingskriterier bidreg til å skape eit tolkingsfellesskap, som gjer at elevane betre kan forstå hensikta bak ei oppgåve og kva som skal til for å meistre den (Sandvik, 2019). Når elevane får vere med å medverke i vurderingsarbeidet påverkar dette også motivasjonen til elevane positivt, noko som vert skildra i stortingsmelding nummer 22; «Når elevene får lov til å sette egne mål, og observere og evaluere sin egen læring, fremmes motivasjon. En slik elevmedvirkning er viktig for at læringsmål og aktiviteter skal oppleves av elevene som en del av deres egen læring» (Meld. St. 22 (2010-2011)). Utifrå dette kan det bety at lærarane er med på å styrke motivasjonen til elevane ved at dei får vere med å medverke i vurderingsarbeidet. Elevane gir uttrykk for at dei opplever i stor grad å vere med i prosessen med å vurdere seg sjølv. Dette betyr, med bakgrunn i forskinga og litteraturen ovanfor, at lærarane støtter elevane til å sette egne mål, evaluere si eiga læring, forstå kva som er hensikta bak ei oppgåva og mykje meir.

Elevane fortel at dei ikkje får medverke så mykje når det kjem til vurderingsformer. I det eine intervjuet fortalte elevane at dei berre kom på eit døme kor dei fekk velje mellom å ha prøve eller framføring. På den andre sida opplev elevane å få vere med å medverke mykje på vurderingskriterier, og kva som blir vektlagt når dei vurderast. Elevane viser til dømer kor dei har fått lov til å komme med forslag til spørsmål til prøver, og at lærarane vel nokre av elevane sine spørsmål i tillegg til sine egne. Vidare fortel dei at dei får lov til å vere med å bestemme kva læraren skal vektlegge i ei framføring, som til dømes liten bruk av manus. Eit tredje døme er at elevane har fått lov til å bestemme om dei ynskjer talkarakter eller høg/middels/lav mål-oppnåing ved fleire vurderingar. Skildringane til elevane kring deira deltaking i vurdering av undervisning tilfredsstillar etter mi meining minimum nivå tre og fire i modellen til Shier (2001), noko som representerer ei relativt høg grad av elevmedverknad. Nivå tre handlar om at barna sine meiningar leggast vekt på, og i dette nivået vert artikkel 12 i barnekonvensjonen tilfredsstilt. Nivå fire i modellen, at barn blir involvert i avgjersleprosessane, blir også tilfredsstilt ved at elevane får vere med å utforme vurderingskriterier, karaktertype og spørsmål til prøver (Shier, 2011). Dette kan bety at læraren deler litt av makta si med elevane, men ikkje all makta. Utifrå beskrivingane til elevane så tolka eg det som at elevane opplev

høg elevmedverknad knytt til vurdering av undervisning. Det einaste elevane trekk fram at dei ikkje får medverke so mykje på er vurderingsform. Dette kan det vere fleire grunnar til, som at lærarane har eit visst tal prøver, innleveringar og framføringar dei ynskjer at skal vere vurderingsgrunnlaget for standpunktkarakteren. Det kan og tenkast at det inneberer ein del ekstra planlegging for lærarane å endre vurderingsform, sidan dei til dømes gjerne har innarbeidde prøver frå tidlegare år. Ein siste grunn kan vere at lærarane ikkje ynskjer å sleppe tauet heilt, og gi elevane for mykje makt i vurderinga, sidan dette tross alt skal teste kva elevane har lært av undervisninga.

5.3 Å bli høyrte og støtta

Denne delen handlar om korleis elevane opplev at dei blir lytta til, støtta til å fortelje meiningane sine og i kva grad lærarane legg vekt til meiningane deira. I resultatkapittelet fekk denne delen elevsitatet «Ja, nei vi skal tenke på det», noko som illustrera ein del av opplevingane til elevane knytt til tematikken. Dei tre første nivåa i modellen til Shier tek opp desse tre faktorane, nemleg at barn skal lyttast til, dei skal få støtte til å uttrykke meiningane sine og barna sine meiningar skal leggest vekt til. Shier har formulert ei rekkje spørsmål til dei ulike nivåa i modellen, og nokre av desse er følgjande: Er du klar til eller motivert til å lytte til barn? Er du klar til å støtte barn i å uttrykke sine meiningar? Er du klar til å ta barns meiningar og synspunkt til betraktning? (Redd Barna, 2011). Desse spørsmåla er formulert ut i frå lærarperspektivet, men i denne studien drøftast elevperspektivet. Kort forklart vil det seie at eg beheld dei same spørsmåla, men endrar vinklinga av spørsmåla.

5.3.1 Å bli lytta til

I fokusgruppeintervju 1 synst elevane at lærarane er flinke til å høyre på dei, likevel om dei kunne hugse få tilfelle kor dei enten vart lytta til eller ikkje. Eit døme på å bli lytta til som vart trekt fram var at elevane sjølv fekk lov til å velje kven dei skulle sitte sammen med etter forespørsel frå elevane sjølve. I fokusgruppeintervju 2 var elevane meir ueinige i om dei opplevde at dei vart høyrde av læraren eller ikkje. Nokon av elevane opplever at dei blir høyrte, nokon opplever at dei ikkje alltid blir høyrte og nokon gav utrykk for at dei ikkje opplev å bli særleg høyrte. To av elevane fortalte at lærarane ofte gav svar som «ja, nei vi skal tenke på det» eller «ja vi skal vurdere dette» utan at det skjedde noko meir frå lærarane si side. Utifrå modellen til Shier er det første nivået i modellen tilfredsstilt, sidan dette nivået kunn krev at barna skal bli lytta til av vaksne når barna sjølv tek initiativ til å uttrykke meiningane og synspunkta sine (Shier, 2001). At meiningane til barna leggest vekt til, slik fleire elevar skildra at dei ikkje alltid opplev at lærarane gjer, er ikkje eit krav før i nivå tre av Shier sin modell (Shier, 2001). Dette kan bety at lærarane ikkje alltid er flinke nok til å lytte til elevane, sjølv om kravet til nivå ein i Shier sin modell vert tilfredsstilt, sidan dette nivået berre krev at lærarane lyttar når elevane tar initiativ til å seie noko. Mi tolking av dette er at lærarane kanskje burde bli

betre å lytte til elevane, når fleire at elevane skildrar at dei ikkje opplev at lærarane er gode nok til dette.

5.3.2 Å få støtte til å utrykke meiningane sine

Det neste nivået i modellen er at barna får støtte til å utrykke meiningane sine (Shier, 2001). Dette nivået handlar om at læraren må vere oppmerksom og gi «opning» for at barnet spontant kan fortelje noko, og helst bør læraren organisere skulekvardagen slik at elevane får betre «mogelegheit» til å utrykke meiningane sine (Redd Barna, 2011). I diskusjonen i fokusgruppeintervju 1 fortalte elevane at dei opplevde at lærarane var «litt» flinke til å legge til rette for at dei fekk utrykke meiningane sine, og spesielt trekte dei fram kontaktlærar som den som la til rette for dette. På den andre sida viste det seg at elevane opplevde i liten grad at lærarane la til rette for praktiske aktivitetar, som til dømes idémyldring eller gruppediskusjon, som er meint å støtte elevane til å utrykke meiningane sine. Som tidlegare nemnt fortel Shier at det er fleire grunnar til at barn ikkje spontant utrykke seg, som til dømes at dei har dårleg sjølvtilitt, er sjenerte eller har dårlege opplevingar med å bli høyrte tidlegare (Shier, 2001). Difor er det sentralt at lærarane støttar elevane til å utrykke seg gjennom metodikk og praktiske aktivitetar (Redd Barna, 2011).

