



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
MUTMAS
Master i utdanningsvitenskap, pedagogikk

Vårsemesteret, 2020

Åpen

Forfatter: Emilie E. Hvarnes

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Nina Helgevold

Tittel på masteroppgaven:

-Hvis vi bestemmer litt, da er det litt gøyere. En kvalitativ studie av elevenes opplevelse av elevmedvirkning og motivasjon på mellomtrinnet.

Engelsk tittel: -

-If we can decide a little, things are more fun. A qualitative study on students perception and motivation in upper primary.

Emneord: Elevmedvirkning, mellomtrinnet, indre motivasjon, ytre motivasjon, deltakelse, sosiokulturelt læringssyn, selvbestemmelsesteorien

Antall ord: 25158
+ vedlegg/annet: 29714

Stavanger, 11. juni 2020
dato/år

- Hvis vi bestemmer litt, da er det litt gøyere.

En kvalitativ studie av elevenes opplevelse av elevmedvirkning og motivasjon på mellomtrinnet.

Forord

Det å skrive denne masteroppgaven har bydd på mange ulike opplevelser, med mange oppturer og nedturer. Prosessen har til tider vært meget krevende og utfordrende, men samtidig har den vært utrolig lærerik, givende og spennende. På denne reisen har jeg lært mye om meg selv, funnet krefter jeg ikke trodde jeg hadde og lært mye om elevmedvirkning som jeg kan ta med meg videre som nyutdannet lærer.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder, Nina Helgevold. Hun har gjort en fantastisk god jobb, og gitt meg gode veiledningstimer i denne prosessen. Nina viste interesse og engasjement for det jeg har skrevet om, og har bidratt med mye god kunnskap. I tillegg har hun klart å motivere meg og få meg til å holde motet oppe.

Jeg vil rette en stor takk til mamma og pappa som alltid stiller opp og som støtter meg uansett hva det måtte være, og til resten av familien. Videre vil jeg også rekke en stor takk til Olaug og Marte som var villige til å bruke av sin tid for å korrekturlese masteroppgaven min.

Vennene mine fortjener også litt ros og en stor takk. Det har virkelig hjulpet å ha de til å dra meg opp til Universitetet. Da koronaviruset brøt ut og Universitetet stengte i mars, opplevde vi nok noe svært få andre vil oppleve under innspurten av en masteroppgave. I denne spesielle tiden var det ekstra godt å ha så god støtte rundt seg, og å ha venner å ringe til underveis for å få ut litt frustrasjon. Jeg setter stor pris på dere alle.

Til slutt vil jeg takke skolen, lærerne og elevene som ønsket å la seg observere og intervjues. Uten dere hadde det ikke vært mulig å få samlet inn datamateriale, og denne studien hadde ikke blitt til.

Jeg er utrolig stolt av å ha gjennomført dette prosjektet, og gleder meg til å ta i bruk den nye kunnskapen jeg sitter med.

Stavanger, juni 2020

Emilie E. Hvarnes

Innholdsfortegnelse

Forord	II
Innholdsfortegnelse	III
Sammendrag	V
1. Introduksjon	1
<i>1.1 Elevundersøkelsen</i>	<i>2</i>
<i>1.2 Tidligere forskning</i>	<i>2</i>
<i>1.3 Problemstilling</i>	<i>3</i>
1.3.1 Definisjoner	4
2. Teori	6
<i>2.1 Elevmedvirkning i et rettslig og demokratisk perspektiv</i>	<i>6</i>
2.1.1 Opplæringslova	6
2.1.2 Overordnet del av læreplanverket	7
2.1.3 Prinsipper for opplæringen – Læreplanverket	7
2.1.4 Grunnloven og Barnekonvensjonen	8
<i>2.2 Elevmedvirkning som deltakelse og samspill</i>	<i>8</i>
<i>2.3 Shier sin modell om medvirkning og deltakelse</i>	<i>9</i>
2.3.1 Fem nivåer for deltakelse og elevmedvirkning i undervisningen	9
<i>2.4 Lundys modell for å ivareta barns rettigheter</i>	<i>11</i>
2.4.1 «Space», «voice», «audience» og «influence»	11
<i>2.5 Motivasjon</i>	<i>13</i>
2.5.1 Selvbestemmelsesteorien	13
2.5.2 Indre og ytre motivasjon	14
2.5.3 Behov for tilhørighet	15
2.5.4 Behov for kompetanse	16
2.5.5 Behov for autonomi	16
2.5.6 Verdi av skolefagene	16
<i>2.6 Oppsummering</i>	<i>17</i>
3. Metode	18
3.1 <i>Kvalitativ metode</i>	19
3.2 <i>Utvalg</i>	20
3.3 <i>Datainnsamling</i>	21
3.3.1 <i>Observasjon</i>	21
3.3.2 <i>Gruppeintervju</i>	23
3.4 <i>Analyse</i>	27
3.5 <i>Kvalitetssikring</i>	28
3.5.1 <i>Reliabilitet</i>	28
3.5.2 <i>Validitet</i>	29

3.5.3 Overførbarhet	30
3.6 <i>Forskningsetikk</i>	30
3.6.1 Informert samtykke.....	31
3.6.2 Konfidensialitet.....	32
3.6.3 Konsekvenser	33
3.6.4 Ethiske utfordringer	33
4. Resultater	34
4.1 <i>Observasjon</i>	34
4.1.1 Beskrivelse av observasjonstimene	35
4.1.2 Elevers deltakelse i undervisningen	37
4.2 <i>Gruppeintervju</i>	40
4.2.1 -At elevene liksom er med i undervisningen? (E1).....	41
4.2.2 -Og læreren vår sier at vi må si meningene våre (E8).....	43
4.2.3 -Læreren pleier mest å bestemme (E4)	45
4.2.4 -Når jeg kan noe eller forstår noe, så blir jeg motivert av at jeg kan og klarer det (E11).....	47
5. Drøfting	49
5.1 <i>Hvilken forståelse har elevene av begrepet elevmedvirkning?</i>	50
5.2 <i>Hvordan opplever eleven at det legges til rette for elevmedvirkning i undervisningen?</i>	52
5.2.1 Elevenes opplevelse av rom for medvirkning.....	52
5.2.2 Elevenes modenhet som begrensning i medvirkningen?	53
5.3 <i>Hva motiverer eleven til å delta i undervisningen?</i>	55
5.3.1 Verdi	57
5.3.2 Samspill	57
5.4 <i>Oppsummering</i>	59
6. Avslutning	59
6.1 <i>Forbehold og videre forskning</i>	61
Referanseliste	63
Vedlegg.....	68
<i>Vedlegg 1: Informasjonsskriv, lærer</i>	68
<i>Vedlegg 2: Informasjonsskriv, elever og foresatte</i>	71
<i>Vedlegg 3: Intervjuguide 1</i>	74
<i>Vedlegg 4: Intervjuguide 2</i>	76
<i>Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD</i>	78

Sammendrag

Formålet med studien har vært å undersøke hvordan elever på mellomtrinnet opplever elevmedvirkning og motivasjon. Bakgrunnen for valg av tema ligger i at det er flere undersøkelser av elevmedvirkning på eldre alderstrinn, samt med læreres perspektiv på elevmedvirkning i skolen. I tillegg skåret kategoriene «elevdemokrati og medvirkning» og «motivasjon» lavt på Elevundersøkelsen fra høsten 2018/2019 i forhold til de andre kategoriene. Derfor har min problemstilling for denne studien vært: «Hvordan opplever elevene elevmedvirkning i undervisningen, og har elevmedvirkningen noen sammenheng med elevenes faglige motivasjon?». Studiens teorikapittel ble bygget på elevmedvirkning i lys av utdanningspolitiske og rettslige perspektiver, et sosiokulturelt læringssyn og motivasjonsteori.

Det er en kvalitativ studie, hvor det ble brukt gruppeintervju og observasjon av en klasse på 6.trinn for å samle inn datamateriale. Det var i alt 16 elever som deltok, og elevene ble delt på tre grupper under intervjuene. Resultatene viste at elevene har en «smal» forståelse av begrepet elevmedvirkning, og at de ikke er klar over at de til tider får være med i beslutningsprosesser i undervisningen. Et av mine funn var at elevene brukte begrepene «gøy» og «kjedelig» for å beskrive handlinger og aktiviteter som påvirker deres motivasjon. I tillegg viste det seg at det hovedsakelig er under lek elevene opplever å få medvirke mest.

1. Introduksjon

I Norges lover, under Opplæringslova (1998) §1-1 og §2-3, kommer det tydelig frem at elevene har rett på å kunne medvirke, ha medansvar og at de skal være aktivt med i opplæringen. Barnekonvensjonen, som skal sørge for at barns rettigheter blir overholdt, samt å beskytte barna, ble vedtatt av FN i 1989 og Norge ratifiserte den i 1991 (FN-sambandet, 2019). En av rettighetene som kommer frem i Barnekonvensjonen er at et barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter, skal fritt kunne uttrykke seg og bli lyttet til (Barnekonvensjonen, 1990, art.12). På bakgrunn av både artikkel 12 i Barnekonvensjonen og de to paragrafene i Opplæringslova, skulle man kunne tenke seg at elevmedvirkning praktiseres i undervisningen i skolehverdagen til elevene, og at elevene med det har en opplevelse av å kunne uttrykke sine synspunkter og medvirke i beslutningsprosesser. Likevel er «elevdemokrati og medvirkning» i Elevundersøkelsen høsten 2018/2019 en av de kategoriene elevene skårete lavest på. I tillegg viser Elevundersøkelsen høsten 2018/2019 at elevene også skåret lavt på kategorien om «motivasjon». Det er derfor interessant å stille spørsmål om det kan være en sammenheng mellom elevenes opplevelse av elevmedvirkning og deres faglige motivasjon. Med faglig motivasjon siktes det til elevenes motivasjon og innsats i undervisningen og i arbeid med fagene.

Ny Overordnet del av læreplanen ble vedtatt 01.09 2017 som en del av den nye fagfornyelsen som innføres høsten 2020. Elevmedvirkning er et sentralt tema i denne overordnede delen. Det legges vekt på at elevenes stemme skal komme tydeligere frem, og at de skal kunne bidra og ha medansvar for læringsfellesskapet de er en del av (Kunnskapsdepartementet, 2017). Som nyutdannet lærer som snart skal ut i jobb, er jeg opptatt av å få elevene til å føle seg delaktige i egen skolehverdag, samt at de skal sitte igjen med en følelse av å bli hørt og lyttet til. Samtidig kan vektlegging av elevenes medvirkning og stemme bidra til å utfordre lærernes tradisjonelle posisjon i klasserommet og bidra til å utvikle et nytt perspektiv for undervisningen og elevenes læring etter deres behov (Ainscow & Messiou, 2017). Læreren har hovedansvaret for innholdet i undervisningen, og de har mange gode verktøy og metoder for å presentere dette for elevene. Det er likevel viktig å huske på at elevene kan ha mange gode innspill på hvordan de føler at de lærer best. I den overordnede delen står det også noe om at skolen og læreren «skal legge til rette for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.16).

1.1 Elevundersøkelsen

Hvert høstsemester gjennomfører Utdanningsdirektoratet en nettbasert elevundersøkelse, som skal kartlegge hva elever på 7. og 10. trinn tenker om læringsmiljøet, trivsel og læring på skolen. Svarene blir gitt på en skala fra 1-5, og resultatene blir publisert på skoleporten.no som gjennomsnittssum både fra de enkelte skolene, kommunene og nasjonalt. På skoleporten.no kan man da sammenligne de ulike kommunenes resultat, eller hvordan resultatene har endret seg fra år til år både nasjonalt og på de enkelte skolene (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Elevundersøkelsen består av ti kategorier, hvor «elevdemokrati og medvirkning» og «motivasjon» er de to kategoriene som fremheves i denne studien. I tillegg består hver av disse kategoriene av 3-4 spørsmål. Den generelle gjennomsnittsskåren på «elevdemokrati og medvirkning» fra høstsemesteret 2018/2019 var 3,8. På spørsmålet «Er dere elever med på å foreslå hvordan dere skal arbeide med fagene?» som ligger innunder «elevdemokrati og medvirkning», er gjennomsnittsskåren på nasjonalt nivå 3,4 (Utdanningsdirektoratet, 2019). Videre kan man lese fra tabellene at den gjennomsnittlige skåren på kategorien «motivasjon» var 3,8, og resultatet på spørsmålet «Hvor godt liker du skolearbeid?» under denne kategorien var 3,6 (Utdanningsdirektoratet, 2019). Både «elevdemokrati og medvirkning» og «motivasjon» er de to kategoriene hvor elevene skåret lavest, da de andre kategoriene stort sett ligger på skårer fra fire og opp. Med disse resultatene som bakgrunn, blir det interessant å stille spørsmål ved om det er noen sammenheng mellom disse to kategoriene. I tillegg kan det stilles spørsmål om elevene er klar over hva som menes med «elevdemokrati og medvirkning», og om de vet hva som ligger i disse begrepene før de svarer på undersøkelsen. Med kunnskapsløftet (Lk06) ble skolene mer målings- og resultatorienterte enn tidligere. Det ble innført kompetansemål som skulle nås, samt at det ble innført nasjonale prøver for å kunne sammenligne resultatene til de ulike skolene (Kunnskapsdepartementet, 2020). Kanskje lærerne ikke føler at de har tid til å høre på elevenes meninger og synspunkter?

1.2 Tidligere forskning

Forskning på elevmedvirkning i skolen (Ainscow & Messiou, 2017; Endal, 2017; Simonsen, 2015; Solheim, 2018) viser at medvirkning kan virke motiverende for elevene, og at elevmedvirkning kan bidra til at undervisningen kan virke mer spennende (Solheim, 2018). Det å la elevene oppleve å medvirke i planlegging av og i beslutningsprosesser i

undervisningstimen, vil kunne bidra til å gi dem en følelse av å involveres (Ainscow & Messiou, 2017).

I en studie basert på materiale om elevmedvirkning på mellomtrinnet fra Redd Barna sitt prosjekt «Si din mening ... og bli hørt!», viser Mikalsen, Nes og Dobson (2013) til at flere lærere opplevde balansegangen mellom fag og elevmedvirkning som vanskelig.

Vanskeligheten rundt denne balansegangen kan komme av at undervisningen ofte i stor grad preges av et tidspress og prøver. Prosjektet til Redd Barna omhandler å øke elevmedvirkning i skolen i form av å gi personalet mer kunnskap via foredrag og modellering av ulike undervisningsaktiviteter (Mikalsen, Nes & Dobson, 2013). Hvordan erfaringene med medvirkning fra prosjektet kan bli brukt og bidra til motivasjon for læring i de ulike fagene, er noe som ikke vektlegges i artikkelen til Mikalsen, Nes og Dobson (2013). I denne studien er det elevenes opplevelse av elevmedvirkning, og om dette kan bidra til å øke elevenes motivasjon i fagene som er i fokus.

I skolehverdagen og undervisningstimene kan det virke som at elevene ikke alltid er klar over at de kan medvirke og være med i noen beslutningsprosesser, i tillegg kan det virke som at elevene oppfatter det som lærerens oppgave å planlegge undervisningen (Solheim, 2018). Dette kommer også frem i Endal (2017) sin studie, hvor elevene ga uttrykk for at graden av medvirkning varierer fra fag til fag, og hvilken lærer de har. Medvirkning virket også, ifølge informantene til Endal (2017), å oppstå mest innenfor rammer som allerede var satt av læreren.

For at elevenes medvirkning skal være til nytte må de tas med tidlig i planleggingsprosessen av undervisningen, og lærerne gir uttrykk for at det dermed er et behov for å planlegge elevmedvirkningen (Simonsen, 2015). Lærerne uttrykte at de kunne være enda tydeligere med å forklare elevene hvilke rettigheter de har, og hva som ligger i begrepet elevmedvirkning (Simonsen, 2015). Elevene gir uttrykk for, i studien til både Simonsen (2015) og Endal (2017) at de tror de har mest medvirkning når det kommer til aktiviteter ute og i praktiske fag som gymfaget.

1.3 Problemstilling

Hensikten med denne studien er å få frem elevenes opplevelse og stemme rundt elevmedvirkning. Med bakgrunn i resultatene fra Elevundersøkelsen fra 2018/2019 og den tidligere forskningen gjort på området (Ainscow & Messiou, 2017; Endal, 2017 Simonsen,

2015; Solheim, 2018), samt rettslige og utdanningspolitiske dokumenters vektlegging av elevenes rett til å medvirke (Barnekonvensjonen, 1990, art. 12; Kunnskapsdepartementet, 2017; Opplæringslova, 1998, §1-1, §2-3), blir min problemstilling i denne studien:

Hvordan opplever elevene elevmedvirkning i undervisning, og har elevmedvirkning i undervisningen noen sammenheng med elevenes faglige motivasjon?

Da noe av den tidligere forskningen har foregått på ungdomstrinnene (Solheim, 2018; Endal, 2017), avgrenses denne studien til elever på mellomtrinnet, 5.-7.klasse, slik at også elevene her får dele sine opplevelser og erfaringer med elevmedvirkning. Elever skal kunne delta i ulike beslutningsprosesser i sin egen og klassens læring (Utdanningsdirektoratet, 2006), og det kan da relateres til begreper som at eleven skal kunne ta ansvar for egen læring, ha medansvar, innflytelse, medbestemmelse, medvirkning og kunne delta i et demokratisk samfunn (Mikaelsen, Nes & Dobson, 2013). Elevmedvirkning kan foregå på forskjellige arenaer og i forskjellige organer, som elevrådet eller klasserådet (Mikaelsen, Nes & Dobson, 2013). I denne studien vektlegges elevenes opplevelse av elevmedvirkning i undervisningen i klasserommet, og om det er en sammenheng mellom elevmedvirkning og deres faglige motivasjon.

Følgende forskningsspørsmål kan være interessante å stille for å besvare problemstillingen:

Hvilken forståelse har elevene av begrepet elevmedvirkning?