I fokusgruppeintervju 2 gir elevane uttrykk for at dei ikkje opplev i særleg grad at lærarane legg til rette for at dei skal bli høyrte. Nokre av elevane seier at det skjer ein skjeldan gong og andre meina at det ikkje skjer i det heile. Når elevane blir spurt om korleis lærar legg til rette for at dei skal bli høyrte, svarer dei at lærar av og til spør elevane om dei har nokre meiningar kring ulike saker. Med andre ord opplev denne elevgruppa i liten eller ingen grad at dei blir støtta til å utrykke meiningane sine, noko som ikkje tilfredsstillir minimumskravet for artikkel 12 i barnekonvensjonen. Mi tolking av dette er at lærarane ikkje er gode nok til å støtte elevane til å utrykke meiningane sine. Dei første tre nivåa i modellen til Shier bør tilfredsstillast på ein god måte, sidan dei er lovfesta via barnekonvensjonen. Det kan difor tolkast at lærarane har forbedringspotensiale når det kjem til å støtte elevane med praktiske aktivitetar og metodikk. Personleg trur eg det er små endringar som må gjerast for at elevane skal bli betre fornøgd med læraren si tilrettelegging av elevmedverknad. Mi tolking er at dersom lærarane legg til rette for eit par praktiske aktivitetar i veka, som til dømes idémyldring, vil dette i stor grad påverke elevane si oppfatning av lærarens tilrettelegging for elevmedverknad i ein positiv retning. Noko som eg trur at kan ha positiv innverknad på motivasjonen til elevane, sidan elevane vil i høgare grad oppleve å bli høyrte og at læraren er ein god støttespelar. Dersom lærarane legg til rette for dette kan lærarane bli sett på som autonomistøttande, noko som vi tidlegare i oppgåva har sett at kan ha positiv verknad på motivasjonen til elevane (Skaalvik og Skaalvik, 2015).

5.3.3 Barn sine meiningar leggast vekt til

Nivå tre i Shier sin modell (2001) er at barna sine meiningar blir lagt vekt til, noko som tilfredsstillar artikkel 12 i barnekonvensjonen (Shier, 2001). Dei to tidlegare nivået vert skildra som symbolsk medverknad sidan elevane ikkje har nokon reel innflyting. Difor kan desse to nivåa vere meiningslause når elevane sine meiningar ikkje vert anerkjente eller lagt vekt til (Redd Barna, 2011). Elevane i fokusgruppeintervju 1 gir uttrykk for at dei ikkje alltid opplev at meiningane deira blir lagt vekt til, men samtidig at dei har forståing for kvifor lærarane ikkje alltid kan høyre på forslaga deira. Elev 4 seier «Kanskje mest at dei høyre, det er ikkje alltid sånn at det skjer noko eller at det er so mykje endring, dei må jo følgje læreplanen». Elev 2 legg til « Dei høyrer det vi seier liksom og dei vil endre det liksom, men dei kan ikkje for dei må følgje læreplanen». Elev 3 fortel at «Eller so vel dei det som flest folk vil ha». Elevane skildrar altså at dei opplev å bli høyrte av lærarane sine, men at meiningane deira ikkje alltid får resultat, sidan lærarane må følgje læreplanen. Dette er i tråd med Shier sin modell (2001) som skildrar at ikkje alle avgjerslene til læraren treng å vere i tråd med elevane sine ynskjer, sidan det kan vere andre faktorar som utveg elevane sine ynskjer. I desse tilfella er det viktig å gi elevane ei tilbakemelding på kvifor ein ikkje kan realisere ynskja til elevane (Shier, 2001). Med bakgrunn i elevane sine skildringar tolkar eg det som at lærarane til denne elevgruppa er gode til å gi tilbakemeldingar til elevane når dei ikkje kan innfri elevane sine ynskjer. Noko som det verkar som elevane aksepterer, sidan lærarane har gode grunngevingar på kvifor.

Elevane i fokusgruppeintervju 2 fortel at dei ikkje opplev at meiningane deira blir anerkjent og lagt vekt til av lærar. Elevane fortel at lærarane høyrer kva dei seier, men i liten grad gjer noko med det. «Ja, nei vi skal tenke på det» eller «Ja vi skal vurdere dette» er svar elevane trekker fram at dei ofte blir møtt med av lærarane, og at det skjer liten eller ingen endring. Ein elev fortel at lærar kan seie at forslaga er dumme og argumentere imot elevane, medan ein anna elev nyanserer dette med at dei ikkje direkte seier at forslaga eller elevane er dumme. Ofte kan dei kan antyde at forslaga er litt «tuller» eller dumme. Ein annan elev fortel at lærarane også kan bli litt irriterte eller sinte når dei argumentera tilbake mot lærar og prøver å medverke. Desse skildringane tilfredsstillar i liten grad artikkel 12 i barnekonvensjonen eller nivå tre i Shier (2001) sin modell. På den andre sida kjem det fram seinare i intervjuet at elevane ofte nyttar mogelegheitene sine til å medverke til å gjere noko dei skildrar som «meir artig», kor dei ofte til dømes spør om å få gå ut på gangen eller ut å jobbe. Her kjem elevane sin alder og modenheit inn i bilde. Det kan verke som lærarane ikkje er like flinke til å gi elevane ei god forklaring på kvifor dei ikkje kan realisere elevane sine ynskjer, slik som i fokusgruppeintervju 1, noko som kan gjere at elevane blir meir irritert og oppgitt over dette. Eg trur at dersom dette pågår over tid vil det kunne hemme elevane sitt ynskje til å medverke, og at det vil kunne gå negativt utover motivasjonen til elevane. I teorikapittelet vart amotivasjon skildra som

personar utan motivasjon, som gjerne er passive og ineffektive. Dersom dette skjer over tid kan tenkast at desse elevane vil utvikle ei form for amotivasjon kor dei vise motstand til lærarane sine, utifrå mangel på autonomi og tilhøyrsløse (Deci og Ryan, 2017).

Som tidlegare nemnt setter både artikkel 12 i Barnekonvensjonen og Grunnlova paragraf 104 ein føresetnad for medverknaden til barn, og dette er alderen og modenheita til barna.

Barnekonvensjonen skildrar at barna skal fritt få utrykke seg om forhold som gjeld dei, men at synspunkta til barna skal leggast vekt på utifrå alder og modenheita deira (Barne- og familiedepartementet, 1989). Grunnlova fortel at barn har rett til å bli høyrte i spørsmål som gjeld dei, men at meiningane skal leggast vekt på utifrå alder og utviklingsnivået til barnet (Lovdata, 2020).

Dette kan vere noko av grunnen til at elevane opplev at meiningane deira ikkje blir lagt særleg vekt til. Skildringane særleg i fokusgruppeintervju 2 viser at elevane ikkje er like modne som elevane i fokusgruppeintervju 1. Denne elevgruppa nyttar sjansane sine til å medverke til å gjere noko artigare. Det kan tenkast at lærarane i mindre grad ynskjer å legge til rette for elevmedverking eller i mindre grad spør elevane om korleis dei vil arbeide når dei alltid blir møtt med dei same spørsmåla. På den andre sida gir elevane uttrykk for at dei i liten grad får vere med å medverke i planlegging og gjennomføring av undervisning, noko som kan bety at elevane har liten erfaring med å medverke og ikkje har betre forslag å komme med. Elevane gir også uttrykk for at dei har mindre gode opplevingar med elevmedverknad, fordi det er nokre lærarar som ikkje let dei medverke i det heile. I tillegg opplev ikkje alltid elevane at dei blir støtta til å utrykke meiningane sine. Ein refleksjon til dette er at dersom elevane får fleire gode opplevingar knytt til medverknad i alle delar av undervisninga, ved at lærar støttar og anerkjenner meiningane til elevane, so vil elevane kanskje kome med betre forslag når dei får lov til å medverke.

5.4 Avgjerdsprosess og maktfordeling

5.4.1 Kven bestemmer og tar avgjerslene når elevane får medverke?

Det første spørsmålet elevane vart stilt var følgjande; «Når dokke får vere med å medverke, i eit prosjekt eller i undervisninga, kven er det som tar avgjerslene og bestemmer?». I

fokusgruppeintervju 1 svarte fleire av elevane at det er fleirtalet i klassa som bestemmer, og at nokre gongar kjem elevane med forslag, men læraren tar sjefavgjersla. Nokon av elevane meina derimot at det er læraren som bestemmer, fordi det ofte er læraren som legg fram ulike forslag og at elevane må velje mellom forslaga til læraren. Elevane opplev med andre ord at dei får medverke ved at dei får stemme over ulike alternativ, til dømes arbeidsmetodar i undervisninga, og fleirtalet bestemmer. Likevel meina elevane at dette ikkje er reell elevmedverknad, sidan det eigentleg er læraren som bestemmer. Elevane i fokusgruppeintervju 2 svarer også at det er læraren som bestemmer og tar avgjerslene når dei får vere med å medverke i undervisninga. Den typen elevmedverknad som

elevane skildrar svarar til nivå fire i Shier (2001) sin modell, som er karakterisert med at elevane er inkludert i avgjersleprosessane. Dette nivået markerer overgangen frå konsultasjon til aktiv deltaking i avgjersleprosessen. Det er ein demokratisk prosess kor elevane får vere aktive i avgjersleprosessen ved å stemme. På den andre sida vil ikkje læraren gi heilt ifrå seg makta, noko som gjer at elevane ikkje har nokon reell avgjerslemakt (Shier, 2001). Elevane må velje mellom forslag som læraren har konstruert, som vil sei at læraren indirekte bestemmer, men elevane blir inkludert i avgjerslene. For å styrke elevmedverknaden kan lærarane kanskje tole å gi frå seg litt meir makt og la elevane få komme med forslag sjølv, som dei stemmer over. På denne måten vil kanskje elevane oppleve meir reell elevmedverknad med høgare grad av autonomi og sjølvstende, noko som igjen vil kunne resultere i betre motivasjon.

Elevane i fokusgruppeintervju 2 trekte fram eit døme kor dei opplevde at dei hadde makta og tok avgjerslene. Lærarane hadde spurt elevane om dei ynskte å medverke og planlegge siste skuledag før vinterferien, altså «happeningen» som tidlegare er blitt beskrive. Dette er i tråd med korleis ressurshefte «Voksne for Barn» skildrar elevmedverknad, ved at medverknaden må skje på elevane sine premiss. Det er viktig at elevane får vere med å bestemme korleis dei skal medverke, og at medverknaden skal vere frivillig. Ingen elevar skal oppleve at dei blir pressa til å ha ei meining om noko og utrykke denne (Voksne for Barn). Når elevane vart spurt om kven som bestemte og tok avgjerslene, so hadde dei litt ulike meiningar. Nokon meinte at det var læraren som eigentleg bestemte, sidan han/ho måtte godkjenne forslaga til elevane til slutt. Dei fleste av elevane meinte at det var dei som bestemte mest og tok avgjerslene, og at lærarane var veldig flinke til å høyre på elevane. Dette dømet kvalifiserer til det øvste nivået for medverknad i modellen til Shier (2001), nemleg at barn deler makt og ansvar for avgjersler. Nivå fem er veldig likt nivå fire, ved at elevane er involvert i avgjersleprosessane. Det som skil nivå fem frå nivå fire er grada av medansvar og avgjerslemakt som barna opplev (Shier, 2001).

5.4.2 Initiativ

Alle elevane i fokusgruppeintervju 1 var einige i at det er læraren som tek initiativ til at elevane skal medverke. Når elevane vart spurte om dei nokon gong tar initiativ til å medverke svarte ein av elevane følgjande; «Ja, det hender, men ikkje so ofte». Elevane kunne trekke fram eit døme kor dei hadde spurt læraren om dei kunne lage ei veggavis i tillegg til ei framføring, noko dei fekk lov til. Eit viktig poeng her er at elevane igjen trekk fram eit døme om vurdering av undervisning. Elevane i fokusgruppeintervju 2 svarar at det som oftast er lærarane som tar initiativ, men at dei også gjer det. Ein elev svarer at det kjem an på kor viktig det er. Elevane tar til dømes initiativ til å spørje om dei kan få ein ny ball, om dei kan få lov til å arbeid på gangen eller om dei kan få høyre på musikk. Dei fortel at når det er viktigare tema som skal diskuterast er det læraren som tek initiativ til dette. Det

at elevane i liten grad tek initiativ sjølv til å få medverke gjer at dei ikkje tilfredsstillar dei to øvste stega i stigemodellen til Hart. Det sjuande trinnet handlar om at prosjekt er initiert og gjennomført av barn, og trinn åtte handlar om at prosjekta er initiert av barn og avgjerslene delast mellom barn og vaksne (Backe-Hansen, 2011). Dei to øvste trinna i stigemodellen til Hart er ganske lik dei to øvste nivåa i Shier (2001) sin modell, med unntak av at Hart sin stigemodell fokusera på at det er elevane som må ta initiativ. Hart skildrar at det kunn er dei eldste tenåringane som er i stand til å involvere vaksne på ein slik måte, og at han sjølv veit om få dømer kor dette har funne sted. Noko av grunnen til dette er at det er få vaksne som er i stand til å respondere på tenåringar sin energi og initiativ (Backe-Hansen, 2011). Det kan difor tenkast at desse to trinna for medverking høver seg betre for vidaregåandeelevar og eventuelt elevar i 10 trinn. Ein personleg refleksjon og hypotese er at dess meir elevane får medverke i skulekvardagen, i både planlegging, gjennomføring og vurdering, og dess fleire positive opplevingar elevane har med elevmedverknad, dess meir vil dei sjølv ta initiativ til å medverke. Det kan også tenkjast at elevane bør få undervisning eller opplæring i korleis dei kan vere med å medverke, slik at både lærar og elev er med på å ta ansvaret for elevmedverknaden.

5.4.3 Demokrati

Demokrati er noko som er sentralt innanfor elevmedverknad og som blir nemnt i fleire styringsdokument, som eg har skildra tidlegare i oppgåva. Elevane skal tileigne seg kunnskap om demokrati og samfunnsdeltaking, og både få øve på og erfare ulike typar for demokratiske prosessar i praksis (Kunnskapsdepartementet, 2015/2016). Elevane i begge fokusgruppeintervjua fortel at dei opplev eit demokrati i klassa kor dei får stemme og utøve demokratiske prosessar. Elevane i fokusgruppeintervju 1 fortel at dei opplev at det er eit demokrati i klassa der det er fleirtalet som bestemmer. På den andre sida skildra elevane at dei berre stemmer to til tre gongar i månaden og om ting som gjeld vurdering av undervisning, i tillegg til elevråd. Ein refleksjon er at kravet for demokrati kanskje ikkje blir godt nok tilfredsstilt når dei demokratiske prosessane elevane får vere med på er å stemme eit par gongar i månaden kring vurdering av undervisning og elevråd.

Elevane i fokusgruppeintervju 2 fortel at dei også opplev demokrati i skulekvardagen, kor dei stemmer over til dømes kva dei skal gjere i kroppsøvingstimane, fysak og saker frå elevrådet. Elevane i dette intervjuet fortel at dei opplev høgare grad av demokrati no i det siste, men at dette er grunna pandemien og dei organisatoriske utfordringane dette fører til. Elevane får oftare stemme og vere med å medverke no, sidan planane til læraren kanskje ikkje let seg gjere grunna coronarestriksjonar. Det er bra at elevane får bruke stemmeretten sin oftare ved å stemme, men slik type demokrat vil eg ikkje seie at i særleg grad styrkar elevane si deltaking i demokratiske prosessar i skulekvardagen. Dette representerer ei enkel form for demokrati, kor elevane blir tatt med i slutten av planlegginga, når den opprinnlege planen ikkje fungera. For at elevane skal oppleve reell innflyting og demokrati er

det viktig at lærarane er tydelege og forutsigbare. Elevane treng informasjon om kva som er målet, kva som skjer og kvifor (Voksne for barn, n.d.). Ei av oppgåvene til skulen er at elevane skal lære å delta i eit demokratisk samfunn og å delta i demokratiske prosessar. Elevane skal lære å diskutere problemstillingar, utrykke egne meiningar, å respektere andre sine meiningar og konsekvensane av fleirtalsavgjersler (Voksne for barn, n.d.). Elevane skildra altså at dei opplev eit godt demokrati i skulekvardagen, men kanskje har lærarane litt forbettringspotensialet når det kjem til å legge til rette for demokratiske aktivitetar. Slik at elevane verkeleg får praktisert demokratiske prosessar, som å diskutere ei problemstilling, utrykke meiningane sine og å respektere andre sine meiningar.