Hvordan opplever elevene at det legges til rette for elevmedvirkning i undervisningen?

Hva motiverer elevene til å delta i undervisningen?

1.3.1 Definisjoner

Jeg skal i dette underkapittelet gjøre kort rede for de sentrale begrepene elevmedvirkning og motivasjon. Det blir også gitt en kort beskrivelse av mellomtrinns eleven, siden elevene som inngår i denne studien er elever på mellomtrinnet. Begrepene utdypes i teorikapittelet, hvor jeg skal knytte disse til de teoretiske perspektivene studien tar utgangspunkt i.

Elevmedvirkning

Elevmedvirkning blir beskrevet av Kunnskapsdepartementet (2017) som det å gi elever mulighet til å kunne bidra i ulike beslutningsprosesser i skolehverdagen. Elevene skal ha en

opplevelse av å bli hørt, ha en reell innflytelse og kunne påvirke det som angår dem i skolehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Elevmedvirkning blir beskrevet på følgende måte i ny Overordnet del punkt 3.1:

Elevmedvirkning må prege skolens praksis. Elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag. Elever tenker, erfarer og lærer i samspill med andre gjennom læringsprosesser, kommunikasjon og samarbeid. Skolen skal lære elevene å utvise dømmekraft når de ytrer seg om andre, og sørge for at de lærer å samhandle på forsvarlig vis i ulike sammenhenger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

Motivasjon

Det er flere forskjellige meninger om hva motivasjon innebærer og hvordan det bør defineres, blant annet på grunn av ulike teorier som har ulike vinklinger (Schunk, Pintrich & Meece, 2008). Motivasjon kan ifølge Schunk, Pintrich og Meece bli definert som «... the process whereby goal-directed activity is instigated and sustained» (2008, s. 4). Motivasjon er dermed viktig for at elevene skal begynne med og holde en aktivitet ved like, samt hvilken retning aktiviteten tar underveis (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Motivasjon kan også bli definert som «... those processes that give behavior its energy and direction» (Reeve, 2009, s. 8). I denne definisjonen legger Reeve (2009) vekt på at motivasjon påvirker de prosessene som gir atferd energi og retning. Begge definisjonen legger til grunn at motivasjon påvirker handlingene og prosessene i ulike aktiviteter.

Mellomtrinnsleven

Elevene på mellomtrinnet er under utvikling, og ifølge Helle (2003) preges de ofte av at de kan være her-og-nå-orienterte og at elevene er opptatt av rett og galt. I tillegg skriver Helle (2003) at elevene kan ha vanskeligheter med å forstå abstrakte begreper, og at de ofte trenger konkrete eksempler for å kunne forstå betydningen. Videre er elevene i en fase hvor mye omtales som «urettferdig» av elevene, samtidig som mange av elevene har et snill pike eller gutt orientert syn på ting og gjør ofte som de blir fortalt (Helle, 2003). Elevene kan føle på en forvirring, da de kan være usikre på hva som er rettferdig og urettferdig i ulike situasjoner.

Det er nå blitt gitt en introduksjon av sentrale begreper som elevmedvirkning og motivasjon, bakgrunnen for valg av tema, hensikten og problemstillingen som ønskes undersøkt i denne

studien. I neste kapittel presenteres teoretiske perspektiver som setter et rammeverk for studien. Deretter beskrives metodene som har blitt brukt, analyseprosessen rundt datamaterialet som er samlet inn og forskningsetiske retningslinjer. Videre presenteres resultatene fra observasjonene og gruppeintervjuene, før resultatene drøftes i lys av teoretiske perspektiv. Til slutt kommer det et avsluttende kapittel som oppsummerer studien og funnene, samt noen forbehold rundt studien og videre forskning.

2. Teori

I dette kapitlet presenteres elevmedvirkning i lys av et rettslig og demokratisk perspektiv, for så å se elevmedvirkning i et sosiokulturelt læringssyn. I tillegg vil elevmedvirkning i form av elevenes deltakelse bli sett på i lys av Shiers (2001) modell for deltakelse, samt Lundys (2007) modell om å ivareta barns rettigheter.

Min problemstilling omhandler hvordan elevene opplever elevmedvirkning, men også om elevmedvirkning har noe sammenheng med elevenes faglige motivasjon i undervisningen. Derfor vil det i tillegg til teoriene og modellene over, trekkes inn motivasjonsteori, representert ved Deci og Ryan (1985; Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017) sin selvbestemmelsesteori, hvor elevenes psykologiske behov står i sentrum.

2.1 Elevmedvirkning i et rettslig og demokratisk perspektiv

Dette underkapitlet gjør kort rede for elevmedvirkning i et rettslig og demokratisk perspektiv. Først trekkes den rettslige vektleggingen av medvirkning fra Opplæringslova frem, for deretter å peke på hvordan utdanningspolitiske dokumenter omtaler elevmedvirkning. Til slutt blir også elevenes rettigheter beskrevet i lys av FNs Barnekonvensjon og Grunnloven.

2.1.1 Opplæringslova

I Opplæringslova §1-1 (1998) blir det beskrevet at elevene skal få medvirke og bidra med ansvaret i undervisningen. Videre i Opplæringslova §2-3 står det at «elevene skal aktivt være med i opplæringen» (Opplæringslova, 1998). Dette kan tolkes som at elevene skal få delta aktivt i ulike sider ved undervisningen, også når det kommer til ulike beslutningsprosesser.

Med dette ser man at læreren ikke bare bør prøve å få til elevmedvirkning i undervisningen, men at lærerne er lovpålagte til å la elevene medvirke og aktivt bli med i beslutningsprosesser. Dette skal være en del av elevenes opplæring.

2.1.2 Overordnet del av læreplanverket

Ny Overordnet del omhandler og beskriver grunnsynet som skal prege lærernes pedagogiske praksis i møtet med elevene. Ansvar for skolen sitter med blir beskrevet i den overordnede delen, og denne må leses i lys av andre relevante regelverk, som Opplæringslova (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Under punkt 1.6 *Demokrati og medvirkning*, står det at «skolen skal gi elevene mulighet til å medvirke og til å lære hva demokrati betyr i praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Det skal med dette legges til rette for å skape rom for at elevene skal kunne delta i beslutningsprosesser og oppleve at deres stemme blir hørt i undervisningssammenheng, slik at de får en mulighet til å kunne påvirke det som angår dem (Kunnskapsdepartementet, 2017). Elevene skal opparbeide seg evnen til å kunne lytte til det medelever og lærere har å si, samtidig som de skal kunne argumentere for sine synspunkter og på denne måten løse uenigheter i fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.1.3 Prinsipper for opplæringen – Læreplanverket

I gjeldende læreplan, Kunnskapsløftet-06, står det under prinsipper for opplæringen at aktiv medvirkning kan bidra til at elevenes lærelyst øker, samt at elevene kan erfare en positiv opplevelse av egne ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2006). Lærerne skal også legge til rette for at elevene skal mestre oppgaver, samtidig som de skal kunne velge oppgaver som både er utfordrende og åpner opp for nysgjerrighet og utforskning (Utdanningsdirektoratet, 2006).

I dette læreplanverket skriver Utdanningsdirektoratet også at skolen skal «forberede elevene på deltakelse i demokratiske beslutningsprosesser» (2006, s. 4). Dette samsvarer med punkt 1.6 i den overordnede delen, hvor demokrati og medvirkning er sentralt. Lærerne skal legge til rette for at elevene skal kunne delta aktivt og opparbeide seg ferdigheter når det kommer til å medvirke og delta i beslutningsprosesser, og at dette skal tilpasses elevenes alder og utviklingsnivå (Utdanningsdirektoratet, 2006).

2.1.4 Grunnloven og Barnekonvensjonen

I Grunnloven (2014, §104) står det at barn har rett til å bli hørt, og at det skal legges vekt på deres meninger ut fra hva som passer til deres alder og utvikling. Artikkel 12 i

Barnekonvensjonen (UNCRC, 1990) legger også vekt på at barn har rett til å danne seg egne synspunkter, kunne uttrykke seg fritt, og at disse synspunktene blir lagt vekt på i henhold til elevens alder og modenhet. I tillegg skal barnet alltid bli hørt og lyttet til når det er noe som omhandler og angår dem (UNCRC, 1990).

2.2 Elevmedvirkning som deltakelse og samspill

Vygotsky-tradisjonen innenfor den sosiokulturelle teorien, hevder at «den individuelle elev eksisterer som deltakere i et system av sosiale aktiviteter og verdier» (Danielsen, 2017, s. 87). Elevene lærer og utvikler seg gjennom interaksjon og deltakelse i sosiale aktiviteter og prosesser (Danielsen, 2017). I tillegg ser Vygotsky på språket som en av de viktigste redskapene for elevenes utvikling og deltakelse (Dysthe, 2001).

Kommunikasjon er et viktig redskap i den sosiokulturelle læringsteorien. Säljö (2002) skriver at innenfor det sosiokulturelle perspektivet er læring knyttet sammen til ulike former for kommunikasjon. Videre hevder han at kommunikasjon er et redskap for å videreføre ideer, kunnskaper og ferdigheter. Dysthe skriver at «det er viktig å skape interaksjonsformer og miljø der den enkelte opplever seg akseptert ...» (2001, s. 40) og «... at elevene opplever å bli verdsatt både som en som kan noe og som kan bidra til de andre» (2001, s. 40). I den sosiokulturelle læringsteorien oppstår kunnskap gjennom interaksjon og i en kontekst, og ikke nødvendigvis gjennom individuelle prosesser (Dysthe, 2001). Dysthe (2001) peker på at motivasjon i lys av en sosiokulturell teori kommer frem når elevene føler på en meningsfull deltakelse, samt at kunnskapen har en nytteverdi. I tillegg skal ikke elevene bli sett på som objekter, men som deltakere i undervisningen. Elevene skal få delta og reflektere rundt hvorfor man skal ha kunnskap innenfor ulike temaer, og kunne bidra til å drøfte ulike sider ved for eksempel en arbeidsmetode (Dysthe, 2009).

Vygotsky utviklet modellen og begrepet «den nærmeste utviklingssonen». Den tar for seg at mennesket er i konstant utvikling, og nye erfaringer bidrar til videre utvikling (Igland & Dysthe, 2001). For eksempel trenger elever en som er mer kompetent enn seg, og i dette tilfellet kan læreren tre inn i rollen som den mer kompetente, for å kunne utvikle seg og opparbeide seg ny kunnskap. Læreren skal ifølge Vygotsky, bidra som en stillasbygger, og på

denne måten gi elevene innspill og veiledning i hvordan de kan opparbeide seg nye ferdigheter og kunnskaper (Iglund & Dysthe, 2001; Säljö, 2002). Elevene kan med lærerens veiledning lære å medvirke på en positiv måte for seg selv og fellesskapet.

Ifølge Vaage (2001) kan det intersubjektive ses på som en møteplass hvor man gjennom deltakelse og kommunikasjon utveksler erfaringer i lag med andre individer. Læreren kan legge til rette for «gjensidig undervisning», som går ut på at elevene får opplæring i å dele og samarbeide med andre (Hundeide, 2001). Dette kan bidra til å la elevene delta aktivt og på denne måten tre inn i en ansvarsrolle i klasserommet. I tillegg kan elevens tro til å handle øke (Hundeide, 2001). Videre skriver Hundeide (2001) om en dynamisk gjensidighet av elevenes og lærernes oppfattelse av hverandre, hvor han kaller eleven en «medprodusent». Elevene kan formes delvis av hvilke oppfatninger og forventinger lærerne og medelever har til han. Samtidig kan de ulike oppfatningene og forventingene som lærerne og medelevene sitter med, stamme fra elevens fremtredelse og prestasjoner (Hundeide, 2001). Videre skriver Hundeide (2001) at en negativ oppfatning av hverandre kan stoppe en videre utvikling, men et positivt syn vil kunne bidra til å skape rom for videre utvikling i undervisningen.

2.3 Shier sin modell om medvirkning og deltakelse

Shier sin modell om barns deltakelse (figur 1) bygger på artikkel 12 i Barnekonvensjonen (Shier, 2001), og er også inspirert av Roger Harts (1997) stigemodell for deltakelse. Modellen til Shier tar for seg fem nivåer og tre steg rundt barns deltakelse (figur 1). De tre stegene er åpenhet, mulighet og forpliktelse, hvor hvert av stegene stiller et spørsmål til de fem nivåene. Dermed er det femten spørsmål som dannes i denne modellen, som kan hjelpe læreren til å utvikle sin elevmedvirkningspraksis (Mikalsen, Nes & Dobson, 2013). Denne studien har som hensikt å undersøke elevenes opplevelse av elevmedvirkning i undervisningen og om det har noen sammenheng med deres faglige motivasjon. De fem nivåene i Shiers modell kommer til å vinkles mot elevenes perspektiv og hvordan de opplever disse nivåene i praksis.

2.3.1 Fem nivåer for deltakelse og elevmedvirkning i undervisningen

Det første nivået i Shier (2001) sin modell er «Barn lyttes til». På dette nivået handler det om at barna lyttes til når de selv tar initiativ til å uttrykke sine meninger og synspunkter, og at den voksne lytter oppmerksomt til det barnet sier (Shier, 2001).

Nivå to tar for seg at «barn får støtte til å uttrykke sine meninger». Mange barn kan være redde for å uttrykke sine meninger eller synspunkter, noe som kan komme av at de er sjenerte eller har lav selvtillit. Det kan også komme av tidligere erfaringer med å ikke bli lyttet til og en følelse av å uttrykke seg ikke er produktivt, eller av utilstrekkelige kommunikasjonsferdigheter (Shier, 2001).

Nivå tre peker på at «barns meninger legges vekt på». Shier (2001) peker på nivå tre som et minimumsnivå for å ivareta artikkel 12 i Barnekonvensjonen (figur 1). I klasserommet

Figur 1: Modell for deltakelse (Shier, 2001, s. 111) .

handler dette om at alle elevene som har noe å uttrykke skal få legge dette frem, og de voksne skal lytte til hva de har å si (Shier, 2001). Shier (2001) argumenter videre med at det ikke nødvendigvis er slik at alt som da blir sagt skal bli tatt hensyn til, men at det skal lyttes til. Det som derimot er viktig på dette nivået, er å gi elevene tilbakemelding på hvordan eller hvorfor deres ideer eller synspunkter ikke ble tatt hensyn til denne gangen (Shier, 2001).

På nivå fire i Shier sin modell skal «barn bli involvert i beslutningsprosesser». Her får

elevene komme med innputt av sine synspunkter og delta i beslutningstakingen (Shier, 2001). Barna deltar derimot ikke der beslutningene blir tatt, og Shier (2001) skriver at de har med det ingen ordentlig beslutningsmakt på dette nivået. Det vil si at de som sitter med beslutningsmakten ikke er villig til å gi denne fra seg helt enda.

Det femte og siste nivået i Shiers (2001) modell tar for seg at «barn deler makt og ansvar for beslutninger». På dette nivået er det nødvendig at de voksne gir bort noe av sin makt i beslutningstakingen, og på denne måten deler ansvaret og makten over beslutningstakingen (Shier, 2001). Med en beslutning kommer det ofte ulike konsekvenser. Med et felles ansvar

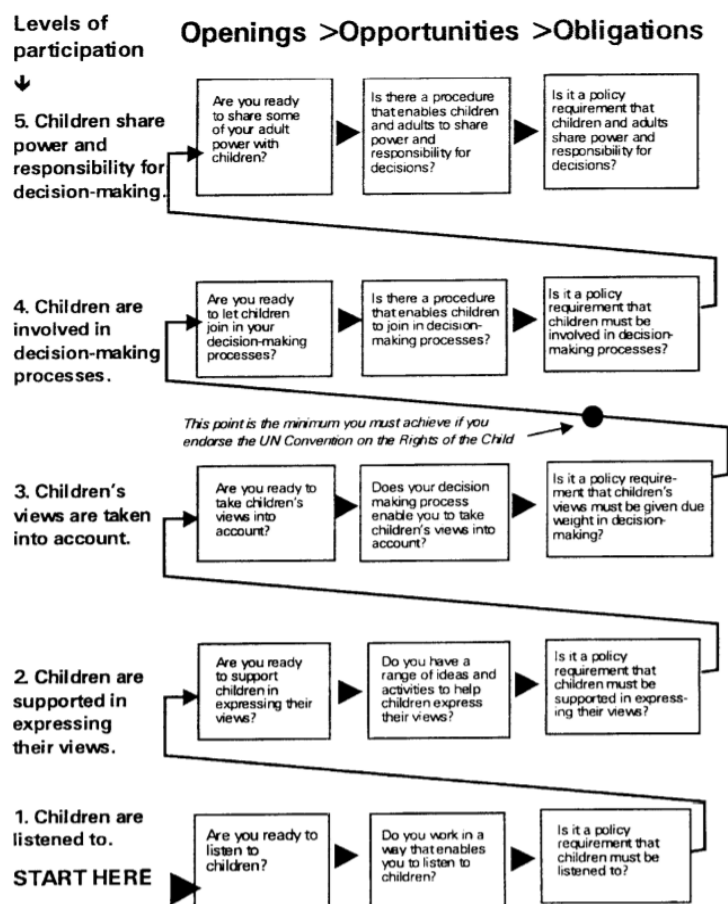


Figure 2: Pathways to participation.

for selve beslutningen, skriver Shier (2001) at de voksne og barna også må lære seg å dele ansvaret for konsekvensene som eventuelt oppstår. Det som derimot er viktig, er at barn aldri skal bli presset til å ta ansvar de ikke ønsker å ha, eller bli tildelt ansvar som er upassende for deres nivå av utvikling og forståelse (Shier, 2001).