5.5 Motivasjon

5.5.1 Påverkar elevmedverknaden motivasjonen til elevane?

Denne delen handlar om korleis elevmedverknad påverkar motivasjonen til elevane i skulekvardagen, og resultatane vil stort sett bli drøfta mot Deci og Ryan sin sjølvbestemmingsteori. Denne teorien handlar om at menneske utviklar seg gjennom aktivitet, og eit bakteppe for teorien er at menneske har utvikla seg til å vere nysgjerrige, fysisk aktive og sosiale (Deci og Ryan, 2017). Elevane i undersøkinga vart stilt spørsmål om korleis dei opplev motivasjonen i dei timane dei får vere med å medverke. Dei fleste elevane gav uttrykk for at dei blir meir motivert når dei får lov til å vere med å medverke. Dette grunnir dei mellom anna med at undervisninga blir kjekkare. Ein elev fortel at elevmedverknad også kan svekke motivasjonen deira, dersom førstevalet deira ikkje blir valt når dei deltek i demokratiske prosessar og stemmer over til dømes arbeidsmetodar. Skildringane til elevane her kan knytast til tilfredsstillinga av behovet for autonomi i sjølvbestemmingsteorien til Deci og Ryan. Når dette behovet, ilag med kompetanse og tilhøyrse, vert tilfredsstilt kan dette føre til indre motivasjon hos elevane (Deci og Ryan, 2017). Dette er som tidlegare nemnt den mest optimale forma for motivasjon, som kan føre til god psykisk helse, trivsel og læring (Danielsen, 2017). Dette kan tyde på at elevgruppa eg intervjuar er nysgjerrige, fysisk aktive og ynskjer å ta del i eiga læring ved å vere bakgrunnen for egne val. Difor blir det viktig for læraren å la elevane få medverke for å auke motivasjonen deira, med å la elevane få delta i avgjersleprosessen og å dele litt av makta si med elevane. Elevane vil då kanskje ta større ansvar for eiga læring ved å sette seg egne mål og arbeide mot desse.

Elevane i fokusgruppeintervju 2 opplev også i stor grad at motivasjonen deira vert påverka når dei er med å medverka. Ein elev fortel at motivasjonen vert mykje betre når dei får medverke. Ein annan elev fortel at ho får mykje mindre motivasjon når dei ikkje får medverke og læraren til dømes seier «nei, no gjer vi det slik som eg har planlagt». Fleire av elevane gav uttrykk for at når dei får vere med å bestemme og komme med forslag, so blir gjerne læringsaktivitetane kjekkare eller noko dei likar betre, som gir dei betre motivasjon. Svarene til elevane er i samsvar med SDT og behovet for autonomi,

som handlar om at alle menneske har eit universelt behov for å oppleve sjølvstende og at dei er oppringinga til eigne handlingar og avgjersler (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Dette dreiar seg om at alle menneske ynskjer å ha ei eiga stemme ved å ta initiativ til val og avgjersler om sin eigen åtferd (Danielsen, 2017). Begge elevgruppene gir med andre ord utrykk for at dei opplev at elevmedverknaden påverkar motivasjonen deira. Slik eg tolkar det styrkar elevmedverknaden motivasjonen, fordi elevane ofte får gjere noko dei synst er meir interessant eller artig når dei er med å medverke. I tillegg til behovet deira for autonomi og å vere aktive i eiga læring. Tilsvarande synk motivasjonen når autonomibehovet deira ikkje vert tilfredsstilt, og elevane må gjere oppgåver dei får av læraren, som dei kanskje ikkje synst er like artige eller interessante.

Mesteparten av elevane viser altså til at dei ynskjer ein autonomistøttande lærar, som lyttar til elevane, lar elevane få utrykke synspunkta sine og som gir elevane valmogelegheiter (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Elevane gir utrykk for at når dei får valmogelegheiter gjennom å medverke, so vert undervisninga artigare og det styrkar motivasjonen deira. Ein elev skildra ein situasjon kor ein lærar var det motsette av autonomistøttande, som vil sei at læraren ignorerer elevane sine synspunkt utan å gi meningsfulle forklaringar på kvifor han/ho gjer dette. Denne situasjonen gjekk sterkt negativt utover motivasjonen til eleven. Denne eleven skildra vidare at dei av og til får høyre grunngevingar frå lærarane sine av typen; «nei, no gjer vi det slik som eg har planlagt». Eleven satt då igjen med ein følelse som ho beskriv som tung og ho tenkte for seg sjølv «ååå, må eg gjere ditta?». Det kan tenkast at læraren er lei av å diskutere med elevane og tar ein sjefavgjersle kor han/ho seie at i dette tilfelle gjer ein det slik som læraren har planlagt. I eit slikt tilfelle er det viktig å gi ei god forklaring på kvifor ein ikkje godkjenner elevane sine ynskjer, sidan det kan påverke motivasjonen til elevane negativt visst elevane ikkje får ei god forklaring. På den andre sidan fortel ein anna elev at han ikkje opplev at motivasjonen blir særleg påverka av om det er elevane eller læraren som bestemmer og tar avgjerslene. For denne eleven blir motivasjonen påverka mest utifrå om temaet i undervisninga er interessant eller ikkje, noko som også fleire andre elevar støtta. Det variera med andre ord i kva grad elevane opplev at elevmedverknaden påverkar motivasjonen deira i skulekvardagen.

Med bakgrunn i svara, som er presentert ovanfor, vart elevane spurt om dei eigentleg synst elevmedverknad er viktig for motivasjonen deira eller om det er andre faktorar som veg tyngre. Svara til elevane var at dei enten synst elevmedverknad var viktig for motivasjonen deira, eller at temaet i undervisninga er den avgjerande faktoren for motivasjonen deira. Vidare fortel elevane at det ikkje er så ofte dei eigentleg får vere med å medverke, og at dei har motivasjon likevel. Fleire av elevane svarte også at dei har forståing for at ikkje all undervisninga vil vere like artig, fordi lærarane må følgje læreplanen og av og til må dei lære om ting som er mindre interessante. På den andre sida legg elevane til at når dei har eit tema kor dei kjem med innspel om korleis det kan lærast på ein kjekkare

måte, men læreren fortsette slik som han/ho har planlagt, så øydelegge dette motivasjonen til elevane. Dette kan knytast til autonomibehovet til elevane kor dei har behov for at lærarane høyrer på dei, og at dei ynskjer å ta initiativ til eigne val og handlingar (Danielsen, 2017). Elevane viser her ei god forståing for at dei ikkje alltid kan vere med å medverke, og fortel at dei har motivasjon til tross for at dei ikkje alltid får vere med å bestemme.

5.5.2 Lære og arbeidar elevane betre ved elevmedverknad?

I resultatkapittelet vart det beskrive at dei fleste elevane ikkje opplevde at dei arbeida betre når dei fekk vere med å medverke. Ein elev skildra at i fag som til dømes i matematikk er det greitt at læreren bestemmer, og at dei arbeidar med oppgåver dei har fått av lærarane. Mesteparten av elevane skildra også at dei ikkje opplev at dei lære betre når dei får medverke. Dette tolkar eg som at det kan tyde på at lærarane ikkje skal bruke elevmedverknad ukritisk, og at det er viktig å ha ein plan og eit mål med å la elevane få medverke. Utifrå beskrivingane til elevane ser ein at dei sjølv vurderer at dei ikkje alltid lære noko betre av å medverke, og i nokre tilfelle er det omvendt, noko som vil sei at det er viktig å ikkje berre la elevane få medverke for medverknaden si skyld. I ein fagartikkel frå Tjønn og Ræder i Utdanningsnytt blir det skrive at elevmedverknad er ein nyttig verktøy, og at verktøyet må brukast hensiktsmessig. Verktøyet må tilpassast til tidsbruk, målet med medverknaden og forutsetningane til elevgruppa (Tjønn og Ræder, 2020). Forfattarane påpeikar at elevmedverknad ikkje er uproblematisk. Til dømes når elevane er med å utforme vurderingskriterier, slik elevane i høg grad skildrar at dei er i denne studien, so er det viktig at lærar kontrollarar at vurderingskriteriene held høg nok kvalitet. Dei poengtera også at det kan vere lurt å ikkje gi elevane full autonomi i dette arbeidet (Tjønn og Ræder, 2020). Mi tolking av dette er at lærarane bør legge ein klar plan og strategi for elevmedverknad, slik dei gjer i vurdering av undervisning, i alle delar av undervisninga. Dette kan sikre elevmedverknad og vere med på å hindre at elevane i alle fall ikkje arbeidar og lære mindre når dei får vere med å medverke, fordi det vil ha motverkande effekt og vere ugunstig. Eg tolkar det som at ei god løysing for tilrettelegging av elevmedverknad er å ha ein god plan, sikre kvalitet ved elevmedverkinga og å ikkje gi frå seg all makta til elevane.