2.4 Lundy's modell for å ivareta barns rettigheter

Lundy (2007) har utviklet en modell som tar for seg artikkel 12 i sammenheng med andre artikler fra barns rettigheter (figur 2), for å tydeliggjøre hvordan barns rettigheter kan ivaretas. Dette illustreres med de fire faktorene «space», «voice», «audience» og «influence», som hver tar for seg ulike dimensjoner om hvordan barnet skal bli hørt og lyttet til i praksis. Disse faktorene kan også knyttes til elevers rettighet til å bli hørt og lyttet til i undervisningen.

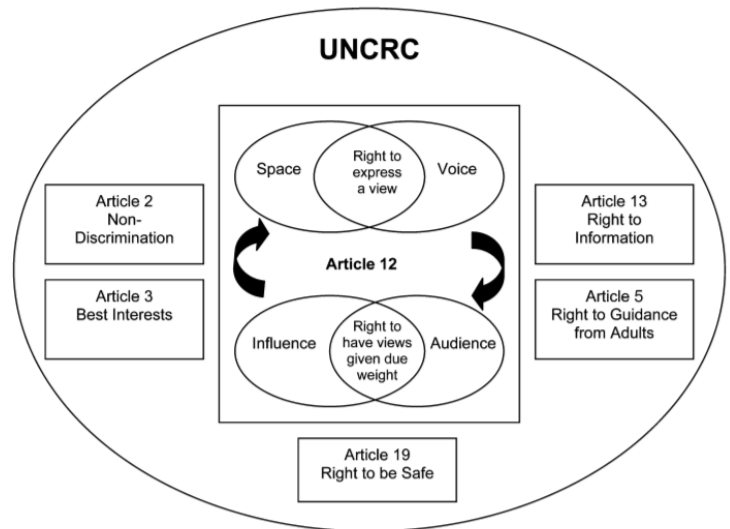
Som nevnt tidligere i innledningen omfatter artikkel 12 at «barn som er i stand til å forme egne meninger og synspunkter har rett til å få uttrykt disse fritt», og for det andre at «barnet skal bli gitt muligheten til å bli hørt i alle juridiske og administrerende prosesser som påvirker barnet. Disse meningene og synspunktene skal bli lagt riktig vekt på og hørt på i forhold til alderen og modenheten til barnet» (UNCRC, 1990, s. 5). Overført til skolen understreker artikkel 12 elevenes rett til å si sine meninger og synspunkter, samt at elevene har rett på at lærerne hører på det som blir sagt og tar hensyn til disse synspunktene i ulike beslutningsprosesser. Lundy (2007) hevder at lærerne ønsker å gi elevene mer medvirkning og ta dem med i beslutningsprosesser, men det er ofte vanskeligere i praksis enn i teorien. Dette fordi det kan utfordre den dominerende tankegangen, koste penger, og skape kontroverser.

2.4.1 «Space», «voice», «audience» og «influence»

I «space» trekker Lundy (2007) frem at elevene skal gis mulighet og rom til å uttrykke seg, samt at elevene skal få følelsen av at de blir oppmuntret til å uttrykke sine meninger og synspunkter. Videre skriver hun om viktigheten av å spørre elevene om hvilke saker de ønsker innvirkning på og hvordan de ønsker å involveres i beslutningstakingen. Lundy (2007) trekker deretter frem at artikkel 12 er en rettighet og ikke en plikt barna har, samt rommet som blir gitt barna må gi dem en opplevelse av trygghet og et rom uten frykt for irettesettelse og straff.

Når elevene har blitt gitt rom for å uttrykke seg, overlapper dette til den neste faktoren som Lundy (2007) kaller «voice». Denne faktoren innebærer at barn har rett til å uttrykke sine meninger og synspunkter, samt at de har rett på å oppleve en veiledning fra voksne til hvordan de best mulig kan legge frem sine meninger og synspunkter (Lundy, 2007). I artikkel 12 kommer det også frem at elevenes alder og modenhet skal legges vekt på, men uansett alder har barn rett på å kunne uttrykke sine meninger og synspunkter (Lundy 2007).

Figur 2: Implementering av artikkel 12 (Lundy, 2007, s. 932)



Den neste faktorene i modellen til Lundy (2007) er «audience». I «audience» vektlegges det at barna ikke bare skal bli hørt på, men også lyttet til. Barnas meninger og synspunkter skal tillegges ‘rett vekt’, og på denne måten skal de involveres i beslutningstakingprosesser (Lundy, 2007). Videre påpeker Lundy (2007) at barn kan uttrykke seg på varierte måter, og at det å lytte til også inkluderer å være oppmerksom på ulike uttrykksmåter. Denne faktoren til Lundy (2007) kan ligne på Shiers (2001) nivå tre og fire, hvor elevene skal bli lyttet oppmerksomt til, og deres meninger skal legges vekt på.

Den siste og fjerde faktoren er «influence», og dette er den faktoren som avhenger av voksnes oppfatning av barnas kapasitet, alder og modenhet. Hvordan de voksne oppfatter barnet er avgjørende for hvor mye påvirkning barnas mening og synspunkt blir gitt i beslutningstakingen (Lundy, 2007). Det som kan være vanskelig i denne prosessen, er å sørge for at de voksne tar barnas meninger og synspunkter seriøst. Lundy (2007) påpeker at en måte er å sørge for at barna i etterkant blir fortalt hvordan deres meninger og synspunkter ble vurdert, og videre fortelle dem om hvor og hvordan deres synspunkter påvirket ulike beslutninger eller hvorfor de eventuelt ikke ble tatt med (Lundy, 2007). Ved denne faktoren kan man se likheter til nivå fem i Shiers (2001) modell, da det handler om at barnet tildeles en påvirkningskraft og beslutningsmakt sammen med de voksne, og dermed er medansvarlige for handlingene.

2.5 Motivasjon

Problemstillingen i denne studien tar for seg elevenes opplevelse av elevmedvirkning, i tillegg til å handle om elevenes faglige motivasjon. Derfor trekkes det også inn perspektiv fra selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017), hvor elevenes psykologiske behov står i sentrum. Deci og Ryan (1985) hevder at man kan tenke seg en dialog mellom lærer og elev, hvor det å la elevene få medvirke i skolehverdagen kan bidra til økt faglig motivasjon, samt øke elevenes engasjement og interesse.

2.5.1 Selvbestemmelsesteorien

Selvbestemmelsesteorien handler om menneskers atferd, deres personlige utvikling og er spesielt opptatt av hvordan ulike faktorer i de sosiale kontekstene spiller inn eller forstyrrer menneskets trivsel gjennom deres grunnleggende psykologiske behov (Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017). Selvbestemmelsesteorien har en organisk tilnærming til indre motivasjon og den autonome ytre motivasjonen (Danielsen, 2017; Deci & Ryan, 2000). Mennesker utvikler seg i form av aktivitet og interaksjon med alt rundt seg, og er med det medfødt til å være nysgjerrige, fysisk aktive og sosiale vesener (Ryan & Deci, 2017). McCaslin (2004) har gjennom empirisk forskning funnet ut at elevenes motivasjon til å fullføre og jobbe med det faglige, øker når det legges til rette for at elevene kan delta i sosiale interaksjoner i klasserommet.

Når det er snakk om behov, definerer Ryan og Deci (2017) og Reeve (2009) disse som viktige «næringsstoffer» for vekst, integritet og trivsel. Videre skriver Ryan og Deci (2017) at grunnleggende psykologiske behov må tilfredsstilles for å opprettholde en utvikling, psykologiske interesser og trivsel. Samtidig vil det kunne bidra til å oppnå en optimal indre motivasjon hos elevene (Deci & Ryan, 2000). De tre grunnleggende psykologiske behovene Ryan og Deci (2017; Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2000) skriver om, er behovet for tilhørighet, behovet for kompetanse og behovet for autonomi. Ifølge Danielsen (2017, s. 61) vil en tilfredsstillende av disse tre behovene være «nødvendig for god helse, trivsel og læring» hos elevene. Ved å dekke elevenes behov for kompetanse, tilhørighet og autonomi, vil det kunne bidra til å at elevene blir motiverte. Videre skal det gjøres rede for hva indre og ytre motivasjon innebærer, før de tre grunnleggende behovene for å oppnå optimal motivasjon presenteres.

2.5.2 Indre og ytre motivasjon

Indre og ytre motivasjon er to tydelige motivasjonstyper, i tillegg trekker Deci og Ryan (1985) frem amotivasjon i selvbestemmelsesteorien. Indre motivasjon oppstår fordi noe oppleves positivt og at elevene da handler ut fra egne interesser, samt av mestringsfølelsen handlingen gir (Reeve, 2009). Indre motivasjon kan dermed oppstå når en elev for eksempel leker eller spiller med andre, eller når eleven har en interesse for oppgaven han holder på med. Ryan og Deci (2017) hevder at om eleven opplever å mestre leken eller spillet, vil dette utvikle den indre motivasjonen ved at de psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet tilfredsstilles. Da ligger gleden i selve aktiviteten, og ikke i ytre faktorer som belønning (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Når de psykologiske behovene støttes av miljøet rundt og ens forhold til andre, hevder Reeve (2009) at dette vil kunne gi elevene en spontan følelse av at de psykologiske behovene tilfredsstilles og dermed også bidra positivt til den indre motivasjonen.

Ytre motivasjon er når handlingen eller aktiviteten blir påvirket av ytre faktorer som penger, karakterer, oppmerksomhet, mat eller unngå dårlige konsekvenser (Reeve, 2009). Dette står i kontrast til den indre motivasjonen hvor man utfører aktiviteten for gleden eller interessen. Ryan og Deci (2017) hevder at ytre motivasjon kan skilles mellom kontrollert og autonom ytre motivasjon. Kontrollert ytre motivasjon er når aktivitetene eller handlingene utføres for eksempel på grunn av tvang, belønning eller straff (Ryan & Deci, 2017). Skaalvik og Skaalvik (2015) peker på at elevene kan føle de ikke har noen valg når det kommer til aktiviteten eller handlingen de skal gjøre, og dermed gjør oppgavene med en følelse av tvang. Autonom ytre motivasjon er når elevene ser at aktiviteten eller handlingen har en verdi i seg selv, uten at noen påvirker dem med kontrollerte faktorer (Reeve, 2009). Det kan for eksempel være at elevene har lyst til å utføre en oppgave fordi de ser verdien av kunnskapen de får ut av det, og at de velger å gjøre oppgavene av fri vilje. Videre kan den autonome ytre motivasjonen igjen skilles mellom fire ulike motivasjonstyper: Ytre regulert, introjeksjons regulert, identifisert regulert og integrert regulert (Deci & Ryan, 2000; Reeve, 2009; Ryan & Deci, 2017). Jeg kommer derimot bare til å belyse den ytre regulerte motivasjonstypen, da jeg anser denne som den mest relevante for min studie. Ytre regulert motivasjon medfører at elevens motivasjon stiger og faller avhengig av belønninger eller av frykt for ulike konsekvenser, hevder Reeve (2009). Videre legger han frem at elever som har en ytre regulert motivasjon, ofte sliter med å starte på egenhånd med ulike aktiviteter og får ofte dårlige resultater. Samtidig er den ytre

regulerte motivasjonen avhengig av kontrollerende og ytre stimulans, slik at aktiviteter og handlinger gjennomføres (Deci & Ryan, 2000).

Skulle elevene derimot mangle fullstendig motivasjon, peker Ryan og Deci (2017) på en motivasjonstype de kaller for amotivasjon. Amotivasjon brukes når elevene har mangel på motivasjon og ikke lenger har intensjoner eller lyst til å utføre ulike handlinger (Ryan & Deci, 2017). Elevene kan oppleve amotivasjon som er form for hjelpeløshet, og kan oppstå om ikke de grunnleggende behovene er dekt, eller om elevene for eksempel ikke ser noe verdi av handlingene de skal gjennomføre.

Lærerne bør arbeide med å utvikle elevenes indre motivasjon for skolearbeidet, og på den måten skape en glede og interesse for aktiviteter og handlinger i skolehverdagen. Det er derimot mest sannsynlig ikke mulig å få alle elever til å føle denne gleden for skolearbeidet og skolehverdagen, og derfor bør lærerne også bygge opp den autonome ytre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Videre blir tilhørighet, kompetanse og autonomi gjort rede for, som er de tre grunnleggende behovene for å oppnå optimal motivasjon (Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2000; Ryan og Deci, 2017).

2.5.3 Behov for tilhørighet

Behovet for tilhørighet handler om at elever har et behov om å bli sett, hørt og bety noe for andre (Ryan & Deci, 2017). Det handler om å kunne etablere nære relasjoner og oppleve et miljø som er preget av varme og omsorg (Deci & Ryan, 2000). Elevene ønsker ifølge Danielsen (2017) sosiale interaksjoner som er blant annet preget av gjensidig tillit, respekt, forståelse og det å føle at sine behov blir tatt på alvor. For å dekke behovet for tilhørighet kan elevene ofte tilpasse sine handlinger og aktiviteter etter hva de selv tror andre vil like at de gjør, og på denne måten få den kontakten de ønsker med andre (Ryan & Deci, 2017). På denne måten vil elevene oppnå noe tilfredsstillende av behovet for tilhørighet, men de vil ikke oppnå full tilfredsstillende med mindre de føler en personlig annerkjennelse og bekreftelse (Ryan & Deci, 2017).

Danielsen (2017) hevder at gjennom behovet for tilhørighet, kan elevenes handlinger være preget av ytre motivasjon. Dette fordi elevene kan handle av en pliktfølelse, av at de ser verdien i arbeidet eller at det ligger en belønning bak å gjennomføre handlingen.

2.5.4 Behov for kompetanse

Ryan og Deci (2017) bygger mye på Robert White sine artikler om sammenhengen mellom kompetanse og motivasjon. White (1959) skriver at behovet for å føle på kompetanse vil kunne medføre at elevene ønsker aktiviteter som utforskning og manipulering. Behovet for kompetanse er viktig både for elevenes mestringsfølelse, men også for betydningen av hvordan de opplever seg selv (Ryan & Deci, 2017). Dette bekreftes av Skaalvik og Skaalvik (2005) som påpeker at når elevene føler på at de har kompetanse, vil dette oppleves som en tilfredsstillende som igjen vil kunne medføre gjentakelse og mersmak på aktiviteten.

2.5.5 Behov for autonomi

Elevene har et behov for å føle at de står for sine egne handlinger og beslutninger, samt at de er med på å konstruere og være med på valg i ulike beslutningsprosesser (Reeve, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2015). For å oppleve stor grad av autonomi, er det ifølge Reeve (2009) tre ulike kvaliteter som er vesentlige. Den første kvaliteten Reeve (2009) nevner, er viktigheten av elevenes indre motivasjon, slik at elevene handler ut fra egne interesser og verdier. Den andre kvaliteten er frihetsfølelsen, som går ut på at elevene ikke skal føle seg tvunget eller presset til en viss handling eller aktivitet. Den siste og tredje kvaliteten er valgmuligheter, som går ut på at elevene skal være med i beslutningsprosesser og få noen valgmuligheter (Reeve, 2009). Disse tre kvalitetene er i tråd med det Skaalvik og Skaalvik (2005) påpeker om at elevene skal kunne medvirke og delta på en positiv måte i undervisningen. Elevene må bli gitt en frihet og rom til å handle og ta avgjørelser, samt at det må være en åpenhet for å feile (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Behovet om autonomi er grunnleggende for at elevene skal kunne tilfredsstille behovet om tilhørighet og behovet om kompetanse (Ryan & Deci, 2017).

2.5.6 Verdi av skolefagene

Skaalvik og Skaalvik (2015) skriver om Eccles og Wigfield sine fire hovedtyper av verdi som skolefagene kan ha for elevene. De fire typene er indre verdi, nytteverdi, personlig verdi og kostnad. Indre verdi referer til aktiviteter som skaper en glede og interesse hos elevene, og kan for eksempel vises i lek (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Videre skriver de om nytteverdi, som er når elevene ser at de vil få bruk for det de skal lære og gjøre i fremtiden. Elevene vil enklere kunne føle på en nytteverdi om aktiviteten er knyttet opp til elevenes interesser her og nå. Den tredje verditypen er personlige verdier, og går ut på at elevene føler på en form for

mestring av aktiviteten, og dermed noe eleven føler seg flink i. Personlige verdier kan også knyttes til Ryan og Deci (2017) ved at mestringfølelsen elevene opplever i denne verditypen, kan bidra til å dekke behovet for kompetanse.

Den siste verditypen Skaalvik og Skaalvik (2015) skriver om, er kostnad. Denne verditypen oppstår når en aktivitet oppleves som negativ og hvor elevene kan oppleve at aktiviteten «koster» å gjennomføre uten å se at de får noe igjen for det (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Ryans og Decis (2017) amotivasjon kan ses noe i sammenheng med denne verditypen, med at elevene føler en håpløshet rundt aktiviteten, og dermed ikke ønsker å gjennomføre den.

Når skolefagene får en verdi for elevene, er det flere undersøkelser som kan vise til at dette kan bidra til å øke elevenes motivasjon, hevder Skaalvik og Skaalvik (2015). Dysthe (2001) påpeker også at elevene vil få økt motivasjon for læring når de sitter med opplevelse av å få delta i et fellesskap, samtidig som de får følelsen av å bli verdsatt. I tillegg trekker Dysthe (2001) frem at om elevene opplever aktiviteten som viktig, vil de også sitte med et ønske om å lære det.

2.6 Oppsummering

I de rettslige og utdanningspolitiske styringsdokumentene kommer det tydelig frem at elevene har rett til å kunne medvirke og delta aktivt i beslutningsprosesser som gjelder seg og sin skolehverdag. Elevene skal oppleve å bli lyttet til og bli gitt rom til å uttrykke sine meninger i trygge omgivelser. Dette skal hjelpe elevene til å bli selvstendige og demokratiske samfunnsborgere, noe som blir spesielt vedlagt i ny Overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Den sosiokulturelle læringsteorien legger vekt på kvaliteten på deltakelsen i aktiviteter og samspillet mellom mennesker. Dialog og samspill spiller en stor rolle i elevenes utvikling og lærerne skal opptre som veiledere og støttebyggere (Dysthe, 2001). I et sosiokulturelt perspektiv bør elevene være deltakere i egen læring og delta aktivt i undervisningen, da aktiv medvirkning vil kunne øke lysten og motivasjonen til elevene. I tillegg vil elevenes syn på verdien til det de skal lære, være med på å påvirke deres motivasjon. På denne måten vil læringen oppstå gjennom et samspill mellom lærer-elev og elev-elev.