5.5.3 Indre motivasjon og engasjement

Elevane vart stilt spørsmål om dei opplev indre motivasjon kor dei gjer ein aktivitet med bakgrunn i at den er interessant og artig, og ikkje fordi læreren pålegg dei aktiviteten. Elevane vart veldig usikre på dette spørsmålet og det tok litt tid før ein elev gav dette svaret; «No har vi i samfunnsfag at vi skal lage ei veggavis og då gleda eg meg meir, fordi eg likar det og får lov til å jobbe med nokon eg likar å jobbe med, og eg jobbar bra med den personen». Dette kan knytast til indre motivasjon. Når eleven fortalte om prosjektet merka eg at dette var ein aktivitet eleven likte godt utifrå engasjementet og forteljinga til eleven. Veggavisa ho fortalte om var eit arbeid elevane sjølv hadde tatt initiativ til, noko

som kan vere med å dekke autonomibehovet til elevane. Dette kan resultere i at elevane opplev i større grad å vere aktør i eiga læring og bakgrunn for eigne handlingar, noko som stemmer overeins med det Deci og Ryan skildrar om indre motivasjon. Nemleg at indre motivasjon handlar om ei oppleving av autonomi, sjølvbestemming og fridom, der bakgrunnen for ei handling stammar frå individet sjølv (Deci og Ryan, 2017).

Vidare skildrar Deci og Ryan at indre motivasjon byggjer på ei indre interesse for ei handling, der belønninga er spontan glede for handlinga (Deci og Ryan, 2017). Elevane var korte i svara sine om indre motivasjon, noko det kan vere fleire grunnar til. Det kan hende at elevane synst det er vanskeleg å tolke kva indre motivasjon er og inneberer, eller at dei synst det er vanskeleg å sette ord på. Det kan også vere at dei ikkje er særleg indre motiverte i undervisninga, og at det difor blir vanskeleg å uttale seg om dette. Difor vart elevane spurte om dei kunne beskrive engasjementet sitt når dei får vere med å medverke, med sikte på å kjenne att kjenneteikn for indre motivasjon. Ein elev fortel at dei engasjera seg meir i ei avgjersle visst dei får lov til å vere med å bestemme. Fleire av elevane fortel at dei får betre engasjement når dei får vere med å bestemme, og til dømes arbeide med nokon dei likar å arbeide med. I diskusjonen vart det trekt fram stikkord som at elevane synst undervisninga blir meir spennande, tida går fortare og det er meir kjekt når dei sjølv får vere med å medverke. Typiske kjenneteikn for indre motivasjon er høg intensitet og åtferd som oppmerksamheit, anstrengelse, deltaking og uthald. Indre motivasjon skapar også dei positive emosjonane glede, interesse, entusiasme og tilfredsheit (Danielsen, 2017). Difor kan ein seie at fleire av elevane skildra kjenneteikn for indre motivasjon knytt til elevmedverknad. Det vil med andre ord seie at utifrå teorien om indre motivasjon, so vil det vere viktig for lærarane å legge til rette for elevmedverknad slik at elevane oppnår optimal læring.

Indre motivert læring skjer når ei handling opplevast som interessant og utføringa av handlinga opplevast som tilfredsstillande og artig. Gleda og tilfredsstillinga for handlinga ligg i sjølve aktiviteten og ikkje i ytre former for motivasjon, som mellom anna ros (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Fleire av svara elevane har gitt i studien viser at elevane ikkje alltid er indre motivert og at dei ikkje alltid får vere med å medverke. Fleire studiar viser også til same tendens, nemleg at mesteparten av elevane ikkje utfører skulearbeid med indre drivkraft, og stor glede og engasjement. I desse høvene er det viktig å motivere elevane gjennom ytre former, slik at elevane til dømes kan internalisere verdien av å arbeide med skulefaga (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Dette kan tyde at det er viktig for lærarane å støtte elevane ved til dømes å gi ros, gode tilbakemeldingar og å hjelpe elevane å sjå verdien av å arbeide med skulefaga. Dersom lærarane ikkje lykkast i å indre eller ytre motivere elevane kan dei bli umotiverte, noko som i teorikapittelet vart skildra som amotivasjon. Denne motivasjonsforma kan opptre på ulike måtar, som til dømes at elevane utøve motstand til lærarane. Elevane er i desse

tilfelle ikkje motivert til å gjennomføre handlingar, fordi dei manglar autonomi og tilhøyrse (Deci og Ryan, 2017). I intervjuet viste elevane fleire døme på amotivasjon når dei ikkje fekk lov til å medverke hos lærarane sine. Eg tolka det som at fleire av elevane let vere å gjere arbeidsoppgåvene som lærar gav dei ved å yte motstand til lærarane, når det ikkje vart gitt meningsfulle forklaringar av lærarane. Med bakgrunn i dette vil eg oppfordre lærarar til å gi gode forklaringar når ein ikkje kan la elevane sine ynskjer vinne hen, likevel om ein lett kan bli irritert av at elevane diskuterer tilbake og ikkje godtar grunngevingane sine.

5.6 Feilkjelder

I denne delen skal eg kort presentere nokre moglege feilkjelder ved studien. I ei kvalitativ forskning, som her er blitt gjennomført, er feilkjeldene oftast knytt til val av problemstilling eller hos intervjuaren sjølv. Medan ved bruk av kvantitativ metodar er feilkjeldene ofte knyta til val av problemstilling, instrument og behandlinga av forskingsinstrumentet (estudie, 2020). Utfordringa ved problemstillinga i ei kvalitativ studie er at dersom problemstillinga eller operasjonaliseringa er formulert feil eller unøyaktig, kan ein ende opp med å studere feil fenomen. Personleg meina eg at problemstillinga og operasjonaliseringa er godt formulert, og at eg difor studera fenomena som problemstillinga skildrar. I ei kvalitativ undersøking er kvaliteten i stor grad avhengig av erfaringane til intervjuaren, og at ein beherskar metodane og analysane som vert brukt i studien (estudie, 2020). Som tidlegare nemnt var det difor gjennomført ein pilot for å styrke kvaliteten kring dette.

I ein nettartikkel frå NTNU blir det presentert kritiske vurderingar og potensielle feilkjelder ved å forske på eget fagfelt og at man på forhånd har bestemt seg for kva ein vil sjå etter (NTNU). Eg vil vurdere at det er lite feilkjelder knytt til dette, sidan eg ikkje forskar på eget fagfelt og i liten grad på førehand hadde bestemt kva informasjon eg vil sjå etter. På den andre sida er det ei potensiell feilkjelde knytt til bakgrunnen og forforståinga av tematikken. Studien er i stor grad inspirert av Shier og Hart sin modell og motivasjonsteori av Deci og Ryan. Dette gjer at eg har gjort avgrensingar av tematikken, og gjort opp nokre tankar om kva informasjon som informantane kanskje vil fortelje. Ei anna potensiell feilkjelde er at lærarane mest sannsynleg har diskutert tematikken elevmedverknad med elevane i form av mellom anna informasjonsbrevet, noko som kan vere ein svakheit for kategorien om elevane si forståing av elevmedverknad.

6.0 Avslutning

Fleire styringsdokument og lovverk skildrar at elevane i den norske skulen skal få delta i avgjersler som omhandlar dei og eiga læring, at elevane skal få medverke gjennom å delta aktivt i undervisninga og i avgjersleprosessar og at elevane skal oppleve demokrati i skulekvardagen (Barnekonvensjonen, 1990, art. 12; Opplæringslova, 1998, §1-1, §2-3; Grunnlova §104, 2014,

Kunnskapsdepartementet, 2017). Til tross for elevmedverknaden sin sterke posisjon i desse dokumenta skåra dei to kategoriane «elevdemokrati og medverknad» og «motivasjon» dårlegast på Elevundersøkinga 2020/2021 (Utdanningsdirektoratet, 2020). Eit av bakteppa for studien min er å undersøke om elevane opplev at det kan vere ein samanheng mellom elevmedverknad og motivasjon, som påverkar kvarandre, sidan begge kategoriane kjem dårlegast ut av elevundersøkinga 2020/2021. I fagfornyinga (LK20) blir det presentert at elevmedverknad og demokrati skal styrkast i alle delar av undervisninga (Kunnskapsdepartementet, 2015/2016). Til tross for dette kjem elevmedverknad dårleg ut i Elevundersøkinga. Med bakgrunn i dette har følgjande problemstilling blitt formulert; «Korleis opplev eit utval ungdomskuleelevar mogelegheita til å medverke i skulekvardagen sin og korleis opplev elevane at dette påverkar motivasjonen deira?».