Mens Shiers (2001) modell viser til ulike nivåer i hvordan læreren kan legge til rette for elevdeltakelse i undervisningen, fremhever Lundys (2007) modell fire elementer som utdyper hvordan vi kan forstå barns rettigheter til å delta og bli hørt i praksis. Elevmedvirkning i lys

av disse modellene understreker at det ikke er nok at elevene blir gitt anledning til å uttale seg eller være med å bestemme. Elevmedvirkning innebærer også at elevene blir lyttet til, og at elevenes meninger blir tatt til følge eller får konsekvenser for hvordan ting blir gjort.

For å kunne knytte elevmedvirkning i undervisningen til elevers motivasjon, ble selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (1985; 2000, Ryan & Deci, 2017) trukket inn. Decis og Ryans (1985) selvbestemmelsesteori tar for seg de tre grunnleggende psykologiske behovene tilhørighet, kunnskap og autonomi som er nødvendig å dekke hos elevene for å oppnå optimal motivasjon. Danielsen (2017) skriver at en sosiokulturell tradisjon ikke legger særlig vekt på elevenes psykologiske behov, noe som er i kontrast til selvbestemmelsesteorien. Likevel kan man se en sammenheng mellom behovet for tilhørighet (Deci & Ryan, 2000) og det den sosiokulturelle læringsteorien skriver om læring gjennom aktiv deltakelse og gjennom det å føle seg akseptert i et fellesskap og gjennom interaksjoner (Dysthe, 2001).

Behovet for autonomi vil kunne dekkes i undervisningstimer som er preget av tilrettelegging for at elevene skal kunne delta aktivt i undervisningen og på denne måten la elevene medvirke. Ryan og Deci (2017) hevder at ved tilfredstillelse av behovet for autonomi, kan det bidra til å øke interessen for det faglige hos elevene. Videre påpeker Ryan og Deci (2017) at autonomi er en nødvendighet for å dekke behovene for tilhørighet og kompetanse.

Det har nå blitt presentert hvordan elevmedvirkning blir fremstilt i ulike styringsdokumenter, samt presentert ulike teoretiske perspektiver. Videre i studien presenteres metodene som har blitt brukt og en beskrivelse av hvordan datamaterialet ble samlet inn, samt forskningsetiske vurderinger som har blitt tatt underveis.

3. Metode

I dette kapitlet legges det frem hvilken fremgangsmåte og metode jeg har brukt før, under og etter datainnsamlingen til denne studien. Datainnsamlingen består av åtte observasjonstimer og tre gruppeintervjuer med elever. I tillegg beskrives selve forskningsprosessen for å få en mest mulig troverdig studie. Til slutt presenteres de forskningsetiske hensynene som ble tenkt på før, under og etter arbeidet med studien.

Denne studien har en fenomenologisk tilnærming. Dette fordi denne studien har tatt for seg fenomenet elevmedvirkning og faglig motivasjon ut fra elevenes perspektiver og hvordan de

opplever dette i sin hverdag (Kvale & Brinkmann, 2015). Som forsker var det viktig å være åpen for de erfaringene elevene presenterte, og på denne måten ga det meg en dypere forståelse av erfaringene til elevene om elevmedvirkning, noe Thagaard (2018) legger til grunn for et fenomenologisk vitenskapssyn. En fenomenolog er opptatt av å bringe frem hvordan personer opplever ulike fenomener i sin livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015).

Ved siden av en fenomenologisk tilnærming, har jeg også hatt en hermeneutisk tilnærming for å undersøke elevenes opplevelse av elevmedvirkning og om det har noe sammenheng med deres faglige motivasjon i lys av flere perspektiver. Hermeneutikken er opptatt av å gå dypere inn i meningsinnholdet, med å blant annet å forstå de ulike delene i lys av helheten (Thagaard, 2018). Jeg har sett på de ulike delene og funnene som har kommet frem fra teori og datamaterialet både alene og i lys av hverandre, og på denne måten tolket handlingene på flere nivåer.

Hermeneutikken innebærer også en pendling mellom forforståelse og forståelse (Thagaard, 2018). Tolkingsprosessen beveger seg mellom forforståelsen og forståelsen med nye erfaringer. Underveis i arbeidet med denne studien har det oppstått nye innblikk og erfaringer gjennom både teori og datamateriale, og på denne måten har studien vokst sammen.

3.1 Kvalitativ metode

Ved bruk av kvantitativ forskningsmetode undersøker man ofte målbare ting og har et strukturert design, der forskeren har en viss avstand til deltakerne i prosjektet (Thagaard, 2018). Kvantitative metoder passer seg dermed ofte bedre i undersøkelser der man skal bruke spørreskjema, og ønsker å finne ut noe i form av statistikk. Denne studien bygger derimot på en kvalitativ forskningsmetode, hvor det har blitt undersøkt hvordan elever opplever elevmedvirkning og motivasjon. Bakgrunnen for valget av kvalitativ metode er at det å undersøke elevenes opplevelse krever en nærhet mellom forskeren og deltakerne. En slik nærheten mellom forsker og deltakere åpner for at man som forsker kan utvikle og skape en forståelse av de sosiale fenomenene som studeres (Thagaard, 2018). I dette tilfellet hvordan elevene opplever elevmedvirkning, og om elevmedvirkningen har sammenheng med elevenes faglige motivasjon. Det ble brukt observasjon og gruppeintervju som metode for å undersøke disse sosiale fenomenene. I tillegg er et kvalitativt forskningsdesign mer fleksibelt og flytende (Thagaard, 2018), og et slikt design ga meg muligheten til å endre litt på strategien for innsamling av datamateriale underveis og tilpasse metodebruken deretter.

Det som har vært viktig å tenke på underveis, er at forholdet mellom meg som forsker og deltakerne skulle være så subjekt-subjekt som mulig, slik at deltakerne ikke skulle bli mer påvirket enn nødvendig under observasjonen og svarte ærlig under gruppeintervjuene (Thagaard, 2018).

3.2 Utvalg

Studien min har basert seg på en strategisk utvelging. Ifølge Thagaard (2018) innebærer dette at deltakerne har blitt spurt ut fra om de oppfyller kvalifikasjonene og egenskapene som kreves for å kunne besvare og undersøke problemstillingen til studien. I tillegg har utvelgingen av deltakere basert seg på et tilgjengelighetsutvalg. Det vil si at de deltakerne som stilte opp til studien ønsket og var tilgjengelig for å stille opp (Thagaard, 2018). I min studie var disse kvalifikasjonene at deltakerne måtte være elever og gå på mellomtrinnet, 5.-7.klasse, samt at elevene og lærerne ønsket å stille som deltakere.

I rekrutteringen av deltakere til studien, ble rektoren kontaktet først. Dette var en skole jeg hadde kjennskap til fra før av. Rektoren tok opp studien i fellestiden til lærerne, og ga informasjon om studien videre til den læreren som trodde klassen ønsket å stille som deltakere. Hensikten med min studie var å få elevenes opplevelse av elevmedvirkning, så dermed måtte læreren snakke med klassen sin om det var aktuelt for elevene å delta. På denne måten ble elevene informert om hva studien innebar på en nøytral måte, og de ble spurt uten å føle på press om å måtte delta (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH], 2016).

Rektoren henviste den aktuelle læreren til meg, slik at vi fikk planlagt veien videre for gjennomføringen av observasjonene og gruppeintervjuene. For å kunne observere i den aktuelle klassen, ble det sendt ut informasjonsskriv og samtykkeskjema til de lærerne som hadde undervisningstimer de dagene som ble satt opp til observasjon (vedlegg 1). Alle lærerne som hadde undervisningstimer i denne klassen de aktuelle dagene, samtykket til at det kunne observeres i deres timer. Det ga meg mulighet til å observere elevs medvirkning i undervisningen i ulike fag, med ulike lærere, samt ulike undervisningsmetoder. Videre leverte kontaktlæreren ut informasjonsskriv og samtykkeskjema om deltakelse i observasjon og intervju til elevene og foresatte for meg (vedlegg 2). Jeg fikk inntrykk av at hele klassen ønsket å delta, men det var flere som glemte å ta med seg samtykkeskjema tilbake på skolen. Dermed ble det totalt 16 av 21 elever som deltok i studien.

Før gjennomføringen av observasjonen ble det klargjort med kontaktlæreren om hvilke elever som ikke hadde levert tilbake samtykkeskjema, og som dermed ikke deltok i studien. De 16 elevene som samtykket til å delta, ble i etterkant av observasjonene fordelt på tre grupper for å intervjues. Gruppe én bestod da av seks elever, mens de to siste bestod av fem elever. Gruppene ble satt sammen tilfeldig, og det var både jenter og gutter med i alle gruppeintervjuene.

I studien og presentasjon av resultatene blir elevene omtalt som E1, E2, E3...E16, som er forkortelse av elev 1, elev 2 osv. Det skiller ikke på kjønn, da studien er ute etter hvordan elevene generelt opplever elevmedvirkning i undervisningen. To av tre lærere blir omtalt som lærer under presentasjonen av funn. Læreren elevene har mest blir omtalt som kontaktlærer eller hun. Kontaktlæreren er den eneste som til tider blir omtalt med «hun», da elevene stadig henviste til kontaktlæreren på denne måten. Elevene ble fordelt i numerisk rekkefølge i gruppeintervjuene, altså at E1-E6 deltok i gruppeintervju én, E7-E11 i gruppeintervju to, og E12-E16 i gruppeintervju tre. På denne måten holdes identitet til lærerne og elevene anonyme, og personvernet ivaretas (Thagaard, 2018). Dette blir omtalt nærmere i underkapittelet om forskningsetikk.

3.3 Datainnsamling

Det skal nå beskrives hvordan datamaterialet ble samlet inn gjennom observasjon og gruppeintervju. Først beskriver jeg hvordan observasjonen ble gjennomført, for deretter å presentere prosessen rundt gruppeintervjuene.

3.3.1 Observasjon

Med bakgrunn i problemstillingen og forskningsspørsmålene i studien, var observasjon en relevant metode for å samle inn empirisk datamateriale. Observasjon går ut på at forskeren kan studere og iaktta sosiale handlinger i feltet (Thagaard, 2018). På denne måten, hevder Postholm (2005) at forskeren kan fange opp interaksjonene mellom lærer og elevene, både verbalt og non-verbalt, samt kunne beskrive konteksten samhandlingen har oppstått i. Det ble observert fire timer per dag, hvor det var 60 minutters økter. Fagene i de timene som ble observert var matematikk (1 time), KRLE (1 time), norsk (1 time), naturfag/musikk (1 time), Kunst og Håndverk (2 timer), engelsk (1 time) og samfunnsfag (1 time). Dette er fag som er

nokså forskjellige, og observasjonene ga meg mulighet til å se om lærerne tilrettela for elevmedvirkning i ulike fag, og på elevenes arbeidsinnsats i forhold til ulike arbeidsmetoder.

Under planleggingen av observasjonen ble det tatt utgangspunkt i hvilke lærere som samtykket til å delta og når det passet for dem. Totalt var det fire lærere som samtykket til at gjennomførelsen av observasjonene kunne foregå i deres undervisningstimer, men den ene læreren var syk da observasjonen skulle foregå. Vikarlæreren som ble satt inn for denne læreren var en av de tre andre som hadde samtykket, så dette påvirket ikke observasjonsplanen min.

Elevene var ganske nysgjerrige på hvem jeg var, og hva denne studien dreide seg om i starten av den første timen. Jeg presenterte meg som en student som skulle observere samspill, elevmedvirkning og motivasjon i et par dager, og at jeg deretter skulle intervju noen av elevene i klassen. Jeg fikk ikke inntrykk av at de resterende timene ble preget av min tilstedeværelse på sidelinjen, da elevene ikke oppsøkte noe kontakt underveis i timene. Det de derimot gjorde var å ta kontakt med meg på vei ut i friminuttene, og spurte om hva jeg studerte og hvor jeg var fra. Observasjoner i en kvalitativ studie kan bidra til å kunne forstå og belyse handlinger i sin naturlige kontekst, og jeg valgte dermed en ikke-deltakende observatørrolle (Postholm, 2005). Med en ikke-deltakende observatørrolle, satt jeg på sidelinjen og noterte for meg selv, og på denne måten unngikk å forstyrre læreren og elevene.

Observasjoner var ikke den sentrale innsamlingen av data, men skulle bidra til å gi en bakgrunnskontekst for intervjuene. Jeg vurderte derfor antall observasjonstimer (8) som tilstrekkelig for dette formålet. Hadde observasjon derimot vært den eneste innsamlingsmetoden som skulle blitt brukt, ville det vært nødvendig med flere observasjonstimer for å få et bedre og helhetlig innblikk i elevmedvirkningen i undervisningstimene. Noen av observasjonene som ble gjort, spesielt under observasjonstime 3 (norsk), bidro til konkrete eksempler hvor læreren involverte elevene i en beslutningsprosess.

Før jeg begynte med observasjonene, hadde jeg skrevet opp noen nøkkelsetninger om hva som spesielt skulle observeres. Disse setningene var inspirert av Shier (2001) sin modell for deltakelse, som tar for seg hvordan læreren kan få elevene mer delaktige i beslutningsprosesser. Nivåene i Shier sin modell er rettet mot lærerens perspektiv og med bakgrunn i at denne studien omhandler elevenes opplevelse, vinklet jeg nivåene til elevenes perspektiv (tabell 1). Nivåene i høyre kolonne i tabell 1 går mer på hvordan elevene opplever

og føler, noe som gjør at dette ikke kan observeres. Observasjonene tok derfor utgangspunkt i nivåene til Shier, mens i intervjuene var jeg opptatt av elevenes opplevelser hvor de samme nivåene ble brukt. Eksempler på hva jeg observerte var hvordan lærerne tok imot forslag fra elevene eller om de ga elevene valgmuligheter. Notater ble tatt fortløpende

Shier sine nivåer for deltakelse	Nivåene gjort om til elevenes perspektiv for deltakelse
1. Barn lyttes til	1. Elevene opplever læreren lytter
2. Barn får støtte til å uttrykke sine meninger	2. Elevene opplever at de får støtte til å uttrykke sine meninger
3. Barns meninger legges vekt på	3. Elevene opplever at deres meninger legges vekt på
4. Barn er involvert i beslutnings-prosesser	4. Elevene opplever de er involvert i beslutningsprosesser
5. Barn deler makt og ansvar for beslutninger	5. Elevene opplever de deler makt og ansvar for beslutninger
<i>Tabell 1: Shier (2001) sine nivåer i venstre kolonne, og gjort om til elevers perspektiver i høyre kolonne.</i>	

underveis, hvor jeg delte notatsidene i to. På venstre side ble det skrevet ned observasjoner gjort i undervisningstimene og på høyre side ble spørsmål og tolkninger notert til de observasjonen som ble gjort (Postholm, 2005). Disse spørsmålene og tolkningene ble brukt som tilleggsspørsmål under gruppeintervjuene, og som nevnt kunne observasjonene bli brukt som eksempler på elevmedvirkning for elevene. På denne måten ble det en interaksjon mellom observasjonene og intervjuene (Postholm, 2005).

3.3.2 Gruppeintervju

For å kunne besvare problemstillingen min om hvordan elever opplever elevmedvirkning i undervisningen, og om det kan være en sammenheng mellom elevmedvirkning og elevenes faglige motivasjon, ble det brukt semistrukturerte gruppeintervjuer med elever som deltakere. Med et semistrukturert intervju blir det en mer fleksibel samtale mellom forsker og deltakere, hvor forskeren har en intervjuguide som inneholder temaene intervjuet skal dekke og noen spørsmål som for eksempel kan hjelpe med å sette i gang samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015). Bakgrunnen for valget av gruppeintervjuet var for at elevene skulle føle en trygghet i selve intervjuprosessen med å ikke være alene, da de bare var 11 til 12 år gamle. I tillegg ønsket jeg å få til en kollektiv ordveksling og et samspill rundt deres opplevelse av elevmedvirkning i undervisningen (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved siden av det Kvale og Brinkmann (2015) skriver om intervju, skriver Thagaard (2018) at intervju kan også bidra til at forskeren kan få et innblikk i elevenes opplevelse av og reflektere rundt ulike situasjoner,

samt at man kan få en innsikt i elevenes selvforståelse.

Intervjuguide

Det ble laget en intervjuguide (vedlegg 3) før intervjuene. Denne tok for seg fem ulike temaer som var viktig å komme innom for å belyse problemstillingen best mulig, samt mulige oppfølgingsspørsmål til elevene (Kvale & Brinkmann, 2015). Temaene omhandlet elevenes forståelse av elevmedvirkning, opplevelse av støtte og relasjoner i klasserommet, deres opplevelse av når de får være med i beslutningsprosesser, om de føler at de lyttes til av lærerne og hva som motiverer dem i undervisningen. Disse temaene var inspirert av Shier (2001) sin modell for deltakelse. I tillegg kan temaene, som støtte og relasjon, knyttes til det sosiokulturelle læringssynet (Dysthe, 2001) og motivasjon til Ryan og Deci (2017) sin selvbestemmelsesteori.