Det kan virke som om elevane som har deltatt i studien har ei god forståing for kva elevmedverknad er, kva det inneberer og kva rettigheter dei har. Dei gir detaljerte skildringar av omgrepet, og fortel at nokre av lærarane deira har arbeida med å styrke elevmedverknaden, spesielt etter resultata frå Elevundersøkinga 2020/2021. Elevane sine skildringar om opplevd grad av elevmedverking variera noko, og grada av elevmedverknad variera i stor grad frå lærar til lærar og fag til fag. Alle elevane som deltok i studien er einige i at det er hovudsakleg kontaktlærarane deira og i faga til kontaktlærarane at det leggst til rette for elevmedverknad. Elevane skildrar at dei opplev noko elevmedverknad, men at den kunne vert betre. Dei fortel at i fleire fag og hos fleire lærarar opplev ikkje elevane å få medverke noko eller i veldig liten grad. Dette vil eg tolke som ein svakheit i elevmedverkinga til lærarane, sidan fagfornyinga og fleire av dei offentlege styringsdokumenta seier at elevmedverknad skal førekomme i alle fag og i alle delar av undervisninga (Kunnskapsdepartementet, 2015/2016).

Eit av hovudfunna i oppgåva er at elevane opplev i høg grad å få medverke når det kjem til vurdering av undervisning, men i langt mindre grad i planlegging og gjennomføring av undervisning. Vurdering blir trekt fram som det elevane får medverke mest på i undervisninga og skulekvardagen, og då spesielt innanfor vurderingskriterier. Elevane får vere med å utforme vurderingskriterier til framføringar, og dei får i nokon tilfelle vere med å utforme spørsmål til prøver. På den andre sida får dei skjeldan vere med å medverke kva vurderingsform dei skal testast i. Med bakgrunn i dette tilfredsstiller lærarane elevmedverknad på nivå fire og fem i Shier (2001) sin modell innanfor vurdering av undervisning. Elevane opplev derimot i liten grad at lærarane deira legg til rette for at dei får medverke i planlegging av undervisning. Informantane skildrarar mellom anna at dei ikkje blir inkludert i planlegging av undervisning i dei komande timane eller veka, og dei fortel at dei ikkje opplev at lærarane tar initiativ til å planlegge undervisning saman med dei. Elevane fortel også at dei

opplev liten grad av elevmedverknad i sjølve gjennomføringa av undervisning. Når elevane får medverke i gjennomføringa er det som regel val av arbeidsmetode.

Elevane opplev i stor grad at lærarane lyttar til dei når dei fortel noko, som tilfredsstillar nivå ein i Shier (2001) sin modell. Likevel meina dei at lærarane ikkje er flinke nok til å legge til rette for at dei skal få medverke, gjennom mellom anna praktiske aktivitetar og didaktikk, som er nivå to i modellen til Shier (2001). Det vil seie at lærarane er motagelege for elevane sine synspunkt og meiningar når elevane sjølv tar initiativ til å fortelje dei, men at dei i mindre grad legger til rette for at elevane skal fortelje synspunkta sine. Elevane opplev også at lærarane ikkje er so flinke til å legge vekt til meiningane deira, som er nivå tre i Shier sin modell, og at ofte får ikkje synspunkta deira nokon resultat. På den andre sida har elevane ei forståing for at lærarane ikkje alltid kan høyre på deira forslag, sidan dei har ein læreplan å følgje. I tillegg er elevane klar over at når dei prøver å medverke, so nyttar dei sjansen til å gjere noko meir «artig», som dei sjølv fortel at dei verken lære eller arbeider betre av. Det kan tenkast at ein kombinasjon av mangel på tid, lærarens kunnskap om tilrettelegging av elevmedverknad og elevane sin modenheit er nokre av grunnane til at elevane uttrykk at dei ikkje opplev at lærarane er gode nok til å tilfredsstillar nivå to og tre i Shier sin modell.

Elevane opplev å bli inkludert i avgjerdsprosessen, nivå fire i Shier sin modell, men ikkje alltid at lærarane er flink nok til å dele makta si med dei. Elevane er litt ueinige i kven som har makta når dei får vere med å medverke. Nokon meina det er fleirtalet som bestemm og at elevane har ein god del makt, medan andre meina at det er læraren som har makta. Elevane skildrar at dei ofte får velje mellom forslag læraren har konstruert, noko som gjer at dei ikkje alltid opplev at elevmedverknaden deira er reell. På den andre sida skildrar elevane fleire episodar, til dømes planleggingsdagen, der lærar delar makt med elevane og der dei er inkludert i avgjerdsprosessen i ei grad som tilfredsstillar dei to øvste nivåa i Shier (2001) sin modell. Elevane tek derimot i liten grad sjølv initiativ til å medverke, noko som gjer at dei ikkje i særleg grad tilfredsstillar dei to øvste trinna i Hart sine stigemodell. For å tilfredsstillar desse to nivåa må elevane i større grad sjølv ta initiativ til å medverke og avgjerslene må delast mellom barn og vaksne (Backe-Hansen, 2011). Det kan tenkjast at eleven vil ha betre forutsetningar til å ta initiativ dersom dei i større grad opplever positive opplevingar med elevmedverknad i alle delar av undervisninga. Det må også vektleggast at Hart skriv at det kunn er dei eldste tenåringane som er i stand til å involvere dei vaksne på ein slik måte, og at det er få lærarar som er i stand til å respondere på tenåringar sin energi og initiativ (Backe-Hansen). Noko som vil seie at dei øvste trinna kanskje er meir meint for eldre elevgrupper, og at elevane difor opplev relativt høg elevmedverknad.

Resultata frå studien viser at utifrå elevane sitt perspektiv har elevmedverknaden ein påverknad for motivasjonen deira. Fleire elevar fortel at når dei får vere med å medverke, so aukar motivasjonen deira. Tilsvarande gir fleire elevar uttrykk for at motivasjonen synk når elevane ikkje får medverke, og spesielt dersom dei får mangelfulle grunngevingar på kvifor dei ikkje får lov. Elevane gir med andre ord uttrykk for at dei ynskjer ein autonomistøttande lærar, som høyrer på forslaga deira. Dette sidan elevane har behov for autonomi i form av at dei er grunnen til eigne handlingar og avgjersler (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Den viktigaste faktoren for elevane sin motivasjon er likevel ikkje elevmedverknad, med at elevane får arbeide med eit tema dei interessera seg for. Nokre elevar meina at elevmedverknad ikkje er so viktig, fordi dei meina at lærar bestemmer like godt som dei sjølve, og at eit interessant tema er meir viktig for motivasjonen.

For å summe opp so kan resultata bety at lærarane ikkje lukkast med å legge til rette for elevmedverknad i alle delar av undervisninga slik det vert skildra i offentlege dokument og lovverk. Elevane opplev ikkje at elevmedverknaden som perfekt, men at den er heilt grei. Dei gir fleire dømer på styrkar og svakheiter i opplevinga si av elevmedverknaden. I nokre tilfelle opplev elevane ingen eller liten elevmedverknad, medan i andre tilfelle opplever dei at elevmedverknaden er god. Eit av dei viktigaste funna i studien, som eg også har nemnt tidlegare, er at det er hovudsakleg kontaktlæraren til elevane som legg til rette for god elevmedverknad. Dette kan det vere fleire grunnar til, som til dømes at ikkje alle lærarar har kunnskap og erfaring om korleis legge til rette for god elevmedverknad. Det kan også tenkast at tidspress eller at lærarar er redd for å gi opp makta og dermed autoriteten sin kan vere noko av forklaringa. Elevane sin alder og modenheit kan også vere ein av grunnane til at elevane ikkje opplev optimal elevmedverknad i alle fag og i alle delar av undervisninga. Elevundersøkinga 2020/2021 syner at elevmedverkinga er langt frå optimal når det gjeld å tilfredsstille krava i dei offentlege dokumenta som er skildra tidlegare i oppgåva. Denne studien støtter opp om denne konklusjonen, og syner nokre felt kor lærarane er gode å legge til rette for elevmedverknad og nokre felt kor det er forbettringspotensiale.

6.1 Vidare forskning og forbehold

I studien er det blitt nytta ei todelt problemstilling, kor både elevmedverknad og motivasjon har blitt studert. Begge omgrepa er veldig store og omfattande, og det har difor blitt gjort avgrensingar på kva som skal studerast. Studien kan ikkje generaliserast til å gjelde andre ungdomskular i Norge på bakgrunn av hovudsakleg eit lite geografisk utval og eigenarten til metoden. Tilsvarande kan heller ikkje studien reproduserast, sidan svara ein får i ei slik undersøking kan variere. Likevel gir funna i denne studien ein indikasjon på korleis elevmedverknad kan opplevast og korleis elevmedverknad kan spele inn på motivasjonen for elevar i niande trinn. Med tanke på at funna er i samsvar med resultata frå Elevundersøkinga 2020/2021, og dei føregåande åra, kan det tenkast at andre elevar i

niande trinn også opplev elevmedverknaden på same måte. Altså at elevmedverkinga er litt mangelfull når det kjem til planlegging av undervisning og gjennomføring av undervisning. I tillegg til at elevane opplev mangelfull elevmedverknad i faglærarane sine fag.

Eit viktig forbehold i studien er at den kunn representerer elevane si oppleving av elevmedverknad og deira sitt syn på elevmedverknad i forhold til motivasjon. Studien er elevsentrert og viser kunn elevane sitt perspektiv. Det vil seie at lærarane ikkje har fått mogelegheit til å svare på dei same spørsmåla, og fortelje sitt synspunkt. Det kan tenkjast at lærarane opplev fleire av spørsmåla annleis enn elevane, og at dei har ei meir nyansert forståing av tematikken. Vidare forskning kan vere å intervju lærarar i tillegg, for å få fram deira perspektiv i saken. Her er det interessant å sjå om elevane og lærarane har lik oppfatning, kva som eventuelt er ulikt og kvifor det kan vere slik. Det kan mellom anna tenkjast at lærarane meina at dei legger til rette for god elevmedverking i alle delar av undervisninga, men at elevane opplever dette ulikt. Vidare forskning kan også legge til observasjonstimar, for å få eit meir nyansert bilde av saken. Andre forslag til vidare forskning er at det kan vere interessant å studere same problemstilling i åttande og tiande klasse, og sjå om det er ulikheiter i dei ulike trinna. Det kan også vere interessant å studere elevmedverknad i vidaregåande, sidan meiningane og synspunkta deira kanskje i større grad skal leggast vekt til, på bakgrunn av alderen og modenheita deira.

7.0 Litteraturliste:

Barne- og Familiedepartementet. (1989, 20. november). FNs konvensjon om barnets rettigheter.

Henta frå:

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf

Dale, E.L., Hopfenbeck, T.N., Lie, S. & Throndsen, I. (2009). Bedre vurdering for læring. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. Henta frå: desember 2019.

Danielsen, G. A. (2017). *Eleven og skolens læringsmiljø : Medvirkning og trivsel*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Engh, K.R. (2007). Elevmedvirkning i vurderingsarbeidet. Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 2 (91).

Estudie. (2020, 01. mai). Potensielle feilkjelder ved kvalitative undersøkelser/metoder. Henta frå:

<https://estudie.no/potensielle-feilkilder-kvalitative-undersokelser/>

Hansen, B. E. (2011). Teoretiske perspektiver i synet på ungdoms medvirkning – En litteraturgjennomgang. *Nova*. Henta frå:

https://www.regjeringen.no/contentassets/e68e3849077544e0a23f060916e2e3f2/no/sved/backe-hansen_elisabeth_litteraturgjennomgang.pdf

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.

Henta frå:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2015-2016). *Meld.St.28 Fag-Fordypning-Forståelse*. Henta frå:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2010/2011). Meld. St. 22. Motivasjon – Mestring – Muligheter. Henta frå:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>

Kvale, S., Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg). Oslo: Gyldendal akademisk.

Lovdata. (2020, 15. mai). Kongeriket Noregs grunnlov. Henta frå:

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn#KAPITTEL_5

Lovdata. (2021, 01. Januar). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova).

Henta frå: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2

Mikalsen, H. Nes, K. Dobson, S. (2013). Om «dronninger og prinser, resten er bare i veien» -

elevmedvirkning i teori og praksis. Henta frå: [https://brage.inn.no/inn-](https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/134612/Mikalsen%2c%20Nes%20%26%20Dobson.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[xmloi/bitstream/handle/11250/134612/Mikalsen%2c%20Nes%20%26%20Dobson.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/134612/Mikalsen%2c%20Nes%20%26%20Dobson.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Moava. (2013, 27. November). Elevmedvirkning og motivasjon for læring. Henta frå:

<https://www.moava.org/index.php?artID=415&navB=51>

Ntnu. Henta frå:

<https://www.ntnu.no/trykk/publikasjoner/RVTS/files/assets/common/downloads/page0045.pdf>

Redd Barna. (2011). Ulike holdninger til medvirkning. Henta frå: [https://www.reddbarna.no/ulike-](https://www.reddbarna.no/ulike-holdninger-til-medvirkning)

[holdninger-til-medvirkning](https://www.reddbarna.no/ulike-holdninger-til-medvirkning)

Regjeringa. (2020, 10. september). FNs konvensjon om barnets rettigheter. Henta frå:

<https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/innsiktsartikler/fns-barnekonvensjon/fns-konvensjon-om-barnets-rettigheter/id2511390/>

Ryan, R., & Deci, E. (2017). *Self-determination theory : Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press.

Sandvik, L.V. (2019). Vurdering som bidrag til dybdelæring. *Bedre Skole*, 3.

Shier, H. (2001). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children & Society*, 107-117. Henta frå:

https://www.researchgate.net/publication/233551300_Pathways_to_participation_Openings_opportunities_and_obligations

Skaalvik, E., & Skaalvik, Sidsel. (2015). *Motivasjon for læring : Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforl.

Skolelederforbundet. *Elevundersøkelsen: Elevmedvirkning sees på som tidstyv*. Henta frå:

<https://www.skolelederforbundet.no/om-oss/aktuelt/Elevundersokelsen--Elevmedvirkning-sees-pa-som-tidstyv>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : En innføring i kvalitative metoder* (5. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Tjønn, H., Ræder, H.G. (2020, 09, april). Elevmedvirkning i vurderingsarbeid. Henta frå:

<https://www.utdanningsnytt.no/elevmedvirkning-vurdering/elevmedvirkning-i-vurderingsarbeid/238474>

Universitetet i Stavanger. (2014). Lærerkontroll eller elevmedvirkning. Henta frå:

<https://www.uis.no/nb/dette-vet-vi-om-motivasjon-og-laerelyst#/>

Utdanningsdirektoratet. (2020, 29.januar). Elevundersøkelsen. Henta frå: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/>

Utdanningsdirektoratet. (2020, 29. januar). Elevundersøkelsen. Henta frå:

<https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/grunnskole/laeringsmiljoe/elevundersokelsen/nasjonalt?orgaggr=a&kjonn=a&trinn=10&sammenstilling=1&fordeling=2>

Utdanningsdirektoratet. Temaene i Elevundersøkelsen. Henta frå: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Medvirkning/>

Voksne for barn. Å bli inkludert, verdsatt og hørt. Henta fra: [Å bli inkludert, verdsatt og hørt - Voksne for Barn \(vfb.no\)](https://www.vfb.no/Å-bli-inkludert-verdsatt-og-hørt-Voksne-for-Barn)

Voksne for barn. Å bli inkludert, verdsatt og hørt. Henta fra: [Elevmedvirkningshefte-pdf.pdf](http://elevmedvirkningshefte-pdf.pdf)
(elevombud.no)

8.0 Vedlegg

Vedlegg 1 : Informasjonsskriv og samtykkeskjema, elev og føresette

Vil du delta i forskingsprosjektet

«Elevmedverknad i ungdomskulen»

Informasjonsskriv til føresette og elev

Eg går grunnskulelærer 5-10 og tar master ved Høgskulen på Vestlandet. Eg lurar på om du vil delta i forskingsprosjektet mitt der føremålet er å undersøke elevane si oppleving av elevmedverking i skulekvardagen, og sjå korleis dette spelar inn på engasjementet og motivasjonen til eleven. I dette skrivet gir eg/vi deg informasjon om målet for prosjektet og kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

Føremålet med oppgåva er å få eit innblikk i korleis elevar opplever elevmedverkinga i skulekvardagen sin. Målet er å få fram elevane sine opplevingar og synspunkt om elevmedverking, og å finne ut kva denne elevmedverkinga har å seie for elevane sitt engasjement og motivasjon i skulen. Forskinga eg skal gjennomføre er i samband med masteroppgåva eg held på å skrive.

Problemstillinga er følgjande:

Korleis opplev eit utval ungdomskuleelevar moglegheita til å medverke i skulekvardagen sin og korleis opplev elevane at dette påverkar motivasjonen deira?