På bakgrunn av at gruppeintervjuene var semistrukturerte, var det ikke viktig at intervjuguiden ble fulgt til punkt og prikke, og under intervjuene ble det stilt spørsmål og snakket om temaer utenfor intervjuguiden. Spørsmålene som var skrevet ned på forhånd var ment som støtte til å få i gang, eller opprettholde dynamikken og samspillet i gruppen, samt stimulere elevene til å snakke om sine opplevelser og erfaringer med elevmedvirkning og motivasjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg var opptatt av at spørsmålene skulle invitere elevene til å komme med tanker rundt de planlagte spørsmålene. I tillegg til hvordan de oppfattet og tolket elevmedvirkning og hva som påvirker deres motivasjon.

Det ble gjort noen få endringer på intervjuguiden (vedlegg 4) etter det første gruppeintervjuet. Det ble lagt til et oppfølgingsspørsmål under kategorien «innledning» og «motivasjon», samt et spørsmål om relasjonen mellom lærer og elev under kategorien «støtte». Det ene spørsmålet som ble lagt til var: «Får dere informasjon om når dere har være med å medvirke?». Dette spørsmålet ble stilt senere i gruppeintervju én, men ble som nevnt lagt til i intervjuguiden til de to andre intervjuene. Det å informere elevene om når de har fått være med å medvirke og hvordan, kommer frem som viktig i modellene til Shier (2001) og Lundy (2007), og det er også en form for å ta elevene mer med i ulike prosesser. I tillegg ble noen av observasjonene som var utført tidligere brukt som eksempler under intervjuene, samt at det var interessant å få elevenes synspunkter på disse observasjonene. Jeg hadde ikke eksempler fra observasjonene med i den første intervjuguiden, men la de til i intervjuguide to. Elevene ble likevel spurt om ulike observasjoner i det første gruppeintervjuet.

Gjennomføring av gruppeintervju

I klassen var det totalt 21 elever, og av de var det 16 stykker som skrev under på samtykkeskjema og som dermed ble fordelt tilfeldig på tre grupper og deltok på gruppeintervjuene. Gjennomføringen av alle gruppeintervjuene foregikk på et lite grupperom, hvor elevene og jeg satt i en liten sirkel med diktafonen i midten, slik at alle skulle bli hørt og sett.

Å føre en samtale med barn kan på mange måter være mer krevende enn med en voksen. De kan fort føle seg ukomfortable og utrygge, og dermed bli stille eller komme med korte og upresise svar. Derfor startet jeg med å ha en lett samtale om elevenes interesser, før selve gruppeintervjuet ble startet. På denne måten ble elevene litt tryggere på meg og situasjonen rundt intervjuet. I tillegg ble noen samtaleregler presentert for elevene på forhånd, slik at de ble klar over hvordan intervjuet skulle foregå og hva de kunne forvente seg (Børresen, 2019). Elevene fikk også mulighet til å stille spørsmål før intervjuet startet, men de ga ikke uttrykk for at de lurte på noe. Jeg ønsket å legge til rette for en flytende samtale, og informerte elevene om at de ikke trengte å rekke opp hånden for å svare eller kommentere noe. Samtidig understrekte jeg at de måtte prøve å lytte til hva den enkelte elev fortalte og respektere det.

Videre ble det lagt frem at poenget med intervjuet var at elevene skulle få fortalt sin opplevelse og sine tanker rundt elevmedvirkning i undervisningen, og om de opplever at elevmedvirkning påvirker deres faglige motivasjon. Elevene ble også fortalt at det ikke var noe fasitsvar på noen av spørsmålene og ingen svar, spørsmål eller kommentarer var feil å komme med. Elevene ble vist diktafonen og de ble fortalte hvordan den fungerer. På denne måten ble det unngått at elevene ble nysgjerrige på diktafonen underveis, og forhåpentligvis var tankene deres for det meste rettet mot selve intervjuet.

Den første gruppen bestod av seks elever og de ble intervjuet dagen etter siste observasjonsdag. Denne gruppen ble delvis brukt som en pilotgruppe for å teste ut spørsmålene og hvordan jeg skulle gå frem i samtalen med elevene. Det kom mye nyttig frem av materialet fra denne gruppa, og som nevnt ble det gjort noen små endringer i intervjuguiden etter erfaringer gjort under dette første gruppeintervjuet. De to resterende gruppeintervjuene ble tatt halvannen uke senere, da vinterferien kom uken etter at det første gruppeintervjuet ble gjennomført. På denne måten var det god tid til å endre litt på intervjuguiden, samt å transkribere og gå igjennom det første intervjuet.

To av gruppeintervjuene varte i om lag 30 minutter hver, mens det siste varte i 15 minutter. Elevene i det siste gruppeintervjuet var mer urolig enn elevene i de to første gruppene. De svarte mer tullete, fokuserte ikke like mye og de virket ikke så engasjerte i tematikken. Den ene eleven nevnte at de «faktisk» hadde hatt noe gøy i matematikktimen de ble tatt ut av, noe som muligens kan ha vært årsaken til urolighetene i denne gruppen.

Under selve samtalen med elevene passet jeg på å bruke enkle ord og begreper, samt at elevene fikk tid til å tenke. I tillegg stilte jeg oppfølgingsspørsmål der hvor svarene var korte eller upresise for å få elevene til å utdype. Det som derimot kom frem av transkripsjonene etter intervjuene, var at jeg kunne stilt enda flere oppfølgingsspørsmål. Eksempelvis under gruppeintervju to uttrykte E7 og E8 at det er i fagene til kontaktlæreren de føler de får bestemme og medvirke mest. Her kom jeg bare med ett nytt spørsmål, og i ettertid ser jeg at det gjerne kunne vært spurt litt mer rundt hvordan disse timene skiller seg ut siden de føler de har mer medvirkning i disse fagene enn andre.

Underveis i gruppeintervjuene gjentok jeg som regel det elevene sa, slik at det som ble sagt kom tydeligere frem og at de resterende elevene kunne bygge på eller utvide det som allerede var sagt. Med å gjenta poenger elevene kom med underveis i intervjuet, fikk de også mulighet til å rette på eller bekrefte at jeg hadde forstått dem riktig. Det ble forsøkt å aktivisere alle elevene, men det var enkelte elever som sa mer enn andre. I et forsøk på å aktivisere flere, ble det forsøkt å gjenta spørsmålene en gang til og på en litt forenklet måte, slik at de fikk muligheten til å komme med sine synspunkter eller tanker rundt temaene. I tillegg ble det passet på å ikke stille ledende spørsmål eller legge ord i munnen på elevene, samtidig som det ble forsøkt å holde spørsmålene korte og presise.

Under det første gruppeintervjuet kom det en lærer inn for å hente noen ting i grupperommet. Dette medførte at elevene ble litt forstyrret og distraherete, så jeg satt diktafonen på pause og lot elevene komme til ro før vi startet igjen. Videre var elevene engasjerte og svarte så godt de kunne på spørsmålene som ble stilt, samt at de kom med sine opplevelser og erfaringer. Under gjennomførelsen av de to neste intervjuene ble det hengt opp en lapp om at det foregikk et intervju på grupperommet, slik at ingen skulle komme inn å forstyrre og ta oppmerksomheten til elevene.

Ifølge Børresen (2019) vil en metasamtale kunne bidra til å skape en felles forståelse av hva gruppeintervjuet har handlet om, samt at elevene da får delt sine tanker rundt intervjuet. Derfor ble det på slutten av hvert gruppeintervju gjennomført en metasamtale sammen med

elevene for å oppsummere, samt at jeg da kunne få en forståelse av elevenes opplevelser om det som hadde kommet frem i intervjuet og om de hadde fått noen nye innblikk i og tanker rundt elevmedvirkning.

3.4 Analyse

Analysen av studien foregår ikke bare i selve analysejobben, men fra studiens start til slutt (Thagaard, 2018). Det er en kontinuerlig prosess, som begynner allerede fra utforming av problemstillingen, med tanker om hvordan man kan undersøke denne og hva man ønsker å få ut av studien (Thagaard, 2018).

Med min problemstilling som omhandler elevenes opplevelse av elevmedvirkning og om det er en sammenheng med deres faglige motivasjon, var intervju av elevene vesentlig for å få deres erfaringer. Videre var det også viktig å transkribere lydfilene så likt som mulig over til skriftspråk. Dette for å kunne fremstille elevenes perspektiver, opplevelser og beskrivelser av elevmedvirkning og motivasjon slik de forstår det og opplever det i undervisningen (Kvale & Brinkmann, 2015). Å forstå sosiale fenomener, i dette tilfellet elevmedvirkning og motivasjon, ut fra elevenes perspektiver, er det som bidrar til at dette er en fenomenologisk kvalitativ studie (Kvale & Brinkmann, 2015).

I utgangspunktet skulle transkriberingen og analyseringen av intervjuene foregått i dataprogrammet NVivo. Det er et program hvor lydfilene, transkripsjonene og kategorier/noder er samlet på et og samme sted (Thagaard, 2018). De datamaskinene som var tilgjengelig for oss på institusjonen godtok ikke dette programmet. Dermed ble lydfilene lyttet til på selve diktafonen og transkriberte rett inn i et word-dokument. Formålet med å transkribere er å tilegne seg et materiale som enklere kan analyseres, og dermed er det nødvendig å få talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuene ble transkribert fra dialekt til bokmål, da elevenes opplevelse kommer like godt frem på bokmål som på dialekten de snakker. Lydfilene av intervjuene og observasjonsnotater på papir vil bli slettet og kastet etter at studien er levert.

Observasjonsnotatene ble skrevet inn i en tabell i et word-dokument. Dette får å få bedre oversikt over det som var blitt observert i de ulike timene. Deretter markerte jeg de observasjonene som kunne brukes som eksempler under gruppeintervjuene, og skrev dem ned for seg selv.

Analyseteknikken som ble benyttet under denne studien var temaanalyse. Med temaanalyse går man i dybden på de enkelte temaene og sammenligner data fra alle deltakerne og intervjuene (Thagaard, 2018). Dermed ble det brukt fargekoder til å markere utsagn som kunne plasseres under kategoriene «elevmedvirkning», «beslutningsprosesser», «elevene føler støtte fra lærer og medelever», «motivasjon og deltakelse» og «annet» fra de tre gruppeintervjuene. Disse kategoriene var inspirert av Shier (2001) sin modell for deltakelse, men står også i sammenheng med de ulike teoretiske perspektivene som ble presentert i kapittel to.

Deretter ble alle de tre gruppeintervjuene satt inn i en tabell fordelt i de ulike kategoriene, hvor kategoriene sto i kolonnen helt til venstre, og de tre intervjuene i hver sin kolonne til høyre. På denne måten ble det mulig å sammenligne det som ble sagt fra hvert enkelt gruppeintervju. Til slutt trakk jeg ut relevante utsagn fra elevene, og trakk linjer til de teoretiske perspektivene.

Ulempen med temaanalyse er at man løsriver teksten fra sin helhet, og dermed trekker utsagnene ut av den opprinnelige konteksten de ble fortalt i (Thagaard, 2018). Dette kan bidra til at elevene ikke kjenner seg igjen i det materialet som blir presentert, da resultatene kan presentere en felles forståelse av situasjonen elevene har fortalt om. På den andre siden kan dette også bidra til at elevene anonymiseres mer, da det er vanskeligere å gjenkjenne de enkelte utsagn når det ikke presenteres i sin helhet (Thagaard, 2018).

I resultatkapittelet blir funnene fra analysen av de åtte observasjonene og de tre gruppeintervjuene presentert nærmere.

3.5 Kvalitetssikring

I dette underkapittelet blir studiens reliabilitet og validitet beskrevet. Dette er en kvalitativ undersøkelse, og dermed omhandler reliabilitet spørsmålet om forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte (Thagaard, 2018). Validitet omhandler derimot forskerens vei til resultatene, og validiteten styrkes ved å gjøre studien transparent (Thagaard, 2018). På slutten blir studiens overførbarhet kort beskrevet.

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet er et begrep som er lite brukt i kvalitativ forskning, da det først og fremst blir brukt i kvantitative studier for å beskrive om resultatene kan reproduseres (Thagaard, 2018).

Reliabilitet blir også betegnet som studiens pålitelighet, og Thagaard (2018) skriver at i kvalitative studier omhandler det mer om hvordan man beskriver fremgangsmåten og utviklingen av data. Som beskrevet tidligere, ble det under intervjuene forsøkt å stille enkle og konkrete spørsmål. I tillegg ble enkelte av spørsmålene stilt flere ganger, men da formulert noe annerledes. For å forsøke å forhindre elevene i å svare det de kanskje trodde jeg ønsket å høre, gikk jeg gjennom noen samtaleregler på forhånd. Der ble det blant annet presentert at det ikke fantes noen fasitsvar og at det var deres opplevelse og oppfatninger jeg var ute etter å høre.

Videre er studiens reliabilitet avhengig av forskerens evner til å observere og intervjuer (Patel & Davidson, 1995). Det går blant annet ut på å forsikre seg om at deltakerne gjør og sier blir oppfattet riktig og ut fra den konteksten det er i (Patel & Davidson, 1995). Under intervjuene ble det derfor valgt å bruke en diktafon for å sikre meg om at det elevene sa og fortalte ble ivaretatt best mulig. Som forsker passet jeg også på å ikke stille ledende spørsmål under gruppeintervjuene, slik at det var elevenes egne meninger, erfaringer og opplevelser som kom frem (Kvale og Brinkmann, 2015).

I besvarelsen har jeg forsøkt å gi en konkret og detaljert beskrivelse av forsknings- og analysemetodene som er brukt underveis, og på denne måten gjøre besvarelsen så transparent som mulig (Thagaard, 2018). I tillegg har jeg forsøkt å skille mellom det Thagaard (2018) kaller for «primærdata» og forskerens tolkninger, ved å ha et eget resultatkapittel hvor empirinære data blir presentert, og et drøftkapittel hvor jeg som forsker drøfter funnene i lys av de teoretiske perspektivene.

3.5.2 Validitet

Validiteten skal ifølge Kvale og Brinkmann «gjennomsyre hele forskningsprosessen» (2015, s. 277). I kapittel to ble teoretiske perspektiver som belyser elevmedvirkning og motivasjon beskrevet.

Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012) er det viktig med god begrepsvaliditet, og at det innebærer samsvar mellom det som skal undersøkes og det datamaterialet som er samlet inn. For å styrke validiteten til studien la jeg vekt på teoretisk transparent, som vil si at det har blitt brukt teorier som inspirasjon for analyseprosessen, samt tolkningene som har blitt gjort underveis og rundt resultatene (Thagaard, 2018). Begrepsvaliditeten ble også sikret ved å

operasjonalisere begrepene elevmedvirkning og motivasjon, og på denne måten skape en felles forståelse av de sentrale begrepene i studien (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Videre var jeg oppmerksom på hvilken kjennskap jeg hadde til området og miljøet fra før av, da dette kan være med å påvirke mine tolkninger av datamaterialet (Thagaard, 2018). Med bakgrunn i at jeg selv har undervist, så har jeg kjennskap til og en forforståelse av begrepene elevmedvirkning og motivasjon. Dette kan være en styrke for min studie, da jeg kan forstå hva elevene mener når de beskriver ulike erfaringer og opplevelser fra undervisningen. Videre måtte jeg også passe på at jeg var åpen for de observasjonene og opplevelsene som dukket opp underveis i prosessen, for på denne måten å ikke overse viktige opplevelser elevene kunne komme med.

3.5.3 Overførbarhet

Studier gjort innenfor kvalitativ metode kan ikke reproduseres på samme måte som når man har brukt en kvantitativ metode (Thagaard, 2018).

Denne studien tar for de sosiale fenomenene elevmedvirkning og motivasjon. Resultatene og tolkningene gjort i denne studien vil kunne variere fra kontekst til kontekst, da den er basert på enkelte elevers opplevelser. Til tross for at resultatene er gjort i en kontekst, kan andre kjenne igjen fenomenene og funnene (Thagaard, 2018). Elevmedvirkning er en rettighet alle elever har (Opplæringslova, 1998, §1-1, §2-3), og dermed vil funn i denne studien være relevant for andre elever og lærere.

3.6 Forskningsetikk

I dette underkapittelet vil forskningsetiske vurderinger som det er tatt hensyn til før, underveis og etter gjennomføringen av studien bli presentert.

Jeg har benyttet meg av de tre særskilte grunnprinsippene; informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser, da disse gjøres rede for i Thagaard (2018). Disse grunnprinsippene har blitt tatt i betraktning før, under og etter arbeidet med denne studien. Etter en presentasjon av disse tre, beskrives kort etiske utfordringer som oppstod underveis.

Før jeg startet med datainnsamlingen, ble det søkt om godkjennelse fra Norsk senter for forskningsdata [NSD]. Fra 20. juli 2018 innførte Norge EUs personvernforordning, noe som har medført mer forsiktighet rundt det å samle inn personopplysninger, samt en tettere kontakt

mellom institusjonene og NSD (2019). For å kunne besvare min problemstilling om hvordan elevene opplever elevmedvirkning i undervisningen og om elevmedvirkning har noe sammenheng med elevenes faglige motivasjon, var jeg avhengig av å intervjuere elever. I tillegg var det ønskelig å få observert elevene i undervisningssituasjoner. Med bakgrunn i dette var forskningsprosjektet mitt meldepliktig, og det ble derfor søkt om godkjenning i desember. I denne søknaden ble studien beskrevet, blant annet om hvordan datamaterialet skulle samles inn, utvalg og beskrivelse av informasjonsskriv. I januar fikk jeg godkjenning av NSD (vedlegg 5) til å kunne gjennomføre studien, så sant jeg følger det som er gjort rede for i meldeskjemaet.

3.6.1 Informert samtykke

Før datainnsamlingen startet ble det, som nevnt, sendt ut informasjonsskriv til både lærere, elever og foresatte (vedlegg 1 og vedlegg 2). De nasjonale forskningsetiske komiteene for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH] påpeker at: «Forskeren skal gi forskningsdeltakerne tilstrekkelig informasjon om forskningsfeltet, forskningens formål, hvem som har finansiert prosjekter, hvem som får tilgang til informasjonen, hvordan resultatene er tenkt brukt, og om følgene av å delta i forskningsprosjektet» (NESH, 2016, s. 13). Med bakgrunn i den informasjonen lærerne, elevene og foresatte fikk gjennom dette informasjonsskrivet, tok de valget om å delta og signerte et samtykkeskjema som fulgte med informasjonsskrivene.

Først mottok læreren informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet, som de måtte signere for om jeg kunne observere i deres undervisningstimer. Deretter mottok elevene informasjonsskriv og samtykkeskjema som de skulle ta med hjem. Med bakgrunn i at elevene som ble intervjuet var under 15 år, var det nødvendig, ifølge NESH (2016), å innhente foreldrenes samtykke for at de skulle kunne delta i studien. Den enkelte elev som ønsket å delta i studien måtte også gi sitt samtykke og skrive under på samtykkeskjemaet, slik at elevenes selvstendighet ble ivaretatt (NESH, 2016).

Med bakgrunn i at dette var en kvalitativ studie, var det noen utfordringer med det å sende ut informasjonsskriv. Det ble brukt semistrukturert gruppeintervju, og dermed er det vanskelig å vite hvilke innsikter og resultater som kommer frem av samtalen, og det var derfor ikke mulig å gi en fullstendig informasjon om dette på forhånd (Thagaard, 2018). Dermed var det viktig å få frem rettighetene til deltakerne i prosjektet.

I skrivet ble lærerne, elevene og foresatte informert om de rettighetene de har når det kommer til et forskningsprosjekt og om hvordan deres personvern skal bli overholdt. Deltakerne ble dermed informert om at deltakelsen er frivillig og at de til enhver tid kan trekke seg uten å måtte begrunne hvorfor (NESH, 2016). Videre ble de også informert om at de vil forbli anonyme, og at lydfiler vil bli slettet ved studiens slutt. Foreldrene fikk også mulighet til å etterspørre intervjuguiden om de skulle ønske dette før barnet deres skulle bli intervjuet.

3.6.2 Konfidensialitet

Ifølge Thagaard (2018) skal det innsamlede materialet bli behandlet fortrolig, og at dette er noe deltakerne skal bli informert om. Som det fremkommer av informasjonsskrivene (vedlegg 1 og vedlegg 2) ble det tydeliggjort at det innsamlede materialet ville bli behandlet og oppbevart fortrolig. I tillegg fikk deltakerne informasjon om at deres identitet vil holdes skjult, og at resultatene vil bli anonymisert. Å holde personlige forhold konfidensielt og anonymisere deltakerne er i tråd med NESH (2016) sine retningslinjer og omhandler det å ta hensyn til deltakernes personlige fred, personvern, og at opplysninger som kan identifisere den enkelte oppbevares fortrolig.

Før hvert enkelt gruppeintervju informerte og snakket jeg med elevene om at de kom til å bli aidentifisert og anonymisert i studien. Elevene ble fortalt hva aidentifisering og anonymisering betyr for dem, og hvordan prosessen etter intervjuene fungerer. På denne måten ble det sikret at elevene forstod begrepene og dermed ble tryggere med å dele sine opplevelser. I studien blir elevenes anonymitet opprettholdt med å erstatte navnene deres med koder, som er beskrevet under utvalg. Samtykkeskjemaene hvor foresatte, elever og lærere har signert med navn, oppbevares fortrolig og blir makulert når forskningsprosjektet er ferdig.

Under intervjuene brukte jeg en diktafon for å sikre at ikke noe av informasjonen som kom frem skulle bli glemt eller utebli fra notatene, samt bruk av lydopptak sikrer fyldig informasjon om dialogen mellom forsker og deltakere (Thagaard, 2018). En utfordring med bruken av diktafon er at deltakerne fort kan nevne navn på medelever eller lærere som ikke har samtykket til å være med i studien. Derfor ble det snakket med elevene på forhånd om at de skulle prøve så godt de klarte å ikke nevne noen navn eller identifiserbare opplysninger på personer, og hva dette innebar. Det å ikke nevne navn ble ikke overholdt til enhver tid av alle deltakerne, så under transkriberingen utelot jeg navnene som ble nevnt for å opprettholde anonymiteten deres.

Under observasjonene ble ikke filmkamera benyttet, da ikke alle elevene leverte inn samtykkeskjema til å være med i prosjektet. På denne måten ble det enklere å kontrollere observasjonene, samt at det ble spart tid med å ikke trenge å se over flere timer med film.

3.6.3 Konsekvenser

«Forskeren har ansvar for å unngå at forskningsdeltakerne blir utsatt for alvorlig fysisk skade eller andre alvorlige eller urimelige belastninger som følge av forskningen» (NESH, 2016, s. 19). Det vil si at forskeren skal sørge for at deltakerne ikke opplever noen konsekvenser før, under eller etter forskningsprosjektet. For eksempel kan det være å ikke stille spørsmål som kan virke belastende på en deltakers psyke eller situasjon.

I min studie var det ikke nødvendig med spørsmål som omhandlet elevens psyke og sensitive temaer. Likevel var jeg opptatt av at den enkelte elev skulle føle seg trygg med å delta før, under og etter intervjuet, og var derfor åpen for å svare på eventuelle spørsmål de hadde. En elev lurte blant annet på om læreren kom til å få vite hvem som sier hva under intervjuene, og da ble det forklart at alle kom til å forbli anonyme og at læreren kun skulle få en generell oppsummering av alle de tre gruppeintervjuene.

3.6.4 Ethiske utfordringer

Det var i utgangspunktet kun tenkt til å intervju 12-15 elever, men jeg åpnet opp for at hele klassen kunne delta om de hadde lyst og leverte samtykkeskjemaet. Dette for å unngå at noen få elever skulle føle seg utenfor med å ikke få lov til å delta. Det oppstod noen etiske utfordringer da alle elevene ønsket å delta, men kun 16 av de 21 elevene leverte inn samtykkeskjema hvor både de selv og én foresatt hadde signert. De fem elevene sa at de fikk lov og ønsket veldig gjerne å delta, men at de bare hadde glemt lappen hjemme. Med bakgrunn i at elevene var under 15 år (Thagaard, 2018), var det ikke mulig å vite om skjemaet bare var glemt, eller om elevens foresatte ikke ønsket at deres barn skulle delta. Dermed ble disse elevene fortalt at de dessverre ikke kunne delta uten samtykkeskjemaet.

Feilkilde

Kontaktlæreren til elevene fortalte at hun hadde fortalt elevene om begrepet elevmedvirkning på forhånd. Dette kunne ført til at elevene hadde dannet seg et syn om hva begrepet inneholder på forhånd, og at de da fikk lærerens syn på begrepet. Det virket derimot som at

dette ikke hadde hatt en betydning for elevenes forståelse av begrepet elevmedvirkning, da de fremdeles syntes det var et vanskelig begrep under intervjuene. En annen feilkilde kan ha vært under observasjonene, hvor lærerne kan ha bevisst lagt mer til rette for elevmedvirkning i undervisningen for å fremstille sine timer bedre i forhold til det jeg skulle undersøke.

Under selve intervjuene forsøkte jeg å ikke stille ledende spørsmål, samt å ikke legge ord i munnen på elevene. Elever kan være påvirkelige, og de kan lett kunne si det de tror den voksne ønsker å høre (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018).

4. Resultater

I dette kapittelet presenteres resultatene fra observasjonene og gruppeintervjuene. Resultatene fra observasjonene blir presentert ut fra tabell 2, hvor jeg har forklart kort hva hver time inneholdt. Deretter blir resultatene fra observasjonene med eksempler presentert. Resultatene fra gruppeintervjuene vil bli presentert i hoved- og underkategorier med utgangspunkt i intervjuguiden og de temaene som ble behandlet i samtalene.

Utgangspunktet med observasjonene var å observere om elevene ble gitt mulighet til å være med i avgjørelser, på hvilke måter elevene hadde anledning til å være med å påvirke det som skjedde i undervisningen, om de fikk være med i beslutningsprosesser i undervisningen og arbeidsinnsats i form av for eksempel konsentrasjon og utholdenhet med oppgaver. Med gruppeintervjuene ønsket jeg å få et innblikk i hvilke tanker elevene hadde rundt begrepet elevmedvirkning, hvordan elevene opplever å få være med i beslutningsprosesser i undervisningen, om de blir gitt valg og hva som motiverer dem til faglig arbeid.

4.1 Observasjon

Det ble gjennomført åtte observasjonstimer fordelt på to dager, med 4 x 60 minutters økter per dag i en 6.klasse. Dette ga meg mulighet til å observere elevene i en time matematikk, en time KRLE, en time norsk, en time naturfag, to timer i kunst og håndverk, en time i engelsk og til slutt en time i samfunnsfag. Med dette fikk jeg også observert i tre forskjellige læreres timer. Alle timene foregikk i klasserommet hvor elevene satt i firergrupper, bortsett fra i kunst og håndverk hvor de befant seg på et annet rom.

4.1.1 Beskrivelse av observasjonstimene

Observasjon	Innhold i timene
1 (Matte)	<p>Dette var elevenes første time på dagen, og elevene brukte om lag 10 minutter fra det ringte inn til de var på plass ved pultene sine. Læreren begynte med å fortelle elevene at de hadde en gjest og at jeg skulle være hos dem i et par dager, samt intervjuer noen av dem. Videre presenterte jeg meg selv foran klassen og fortalte elevene litt om min bakgrunn og hvorfor jeg var der. Timen var en arbeidsøkt i matematikk, hvor læreren startet med muntlig repetisjon på tavla i ca. 20 minutter.</p> <p>Læreren tegnet opp og spurte elevene spørsmål om temaet. Deretter jobbet elevene med oppgaver i arbeidsboka si. Læreren ga elevene lov til å samarbeide med eleven ved siden av seg om de ønsket det. Læreren gikk rundt for å hjelpe de som trengte det.</p>
2 (KRLE)	<p>Det var den samme læreren som hadde denne timen. Det var ikke friminutt mellom disse to øktene, så det ble en glidende overgang fra matematikken. I denne timen så elevene på en serie som het «Klassen» på NRK, hvor hver episode varte rundt 10-15 minutter. Serien tok for seg ulike utfordringer og settinger ungdom ofte kan komme borti, noe som medførte at elevene kjente seg igjen i situasjonene. Etter hver episode brukte læreren rundt fem minutter på å spørre om elevenes synspunkter på det de hadde sett, og hvilke tanker de hadde gjort seg underveis. Denne timen var overgang til spisefri for elevene, så et par elever gikk for å hente melk mot slutten av økta.</p>
3 (Norsk)	<p>Elevene kom inn fra storefri og brukte rundt 10 minutter på å komme seg inn og sette seg på plassene sine. I denne timen hadde de norsk, hvor elevene skulle skrive en fortelling parvis. Læreren valgte at elevene skulle arbeide med eleven ved siden av seg. Temaet for fortellingen ble valgt i fellesskap i klassen. Det skulle være stafettskriving, så elevene rullerte tekstene sine rundt, slik at innledning, hoveddel og avslutning ble skrevet av tre forskjellige par. Elevene hadde 15 minutter på hver del de skrev.</p> <p>Læreren leste opp fortellingene høyt på slutten av timen.</p>

4 (Naturfag)	Elevene kom inn fra friminutt, og de brukte rundt 10 minutter på å komme seg på plass. Naturfag var den siste timen på denne observasjonsdagen, og dette var en annen lærer enn i de tre tidligere timene. Læreren valgte å dele denne timen i to, naturfag i første halvdel av økta og musikk i den andre halvdel. Dette på bakgrunn av at noen elever ikke var i timen, da de jobbet med et skuespill. Læreren brukte naturfagstimen til å gå igjennom en «quiz» de hadde hatt uken før, slik at elevene fikk repetisjon. Læreren leste opp spørsmålene, og elevene svarte det de hadde skrevet ned. Deretter, for ikke å gå igjennom noe nytt, hadde de musikk i den sisten delen. Der jobbet de med et prosjekt som kombinerte film og lyd.
5 + 6 (K&H)	Kunst og håndverk var de første timene denne dagen, og alle elevene møtte opp utenfor formingsrommet da det ringte inn. I disse to timene var også noen elever ute av klassen på grunn av et skuespill de øvde på. Elevene var allerede i gang med ulike prosjekter, hvor de enten jobbet med å sy en bamse, snekre en båt på sløyden eller lage skulpturer av leire og male den etterpå. Læreren gikk rundt og hjalp eller snakket med elevene. Elevene fikk sitte der de ønsket, men om de jobbet med noe som krevde maling var det et felles bord for denne aktiviteten.
7 (Engelsk)	Elevene hadde storefri før engelsktimen, så de brukte 5-10 minutter fra det ringte til de satt på plassene sine i klasserommet. I denne timen hadde elevene en vikar. De startet med en lek som gikk ut på å gjette hvem i rommet eleven ved tavla tenkte på ved å stille beskrivende spørsmål på engelsk. Deretter hadde elevene høytlesning i klassen, for så en ny lek på slutten av timen igjen. Denne leken foregikk også på engelsk.
8 (Samfunnsfag)	Elevene kom inn fra friminutt og brukte rundt 10 minutter på å komme på plassene sine. Samfunnsfagtimen var den siste timen på dagen. Klassen hadde den samme læreren som i forrige time. Læreren startet med å repetere litt rundt temaet de hadde om. Deretter hadde de høytlesning, hvor elevene som ønsket å lese rekte opp hånden. På slutten av timen satte læreren på en kortfilm.
<i>Tabell 2: Beskrivelse av observasjoner</i>	

Som man kan se fra tabell 2, var det kun lagt opp til arbeid med oppgaver i matematikktimen, i tillegg var de fleste andre fagene preget av en lærerstyrt undervisning. Oppsummert startet

nesten alle timene med at læreren startet ved tavlen med repetisjon eller informasjon, for deretter å sette elevene i gang med oppgaver, enten muntlig eller på ark. Her var unntaket i kunst og håndverktimene.

I første observasjon (matematikk), ble elevene satt i gang med arbeidsoppgaver i boka. I denne timen ble det observert at mange av elevene var ukonsentrerte, urolige og snakket høyt med medelever om temaer som ikke var relatert til matematikkfaget. Læreren gikk rundt og hjalp elevene som rekte opp hånden, og ble sittende lenge av gangen hos den enkelte elev som trengte hjelp. Et annet eksempel hvor elevene var engasjerte var i norsken (obs 3), hvor elevene samarbeidet to og to, og skrev en fortelling i «stafettform». Etter 12 minutter skulle parene bytte fortelling med et annet par og begynne på neste del av fortellingen. Elevene var ivrige og flere ønsket lenger tid til å skrive på hver del. Siden en undervisningstime er på 60 minutter, var det ikke tid til å gi parene flere minutter per del, da læreren skulle ha tid til å lese opp fortellingene på slutten av økten. I fagene KRLE (obs 2), kunst og håndverk (obs 5+6), engelsk (obs 7) og samfunnsfag (obs 8) var oppleggene lagt opp til mer muntlighet, samarbeid og praktisk arbeid. I disse timene oppfattet jeg elevene mer engasjerte og interesserte i undervisningstimens innhold.

4.1.2 Elevers deltakelse i undervisningen

I observasjonene så jeg etter hvordan elevene deltok i undervisningstimene, om lærerne la til rette for at elevene kunne delta i beslutningsprosesser, om elevene fikk valgmuligheter, om lærerne lyttet til og så elevene, samt elevenes arbeidsinnsats i undervisningen. Dette er også overskrifter som vil bli brukt i videre presentasjon av observasjoner.

Læreren tar initiativ til å involvere elevene i beslutningsprosesser

At læreren tar initiativ til å involvere elevene i beslutningsprosesser i undervisningen, går ut på om elevene får ta del i noen avgjørelser som innebærer arbeidsmåter, både om de får valgmuligheter og om de får være med å bidra til innholdet i noen av timene.

Læreren tok initiativ til å involvere elevene i en beslutningsprosess i norsken (obs 3). Dette var planlagt på forhånd av undervisningstimen. Et eksempel fra norsktimen var at elevene skulle skrive en fortelling i par. Læreren bestemte hvem som skulle skrive sammen, og elevene skulle komme med forslag til hvilket tema fortellingene skulle ha. Noen av elevene var ivrige etter å komme med ulike temaer å skrive om, og de tre første forslagene ble skrevet

opp på tavla. Klassen skulle deretter stemme over hvilken av disse tre de ønsket å ha som tema i fortellingen.

Elever tar selv initiativ til å komme med forslag

At elevene selv tar initiativ til å komme med forslag, var knyttet til hvordan læreren lyttet til og støttet elevene da de kom med spørsmål, forslag eller uttrykte sine meninger i undervisningstimene (Shier, 2001). De gangene elevene kom med forslag spontant i undervisningstimene, fikk jeg inntrykk av at disse ikke ble tatt i betraktning eller fulgt opp av lærer. Et eksempel på at elevene kom med forslag og dette ikke ble tatt i betraktning, var i engelsktimen (obs7). Læreren fortalte at de skulle ha en lek som elevene hadde hatt tidligere, og han forklarte reglene til leken for klassen. Elevene hadde hatt denne leken med noe annerledes regler tidligere, og de kom derfor med forslag om å ha de reglene de var vant med. Jeg fikk inntrykk av at læreren ikke forstod alle elevenes forslag, samt at noen elever var litt uenige om de forskjellige reglene. Derfor endte læreren opp med å bestemme at klassen skulle følge lærerens egne regler for leken.

Et eksempel hvor elevenes forslag derimot ble hørt på og tatt i betraktning, var i KRLE timen. En elev foreslo å se på en episode til av seriene de så på, istedenfor å jobbe med oppgaver på ark. Læreren spurte resten av klassen om hva de ønsket. Flertallet ønsket å se en episode til, og dermed lot læreren elevene avgjøre det, og så enda en episode.