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet/ Institutt for pedagogikk, religion og samfunnskap er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

I denne studien nyttar eg meg av tilgjengelegheitsutval, der det er 15 elevar frå ungdomskulen som deltar.

Kva inneberer det for deg å delta?

Eg skal gjennomføre fokusgruppeintervju, noko som vil seie at eg intervjuar ei gruppe på fem elevar frå niande trinn samtidig. Eit fokusgruppeintervju er eit gruppeintervju eller diskusjon der informantane (elevane) fortel om erfaringane sine innanfor temaet. Eg vil ta kontakt med kontaktlærar om gruppeutvalet og la han/ho bestemme dette slik at alle elevar er trygge med intervjusituasjonen.

Intervjuet vil handle om elevane sine opplevingar av elevmedverking. Intervjuet vil ta omtrentleg ein skuletime og eg vil bruke lydopptakar og ta notat undervegs. Dersom føresette ynskjer å sjå intervjuguide på førehand kan dei ta kontakt med meg.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å oppgi nokon grunn. Alle dine personopplysningar vil då bli sletta. Det vil ikkje ha nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg. Namn og kjønn er dei einaste personlege opplysningane som vil bli samla inn, men desse opplysningane vil bli anonymisert i masteroppgåva ved elev1, elev2 osv. Det vil med andre ord seie at ein ikkje kan identifisere deg eller kva du har fortalt i masteroppgåva.

Lydopptaka og notat vil bli transkribert kort tid etter gjennomført intervju, og då vil lydopptak og notat slettast. Dataene vil bli lagra på ein trygg måte og samtykkeerklæringa vil bli lagra separert frå transkriberinga.

Intervjuet vil skje på eit grupperom/klasserom og det vil ta ca. ein skuletime å gjennomføre.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker dine opplysningar

Vi vil berre bruke opplysningane om deg til føremålet vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er berre eg og veileidar som vil ha tilgang til opplysningane ved behandlingsansvarleg institusjon. Personopplysningane som namn vil bli erstatta med ein kode (elev1 til dømes) og vil bli lagra avskilt frå det andre datamateriale. Det vil dermed vere heilt trygt å vere med på prosjektet.

Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysningane anonymiserast når prosjektet avsluttast/oppgåva er godkjent, noko som etter planen er rundt 1. mai 2021. Alle personopplysningar vil bli sletta ved prosjektslutt og lydopptak vil bli sletta kort tid etter gjennomført intervju.

Dine rettigheter

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

- innsyn i kva personopplysningar som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningane,
- å få retta personopplysningar om deg,
- å få sletta personopplysningar om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysningar.

Kva gir oss rett til å behandle personopplysningar om deg?

Vi behandlar opplysningar om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag frå Høgskulen på Vestlandet/ Institutt for pedagogikk, religion og samfunnskap har NSD – Norsk senter for forskingsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Kvar kan eg finne ut meir?

Dersom du har spørsmål til studien, eller ynskjer å nytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskulen på Vestlandet/ Institutt for pedagogikk, religion og samfunnskap ved Linda Moen Rebni – Høgskulelektor. Tlf: 95890096. E-post: Linda.Moen.Rebni@hvl.no
- Student: Ole Kristian Felde. Tlf: 97109400. E-post: olekristian_hf@hotmail.com
- Personvernombudet: personvernombod@hvl.no

Dersom du har spørsmål knytt til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennleg helsing

Linda Moen Rebni
(Forskar/veileidar)

Ole Kristian Felde
(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Eg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Elevmedverking i ungdomskulen*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Eg/ vi er no klar over at mitt barn skal delta i gruppeintervju med 4 andre elevar og er klar over barnet sine rettigheter og føremålet med prosjektet. Eg samtykker til:

- å delta i gruppeintervju (kryss av)

Eg samtykker til at mine opplysningar behandlast frem til prosjektet er avsluttast, som er omtrentleg i mai 2021 og at mitt barn kan delta:

(Signatur frå føresette, dato)

(Signatur frå elev, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide:

1. Introduksjon:

Korleis vil dokke beskrive ordet elevmedverknad?

2. Oppleving av elevmedverking

Korleis opplev dokke elevmedverknaden i undervisninga?

- Får dokke vere med å bestemme arbeidsmetodar og innhald, altså korleis dokke skal arbeide, i dei ulike faga? Ulikt frå fag til fag?
 - Blir motivasjonen dokka for undervisninga påverka når dokke får vere med å bestemme arbeidsmetodar og innhald i undervisninga? Korleis?

Korleis opplev dokke at dokke får vere med å medverke/bestemme i planlegging, gjennomføring eller vurdering av undervisning?

- Får dokke vere med å bestemme vekeplan/arbeidsplan, eller kva dokke skal gjere i neste time?
- Får dokke komme med innspel i undervisninga om til dømes korleis dokke skal arbeide (to og to, individuelt, lese sjølv, gjere oppgåver osv)?
- Får dokke vere med å bestemme vurderingsmetodar (prøve, innlevering, prosjekt osv)? Og kva krav som skal vektleggast når dokke blir vurdert?

Kva i skulekvardagen opplev dokke å få medverke mest på?

- Er det noko i skulekvardagen dokke skulle ønske at dokke fekk vere med å ha meir medverknad på?

3. Å bli støtta og lytta til:

Korleis opplev dokke at lærarane lyttar til meiningane dokkar i skulekvardagen?

- Har dokke nokon dømer på tilfelle kor dokke vart lytta til eller ikkje lytta til?

Synst dokke at lærarane er flinke til å støtte dokke til å utrykke meiningane dokka?

- Spør dei dokke om kva dokke synst i undervisninga og elles? Legg dei til rette for idémyldring eller aktivitetar kor det er lettare for dokke å utrykke meiningane dokka?

Synst dokke at lærarane legg vekt til meiningane dokka, altså at dei anerkjenner og tar meiningane dokka til betraktning?

- Kva gjer dette med i kva grad dokke ynskjer å medverke og dele meiningane dokka

4. Avgjersle og makt:

Når dokke får vere med å medverke i eit prosjekt eller i undervisninga kven er det som tar avgjerslene og bestemmer?

- Er det dokke elevane, er det læraren eller gjer dokke det ilag? Føle dokke at læraren deler makta si til å bestemme og ta avgjersler med dokke?

Kven er det som tek initiativ (foreslår) til at dokke elevane skal få vere med å medverke, er det dokke elevane eller læraren?

Føler dokke at det er eit demokrati i klassa når dokke skal bestemme noko?

- Alle får seie kva dei meina og so stemmer dokke om dokke er ueinige? Eller køyrer lærar igjennom og tar avgjersla?
- Kor ofte stemmer dokke over ting? Er det berre om kva film ein skal sjå/kva ein skal ha i gymmen eller gjeld det ting i undervisninga og?

5. Motivasjon:

Korleis opplev dokke motivasjonen i dei timane dokke får vere med å medverke?

- Har dokke mindre motivasjon i fag dokke ikkje får medverke so mykje?
- Opplev dokke av og til at dokke gjer ein læringsaktivitet fordi dokke likar den og det er artig, og ikkje fordi læraren seier at dokke skal gjere den?

Synst dokke at elevmedverking er viktig for motivasjonen i skulekvardagen?

- Kvifor/kvifor ikkje?

Korleis opplev dokke engasjementet dokkar i skulekvardagen når dokke får vere med å medverke?

- Er det kjekkare? Er dokke meir aktive og ivrige? Går tida raskare? Blir undervisninga meir spennande?

6. Avrunding

Runde av samtalen – var intervjuet greitt å vere med på?

Noko dokke ynskjer å fortelje om innanfor det vi har diskutert?

Vedlegg 3: Godkjenning frå NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Elevmedverking i ungdomsskulen

Referansenummer

583620

Registrert

15.10.2020 av Ole Kristian Helle Felde - 151445@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Linda Moen Rebni, Linda.Moen.Rebni@hotmail.com, tlf: 95890096

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ole Kristian Felde, olekristian_hf@hotmail.com, tlf: 97109400

Prosjektperiode

12.12.2020 - 01.05.2021

Status

04.01.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

04.01.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 04.01.2021 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:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.05.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte og elever over 16 år til behandlingen av personopplysninger om elevene. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som foresatte kan trekke tilbake. Elevene vil også samtykke til deltakelse.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

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 og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets 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: Jørgen Wincentsen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