Elevenes arbeidsinnsats

Motivasjon er et ikke-observerbart begrep i seg selv og beskrives ofte som en drivkraft som har betydning for elevenes atferd i form av intensitet, innsats og utholdenhet (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Med dette som bakgrunn observerte jeg elevenes arbeidsinnsats gjennom hvor konsentrert de arbeidet med oppgaver, hvor utholdende de virket i dette arbeidet og hvor engasjert de deltok i undervisningen ellers.

I matematikktimen var det en del av elevene som var urolige, mens noen jobbet godt til tider og datt litt ut av og til. Elevene jobbet med oppgaver i boka mens læreren gikk rundt og hjalp medelever. Det virket som at desto lenger elevene måtte vente på hjelp, jo mer urolige ble de. Elever som ventet på hjelp, begynte å forstyrre medelever og skapte en uro i klassen. En elev gikk rundt og hjalp medelever, da han selv syntes oppgavene var for enkle og ikke «gadd» å

gjøre dem (dette kom frem i intervjuet). Læreren ba han flere ganger om å sette seg, men han hørte ikke etter og fortsatte med å hjelpe medelever.

Gjennomgående under observasjonene spurte elevene om de kunne ha en lek på slutten av timen, og dette var tydelig noe de var veldig opptatt av. Et eksempel hvor elevene hadde lek i undervisningen, var i engelsktimen (obs7). Læreren de hadde i denne timen var vikar, og hadde fått et opplegg hvor de skulle ha en faglig lek på starten og slutten av økten. Begge foregikk på engelsk. Elevene var veldig engasjerte i leken, og arbeidsinnsatsen deres var også høy under høytlesningen de hadde mellom lekene.

Et tredje eksempel fra observasjonene hvor elevene hadde høy arbeidsinnsats, var i norsktimen (obs 3). Elevene jobbet som nevnt med en fortelling hvor de selv hadde vært med å bestemme temaet. På denne måten fikk elevene skrive om noe som engasjerte dem, og de spurte om mer tid mellom hvert bytte flere ganger, da de ønsket å skrive mer på hver del. På slutten av timen lo elevene og læreren mye av resultatene av «stafett»-fortellingene, noe som virket å bidra positivt til læringsmiljøet.

Samspill

I observasjon av samspill i undervisningen, ble det sett etter hvordan læreren viste emosjonell og faglige støtte til elevene. I emosjonell støtte så jeg etter hvordan lærerne var i møte med elevene, om de handlet på måter som kunne bidra til å bygge opp en god relasjon mellom seg og elevene, samt elevene imellom. Et eksempel fra observasjonene på emosjonell støtte var i engelsk (obs 7) og samfunnsfag (obs 8), hvor læreren hadde høytlesning med elevene. Flere av elevene syntes det var skummelt å skulle lese høyt for klassen, så læreren hadde laget en avtale med elevene om at de som ønsket å lese høyt rakk opp en hånd. På denne måten trygget læreren de elevene som ikke ønsket å lese høyt. Noen andre elever snakket med læreren på forhånd og spurte om de kunne lese et bestemt avsnitt i teksten som de hadde øvd på, noe de fikk lov til. Dette medførte at elevene turte å lese høyt for klassen. Et annet eksempel hvor det var støtte og samspill mellom elevene, var i kunst og håndverk (obs 5+6). Her gikk elevene rundt til hverandre og snakket sammen, samt at de hjalp hverandre med for eksempel å finne stoff til å sy med.

Med faglig støtte så jeg etter hvordan lærerne møtte elevene da de ga uttrykk for at noen oppgaver var vanskelige. Jeg observerte også hvordan lærerne presenterte innholdet i undervisningen og hvordan de la undervisningen opp, slik at elevene så ut til å forstå.

Eksempelvis brukte kontaktlæreren eksempler som engasjerte og fikk elevene med. Læreren i matematikktimen (obs 1) brukte blant annet et slikt eksempel, hvor de hadde om klokka og læreren brukte da ulike elevers timeplan til å forklare. Et eksempel på faglig støtte var i naturfagstimen (obs 4). I denne timen hadde læreren gjennomgang av noen oppgaver fra uken før, hvor han stilte spørsmål fra en quiz de hadde hatt forrige uke, og elevene svarte på det læreren lurte på. Elevene stilte spørsmål til læreren om det var noe de ikke forstod, og da forsøkte læreren å forklare på en litt annen måte. Et annet eksempel var i matematikken (obs 1) hvor læreren brukte elevene på tavla og fikk dem til å forklare hvordan noe ble gjort til resten av klassen. På denne måten forklarte elevene på en annen måte enn læreren. Da det kom til faglig støtte og samspill mellom elevene, fikk jeg et inntrykk av at de var veldig opptatt av å samarbeide. De ønsket stadig å jobbe to og to, samt at én elev under matematikktimen (obs 1) gikk rundt og hjalp medelever som ikke forstod oppgavene og på denne måten var det faglig støtte mellom elevene også. Jeg fikk inntrykk av at elevene likte å samarbeide og hjelpe hverandre i undervisningene.

4.2 Gruppeintervju

Resultatene fra intervjuene blir presentert i kategorier som gir ulike perspektiv på elevers medvirkning i undervisningen og motivasjon for det faglige arbeidet. Resultatene blir presentert i fire hovedkategorier med utfyllende underkategorier til hver av disse. Den første hovedkategorien, *At elevene liksom er med i undervisningen*, tar for seg hva elevene tenker og forstår rundt begrepet elevmedvirkning. Den andre hovedkategorien, *Og læreren vår sier at vi må si meningene våre*, beskriver hvordan elevenes opplevelse av samspillet og søtten mellom seg selv og lærer, samt med medelevene. Den tredje hovedkategorien, *Læreren pleier mest å bestemme*, beskriver elevenes opplevelse av hvor mye de opplever å delta i avgjørelser og beslutninger i undervisningen. Den siste og fjerde hovedkategorien, *Når jeg kan noe eller forstår noe, så blir jeg motivert av at jeg kan og klarer det*, omhandler hva elevene blir motivert av, eksempelvis samarbeid og lek, i tillegg kommer det frem hva de blir mindre motivert av. Resultatene vil bli presentert i den rekkefølgen som vises her.

- *At elevene liksom er med i undervisningen?*
 - o *-At vi deltar for å få frem meningene våre.*
- *Og læreren vår sier at vi må si meningene våre*
 - o *-Hvis jeg er noe uenig med læreren så tør jeg ikke si det omvendte på en måte*

- -Noen ganger hører de ikke på alt vi sier da, fordi det bare er tull som kommer ut av oss
- -Men læreren spør også om hvordan de voksne som er ute i friminuttene osv.
- Også viser hun den metoden vi synes er best
- - Læreren pleier mest å bestemme
 - Hvis vi bestemmer, blir det litt gøyere
 - Hvis vi har vært flinke kan vi bestemme hva slags lek vi vil ha
 - Men av og til må vi snakke om kjedelige ting i klassenstime.
- - Når jeg kan noe eller forstår noe, så blir jeg motivert av at jeg kan og klarer det
 - I naturfag lærer vi veldig mye nyttig ...
 - Derfor gidder jeg ikke å gjøre det, vi blir jo aldri ferdig uansett
 - Eller når læreren sier at etter timen så kan vi ha en lek.

4.2.1 -At elevene liksom er med i undervisningen? (E1)

Spørsmålet som er overskriften her, ble stilt av E1 i det første gruppeintervjuet. Det som først og fremst kom frem fra alle gruppeintervjuene, var at elevene virket usikre på hva som ligger i begrepet elevmedvirkning. Da jeg stilte elevene spørsmål om hva de legger i begrepet elevmedvirkning og hvilke tanker de har rundt det, begynte elevene i alle gruppeintervjuene å diskutere begrepet seg imellom. Som intervjuer bidro jeg med noen innspill underveis, slik det kommer frem i utdrag fra intervjuene under.

I: Kan dere tenke dere hva det betyr [elevmedvirkning]?

E1: Medvirke andre elever?

I: Medvirke andre elever?

E1: At elevene liksom er med i undervisningen?

I: Har dere noen tanker?

E4 og E5: Nei...

E6: Så elevmedvirkning er at elevene er med å bestemme.

(Gruppeintervju én)

Innledningsvis i gruppeintervju én virket det som at elevene er usikre, men gjennom innspill seg imellom kom de frem til at det handler om at elevene skal være med i undervisningen. Det ble ikke sagt noe mellom E1 og E6, annet enn at jeg gjentok det elevene sa. De andre elevene som deltok i dette intervjuet, hadde ikke noen tanker rundt begrepet. E6 oppsummerte derfor dialogen med at elevmedvirkning betyr at elevene skal få være med å bestemme.

Dialogen under utspant seg i gruppeintervju to:

E10: Hvordan elevene har det?

E7: Hvordan de oppfører deg?

E8: Hvordan de oppfører seg i samtaler. Kanskje de ikke tør å svare på et spørsmål selv om de vet svaret?

E7: Kanskje å si hva man mener?

(Gruppeintervju to)

Her kan det se ut som at elevene tror elevmedvirkning har noe å gjøre med atferd og oppførselen deres. Senere i resultatene kommer det også frem at E8 uttrykte en liten frykt for å snakke høyt i undervisningen, noe som kanskje kan forklare hvorfor hun svarte slik som hun gjorde i utdraget over. I tillegg kan det virke som at E8 oppfatter elevmedvirkning som noe mer enn bare å få bestemme, men også det å kunne få snakke og hvordan man skal oppføre seg i samtaler.

I det siste intervjuet var elevene litt mer usikre på hva som kunne ligge i begrepet elevmedvirkning:

E13: Jeg tror ikke jeg forstår det

I: Hvis dere tenker på ordet og deler det litt opp, hva er det første dere tenker på da?

E16: Som kan være med på å bestemme

I: Dere kan være med å bestemme ja

E15: Det elsker vi

I: Noe annet dere tenker på når dere hører elevmedvirkning?

E13: Sånn at vi kan si meningene våre kanskje, eller?

(Gruppeintervju tre)

Av utsagnene over kan man se at elevene var usikre på hva elevmedvirkning er. Jeg valgte derfor å hjelpe elevene litt, og forsøkte å dele opp begrepet. Da begynte elevene å trekke inn det å bestemme og komme med sine meninger.

Som man kan se fra dialogene over, virket elevene usikre på hva som ligger i elevmedvirkning, men samtidig hadde de en idé om hva det kunne være. Det fremheves i alle gruppene at elevmedvirkning betyr at de får si sine meninger og det å bestemme. Det som derimot ikke kom frem av elevenes dialog rundt elevmedvirkning, er at elevmedvirkning

innebærer at meningene deres blir hørt og lyttet til, og ikke bare som E7 og E13 nevnte om å få uttrykke meningene sine.

På spørsmål om de får informasjon om når, hva og hvordan de har vært med å medvirke eller bidratt i beslutningsprosesser, svarte alle elevene at de ikke fikk denne type informasjon. Som nevnt tidligere, ble det observert i norsktimen at elevene medvirket til valg av tema til en fortelling de skulle skrive, samt at den skulle skrives i «stafettform». I tillegg fikk elevene gjennomslag av et forslag i KRLE om å se en episode til i stedet for å begynne med arbeidsoppgaver. Da disse observasjonene ble nevnt for elevene under intervjuet var de ikke klar over at de da hadde medvirket og bidratt i en beslutningsprosess i undervisningen.

- At vi deltar i timene for å få frem meningene våre (E8)

Dette utsagnet kom fra E1 på slutten av det første gruppeintervjuet. Flere av elevene uttrykte at gjennom å delta i intervjuet sammen med medelever hadde de lært mer om hva som ligger i begrepet elevmedvirkning, og at deres meninger dermed også skal bli hørt i undervisningssituasjoner. Helt til slutt spurte jeg elevene om hva de husket best fra intervjuet, og da svarte E11: *At jeg kunne si meningene mine var veldig gøy*. Dette kan tyde på at elevene trivdes med å få frem sine meninger og opplevelser.

4.2.2 -Og læreren vår sier at vi må si meningene våre (E8)

Under denne kategorien presenteres funn om samspillet i undervisningen, samt opplevelsen av støtte. Både mellom lærer og elever, samt elevene imellom. Ifølge Lundy (2007) og Shier (2001) sine modeller, så skal barn både bli hørt og lyttet til.

-Hvis jeg er noe uenig med læreren så tør jeg ikke si det omvendte på en måte (E8)

Under gruppeintervjuene kom det frem at flere av elevene syntes det til tider kan være skummelt å komme med meningene sine i fellesskapet i undervisningen, hvor redselen ligger i å få kjeft av både medelever og lærerne: E5: *Noen tør ikke fordi de er redd for å få kjeft for at spørsmålene er dumme*, E1: *Man er jo litt redd for å bli dømt av de andre i klassen*, og E8: *Hvis jeg er noe uenig med læreren så tør jeg ikke si det omvendte på en måte*. Det kan virke som at elevene er redd for å bli ledd av eller å få kjeft av både lærer og de andre elevene i klassen. Samtidig uttrykte elevene at de derimot aldri har opplevd å få kjeft av læreren for å

komme med meningene sine, men E8 ytret at dette kommer av at hun heller aldri har sagt meningene sine.

Videre kom det frem av E10: ... *læreren vår skjønner at alle har forskjellige meninger.* og E8: *Og læreren vår sier at vi må si meningene våre,* hvor E10 raskt fulgte opp med: *Ikke at vi må, men hvis vi vil.* Elevene uttrykte videre at kontaktlæreren pleier å si ifra til elever som begynner å le eller kommentere når andre har ordet, og at hun forsøker å legge til rette for et godt og trygt læringsmiljø for klassen. Det ser ut som at det elevene aller mest tenker på når de skal ytre sine meninger i klassen, er at medelevene skal kommentere eller le av det som blir sagt. Videre ser det ut til at elevene har et godt forhold til læreren sin, og de tør å gå til henne om de er engstelig for å si noe høyt i klassen: E8: *Det er skummelt [snakke foran alle i klassen], men jeg tør å gå til læreren alene som regel.*

-Noen ganger hører de ikke på alt vi sier da, fordi det bare er tull som kommer ut av oss (E7)

Elevene uttrykte at de opplever at deres forslag ikke alltid blir tatt alvorlig: E10: *Hvis vi spør om en lek på slutten av timen, så er det ikke alltid vi får det. Og noen ganger kommer vi med forslag som å ha gym eller friminutt en hel dag osv. og det hører ikke lærerne på.* Ut fra det E10 fortalte her, kan man forstå hvorfor lærerne ikke tar elevenes forslag alvorlig, men at for en 6.klassing kan det være naturlige ting å ønske seg eller foreslå. På en annen side kan det også virke som at elevene forstår at enkelte ting kanskje ikke er så realistisk: E7: *Noen ganger hører de ikke på alt vi sier da, fordi det bare er tull som kommer ut av oss.* I tillegg kom det frem at elevene har fått et inntrykk av at lærerne ikke alltid har tid til å lytte til eller gjennomføre elevenes forslag: E10: *... for av og til så glemmer de det, også har de andre ting som må gjøres.*

Det kontaktlæreren deres derimot tok alvorlig og hvor hun viste elevene emosjonell støtte, var da elevene tok opp koronaviruset. De uttrykte engstelighet og forvirring rundt viruset til læreren, og i intervjuene ga elevene uttrykk for at de hadde hatt en god samtale rundt temaet fremfor faget de skulle ha hatt: E8: *Ja, sånn som atte når koronaviruset hadde kommet til Norge, så brukte vi timen til å snakke om det istedenfor og hadde en god prat om det.* E10: *Ja, for læreren så at noen var nervøse og litt redde.* Elevene fortalte at samtalen hjalp flere av dem til å ikke være så redde, og dermed følte at læreren trygget dem.

Jeg fikk også inntrykk av at alle elevene har en god relasjon til kontaktlæreren sin og at de føler en tillit og trygghet til denne læreren. Det kom frem av det andre gruppeintervjuet at

læreren prøver å møte elevene der de er og at hun forsøker på flere innsalg av humor i løpet av skoledagen og undervisningen: E10: *Læreren vår er veldig gøy, hun pleier å tøyse litt med oss.*

-Men læreren spør også om hvordan de voksne som er ute i friminuttene er osv. (E11)

Selv om det i intervjuene hovedsakelig ble lagt vekt på elevenes opplevelse av elevmedvirkning i undervisningen, kom det også frem at elevene var opptatt av å bli hørt i andre situasjoner. Flere av elevene uttrykte i det andre gruppeintervjuet at de opplever at flere lærere ikke følger med ute i friminuttene. De er opptatt med andre ting, eller at de ikke er til stede overalt i skolegården: E11: *... og da forklarer vi hvordan det er, og at de ikke følger med. Noen skada seg her om dagen og da bare står de voksne og snakker sammen.* E10 og E11 fortsatte å snakke om at de til tider føler seg ignorerte av lærerne ute, men E11 la til at: *Men da vi gikk og sa ifra, da kom de.* Videre fortalte E8 at det han er bekymret for er at: *Det er få lærere ute med oss, men ved 1.trinn er det kjempemange voksne,* hvor E7 la til at: *Ja, og en annen gang måtte jeg løpe rundt hele skolen etter en voksen, også måtte jeg gå til kontoret, og de sa jeg måtte finne en lærer ute, men det var jo ingen der.* Læreren har sagt til elevene at hun skal ta dette videre, men elevene uttrykte at de ikke har fått noe tilbakemelding på hvordan det har gått og at de ikke har merket noe forskjell ute i friminuttene.

-Også viser hun den metoden vi synes er best (E11)

Elevene fortalte også under gruppeintervjuene at de opplever at læreren forsøker å få dem til å forstå det de har om i for eksempel matematikk. Hun bruker ofte flere metoder for å få den enkelte elev til å forstå, og på denne måten støtter elevene faglig. E7: *noen ganger sier læreren vår at hvis det er noen som ikke skjønner en oppgave, så kan noen andre komme opp og vise på tavla slik at en elev prøver å forklare det.* eller E16: *men da sier jeg ifra [om han ikke forstår], så forklarer læreren det annerledes igjen.*

4.2.3 -Læreren pleier mest å bestemme (E4)

Denne påstanden ble gitt av E4 tidlig i det første gruppeintervjuet, men det var gjennomgående i alle intervjuene at elevene opplever at det er læreren som bestemmer mest. Ifølge ulike utdanningspolitiske og rettslige dokumenter, så skal elevene få være med å medvirke og delta i beslutningsprosesser (Opplæringslova, 1998 §1-1, §2-3; Kunnskapsdepartementet, 2017). Det kommer derimot også frem at elevene gjerne skulle ha bestemt litt mer, og på spørsmål om elevene får være med å bestemme arbeidsmåter, svarte

E1: Skulle ønske det var mer. Under denne kategorien blir det presentert hva som er elevenes opplevelse av å være med i beslutningsprosesser.

- Hvis vi bestemmer blir det litt gøyere (E10)

Flere av elevene uttrykte at de ønsket å bestemme mer i undervisningstimene og E10 begrunnet det på følgende måte: *Fordi da får vi det mye gøyere, For hvis læreren bestemmer at vi skal gjøre det og det, så blir det av og til litt kjedelig, men hvis vi bestemmer litt, da er det litt gøyere. Men av og til har læreren gode metoder.* Dette kom også frem av E3 som svarte: *Så det ikke er så kjedelig,* på spørsmål om hvorfor det er viktig for dem å få være med å bestemme. Ut fra disse to utsagnene, ser man også eksempel på at elevene benyttet seg av ordene «gøy» og «kjedelig» ved beskrivelse om de syntes det er viktig å få bestemme, medvirke og delta i beslutningsprosesser i undervisningen. Elevene brukte også ordene «gøy» og «kjedelig» da de beskrev ulike situasjoner og aktiviteter knyttet til undervisning i klasserommet. Dette er ord som elevene assosierer med følelser og hvordan de opplever de ulike situasjonene, noe man kan se under kategorien som tar for seg motivasjon, hvor lek ofte nevnes i sammenheng med begrepet «gøy».

-Hvis vi har vært flinke kan vi bestemme hva slags lek vi vil ha (E10)

Elevene uttrykte at hvor mye de får være med å medvirke i undervisningen og på ulike arbeidsmetoder avhenger av hvilke fag de har. Da elevene ble spurt om hvilke fag de får medvirke mest i, svarte E7: *Matte eller norsk.* og E8: *Fagene til læreren vår.* Videre fortalte elevene i gruppeintervju tre at de til tider får to ulike metoder de kan benytte seg av i matematikktimene, og at elevene da kan velge mellom hvilken de ønsker å bruke. E10 fortalte at: *Av og til i mattetimen, når vi hadde et annet kapittel, så fikk vi lov til å gå ut og leke et spill.*

Ut fra alle de tre gruppeintervjuene kan det se ut som at elevene får medvirke mest under lek. E13: *Vi får lov til å velge lek noen ganger. Vi kan f.eks. komme med noen forslag, også stemmer vi over hvem vi helst vil leke.* Noen ganger kommer det frem at læreren bruker ispinnemetoden, og at den eleven sitt navn som står på ispinnen får bestemme lek. Dette er en metode som virker som at elevene synes er helt grei, og ser på det som en rettferdig måte å bestemme noe på. Videre uttrykte E6 at: *Hadde vi ikke fått bestemme lek, noe som skal være gøy for oss, så ville jeg heller vært hjemme.* Her trakk eleven inn dette med at det skal være «gøy» igjen, og det er noe som virker å være veldig viktig for alle elevene. Ut fra det E10

fortalte om at de kan bestemme en lek om de har vært flinke, kan tyde på at elevene blir «belønnet» for arbeidsinnsatsen sin, og dermed blir motivert av det «gøye» som venter dem.

-Men av og til må vi snakke om kjedelige ting i klassens time (E13)

Det første elevene trakk frem da jeg spurte om de får lov til å være med i noen beslutningsprosesser i undervisningen, var at de har fått være med på enkelte avgjørelser i klassens time. Dette har vært avgjørelser i form av at elevene har fått velge mellom tre ulike aktiviteter som læreren har bestemt på forhånd. I gruppeintervju tre uttrykte E13 at: ... *av og til må vi snakke om kjedelige ting i klassens time.* og E15 fortalte at: *Og av og til må gjøre matte i denne timen. Det er kjedelig.* Underveis i gruppeintervju én, viste det seg ifølge E3 at: *Det er sjeldent vi har klassens time nå,* hvor E2 konkluderte med at: *Det tok mye tid.* Ut fra dette kan det virke som at elevene automatisk tenkte at det å medvirke og bidra i beslutningsprosesser var noe som først og fremst foregikk i klassens time. Siden klassens time ikke lenger er en del av timeplanen, har timen hvor elevene følte på mest medvirkning forvunnet for dem.

4.2.4 -Når jeg kan noe eller forstår noe, så blir jeg motivert av at jeg kan og klarer det (E11)

Under denne kategorien beskrives elevenes opplevelse av det som både motiverer dem og det som gjør dem demotiverte. Dysthe (2001) skriver om at elevene kan bli motivert av deltakelse og av at kunnskapen har en nytteverdi, noe som også vil komme frem av funnene som blir presenter under. I tillegg trekker elevene inn samarbeid som en motiverende faktor.

-I naturfag lærer vi veldig mye nyttig ... (E8)

På spørsmål om hva som er deres favorittfag og i hvilke fag de jobber best, svarte de aller fleste elevene at de jobber best i ulike praktiske fag. *Gym*, svarte E4, E10, E12, E13 og E14. E13 begrunnet dette med at: *Fordi vi er aktive da.* Det kom tydelig frem at elevene liker å kunne være i aktivitet og bruke litt energi, noe man også kan forstå ut fra elevenes stadig ønske om lek i undervisningen. E10 uttrykte at gym er også et favorittfag fordi: ... *der løper man og det er ikke lov å ikke gjøre noe. Det merker læreren med en gang, men i mattetimen merker ikke læreren at vi ikke gjør oppgavene, fordi vi bare sitter der uansett.*

Kunst og håndverk og mat og helse var også to praktiske fag som elevene nevnte. I disse fagene trakk elevene frem at det er gøy å lage ting man kan ta med seg hjem og vise frem, og de så nytteverdien av å lære om mat, matlaging og ulike kulturelle retter. I tillegg uttrykte E7 at: *I kunst og håndverk, for der gjør vi så mye forskjellig, og samarbeider litt sammen med andre. Vi hjelper hverandre litt.* Det kan virke som det er litt friere tøyler for elevene å snakke med hverandre i de praktiske fagene, og at dette fører til et samarbeid elevene setter pris på. Dette samarbeidet kan bidra til et læringsmiljø hvor elevene trives og blir motiverte, noe E11 trakk frem med å si: *I kunst og håndverk er det litt sånn koselig stemning.*

Ut fra elevutsagnene over er det tydelig at elevene opplever de praktiske fagene som motiverende, da disse er mer fylt med samarbeid, aktivitet og det elevene betegner som «gøye» ting. Det som også kom frem fra gruppeintervjuene, var at teoretiske fag også ble nevnt om elevene så noe nytte av det de lærer i faget. E6 nevnte også naturfag som et av sine favorittfag, noe E8 er enig i og begrunnet det med: *I naturfag så lærer vi veldig mye nyttig, som om klima, hvordan ting har blitt som det har blitt og hva som skjer, hva som var i fortiden osv.*

-Derfor gidder jeg ikke å gjøre det, vi blir jo aldri ferdig uansett (E13)

Et interessant funn under intervjuene, var at flere av elevene uttrykte en frustrasjon over at de får flere oppgaver etter å ha gjennomført det de først ble bedt om i matematikktimene og at de dermed ikke gidder å gjøre oppgavene: E1: *Når du endelig har jobbet ned hele siden, og tenker «endelig ferdig», så kommer det flere oppgaver.* og E14: *Jeg gjør det bare for å bli ferdig med oppgavene, Men det kommer alltid nye.* Elevene ytret at de syntes at det å få flere oppgaver er ganske kjedelig, noe som fører til at mange ikke jobber godt i timene. Dette kan igjen føre til at de til tider ikke får lek på slutten av timen. E6 stilte seg derimot uenig til de andre i gruppen og spurte: *Men det er jo egentlig bedre for da lærer man mer... Hvordan er smartheten en straff?* E6 fortalte at han blir mindre motivert dersom oppgavene er for enkle, og at han da heller velger å gå rundt å hjelpe de andre elevene i matematikken. Noe E6 fortalte at kan variere noe rundt om han får lov til eller ikke. Dette ble også observert, og da fikk E6 ikke lov til å gå rundt å hjelpe, men gjorde det likevel.

Elevene er opptatt av å ikke kjede seg, og samtidig kom det frem av gruppeintervjuene at noen av elevene ikke er så særlig begeistret over oppgaver som oppleves for vanskelige og utfordrende: E10: *Det som vi kan, for hvis jeg ikke kan noe og synes det er kjedelig, så er det litt kjipt å jobbe med det.* E11 sa seg enig i dette og tilføyet at: *Når jeg kan noe, eller forstår*

noe så blir jeg motivert av at jeg kan og klarer det. Elevene i gruppeintervju tre nevnte også at utfordrende oppgaver gjør dem demotiverte, og E13 uttrykte at: *... jeg gidder ikke å bruke tid på noe jeg ikke får til. Men får jeg hjelp er det noe annet.*

-Eller når læreren sier at etter timen så kan vi ha en lek (E6)

Det virket som at de fleste elevene i gruppeintervjuene tenkte på lek, da de ble spurt om hva som gjør at de blir engasjerte og interesserte i undervisningen. Ut fra elevenes gjentagende bruk av ordene «gøy» og «kjedelig» gjennom alle gruppeintervjuene, kom det tydelig frem at det som motiverer elevene i undervisningen er det som er gøy. I tillegg fortalte E5: *Jeg liker godt å samarbeide.* og E6 svarte kort at: *Enkelt, gøy og samarbeid.* bidrar til å øke deres motivasjon i undervisningen.

Ut fra intervjuene kan det virke som at læreren til tider bruker lek som en «bestikkelse» for at elevene skal arbeide godt, eller at elevene lover læreren å jobbe godt i bytte mot litt lek på slutten av undervisningstimen: E16: *Det blir litt gøyere om læreren sier at hvis vi jobber godt, så kan vi ha en lek på slutten av timen eller ute.* og E14: *Ja, og matteleker, for da tenker man ikke over at man gjør matte fordi man har det gøy. Likevel så lærer vi litt.* Det som også kom frem av gruppeintervju én, er at til tross for at læreren lover lek på slutten av timen, er det ikke alltid elevene jobber godt med oppgavene og i stedet tuller litt rundt. På spørsmål om læreren da gjennomfører leken likevel, svarte E6: *Noen ganger, noen ganger ikke.*

Jeg har nå presentert funnene gjort under observasjonene og gruppeintervjuene. Videre blir funnene drøftet opp mot de teoretiske perspektivene og den tidligere forskningen som er presentert tidligere i studien.

5. Drøfting

Med denne studien har jeg hatt som mål å belyse elevene på mellomtrinnets opplevelse av elevmedvirkning i undervisningen og deres faglige motivasjon. Problemstillingen jeg skal forsøke å svare på er følgende:

Hvordan opplever elevene elevmedvirkning i undervisningen, og har elevmedvirkning i undervisningen noen sammenheng med elevenes faglige motivasjon?

Drøftingen deles inn i tre deler, basert på hvert av de tre forskningsspørsmålene som ble presentert innledningsvis.

5.1 Hvilken forståelse har elevene av begrepet elevmedvirkning?

I rettslige og utdanningspolitiske styringsdokumenter kommer det tydelig frem at elevene skal delta aktivt i beslutningsprosesser og medvirke i sin egen opplæring (Opplæringslova, 1998, §1-1, §2-3; Kunnskapsdepartementet, 2017). I tillegg kommer det frem av Grunnloven §104 (2014) og Barnekonvensjonen artikkel 12 (UNCRC, 1990) at det å si sine meninger, bli hørt og lyttet til er en del av barnas rettigheter. Elevmedvirkning er et begrep som stadig går igjen i styringsdokumentene som er nevnt over, og det kan dermed tenkes at elevmedvirkning bør være en integrert del av elevenes skolehverdag. Et av hovedfunnene i denne studien er at begrepet elevmedvirkning er et vanskelig og ukjent begrep for elevene. Samtidig viste det seg at elevene hadde en «smal» forståelse av elevmedvirkning, eksempelvis som at elevmedvirkning først og fremst handler om å være med å bestemme valg av leker i timen og i friminuttene. Dette kan tyde på at elevmedvirkning er et vagt begrep for elevene, til tross for at elevmedvirkning er et begrep som nevnes i flere av styringsdokumentene som omhandler elevene og deres skolehverdag.

Shier (2001) hevder at for å oppfylle artikkel 12 i Barnekonvensjonen må elevene oppleve at lærerne oppfyller minst tre nivåer. Nivå én: «barn lyttes til», nivå to: «barn får støtte til å uttrykke sine meninger» og nivå tre: «barns meninger legges vekt på». På denne måten bevares barnas rettigheter tilknyttet å kunne si sin mening, og bli hørt. Disse nivåene samsvarer med Lundys (2007) modell, der det vektlegges at barn skal bli gitt rom til å uttrykke seg, samt at den voksne skal ta det barna uttrykker seriøst. Ut fra Shiers (2001) og Lundys (2007) modeller, samt vektleggingen av elevmedvirkning i styringsdokumenter, skal elevene oppleve å få delta i beslutningsprosesser, medvirke og bli lyttet til. Til tross for dette var «elevdemokrati og medvirkning» en av kategoriene på Elevundersøkelsen 2018/2019 som skåret lavest. Et av spørsmålene under denne kategorien omhandlet i hvilken grad elevene opplever at de får være med på å foreslå hvordan de kan arbeide med fagene. Skåren var 3,4 av 5 (Utdanningsdirektoratet, 2019). I denne studien kom det frem at elevene ikke hadde forventinger om at de skulle være med å bestemme over innhold eller arbeidsmåter i undervisningen. Dette samsvarer med funnene i Solheims (2018) og Simonsens (2015) studier. Den lave skåren på Elevundersøkelsen kan kanskje skyldes at elevene ikke forstår at de til tider blir inkludert og involvert i ulike beslutninger i undervisningen.

Et annet hovedfunn i denne studien er at elevene i liten grad opplever å få være med å medvirke eller bli inkludert i beslutningsprosesser i undervisningen. I observasjoner fra klasserommet var det episoder hvor elevene ble involvert i beslutninger om både innhold og arbeidsmåter. Under intervjuene viste det seg at elevene ikke tenkte på dette som en form for medvirkning. Eksemplene illustrerer at elevene ikke forstår helt hva som ligger i begrepet elevmedvirkning, og at de heller ikke klarer å se når de får være med i beslutningsprosesser. Det kan derfor tenkes at dersom elevene får informasjon om når de får medvirke og delta i beslutninger, kan det bidra til å øke elevenes forståelse for selve begrepet, samtidig som de blir mer oppmerksomme på når og om de blir lyttet til eller ikke. Ifølge Ainscow og Messioue (2017) kan en slik kommunikasjon mellom lærer og elever også bli sett på som en form for elevmedvirkning. Dette synet deles av Lundy (2007) som hevder at å kommunisere med elevene i form av å informere om når de har vært med å medvirke, vil kunne bidra til at elevene føler seg sett. Elevene skal med dette oppleve å bli gitt rom til å komme med sine meninger, delta i beslutninger og avgjørelser i undervisningen (Shier, 2001), men Lundy (2007) presiserer derimot at det å si sine meninger er en rettighet barna har, og ikke en plikt. Elevmedvirkning skal altså ikke oppleves som en plikt for elevene. Noen har ikke behov for, eller ønsker ikke å ytre sine meninger om undervisning, og det er helt i orden. Fra elevenes ståsted er elevmedvirkning en mulighet, ikke et krav.

Gjennom kommunikasjon kan man ifølge Vaage (2001) åpne opp for et mangfold av perspektiver, hvor man deler ulike erfaringer og tanker med hverandre. Dette er i tråd med det Säljö (2002) og Dysthe (2001) skriver om kommunikasjon som et redskap for å videreføre ideer og kunnskap. Dette kommer også frem av dialogen elevene hadde seg imellom rundt begrepet elevmedvirkning. I tillegg fortalte elevene at de satt igjen med en opplevelse av at det var gøy å få uttrykke sine meninger og opplevelser rundt elevmedvirkning under intervjuet, og at de godt kunne tenke seg å få bestemme og medvirke mer i undervisningen. Slik bidro selve intervjusituasjonen til å utdype innholdet i begrepet for de elevene som deltok. Med utgangspunkt i denne studien vil det være viktig og nyttig at begrepet elevmedvirkning diskuteres og gis innhold i samtaler mellom elever og lærer i klasserommet.

5.2 Hvordan opplever eleven at det legges til rette for elevmedvirkning i undervisningen?

For å drøfte og besvare dette forskningsspørsmålet vil jeg trekke frem nivåene i Shiers (2001) modell og faktorene i Lundys (2007) modell.

5.2.1 Elevenes opplevelse av rom for medvirkning

Shier (2001) peker på viktigheten av at lærerne må gi elevene rom til å uttrykke seg, samt å gi elevene positive opplevelser rundt det å uttrykke sine meninger. Dette samsvarer med Lundys (2007) faktor «space», hvor hun også legger til at elevene skal kunne komme med sine meninger uten å være redd for irettesettelse eller straff. Under intervjuene var det flere av elevene som uttrykte en frykt for å snakke høyt i klassen. Eksempelvis uttrykte en elev redsel for å få kjeft dersom hun er uenig og tenker det «omvendte» av det læreren mener. Det hun derimot også fortalte, er at hun ikke har opplevd å få kjeft, da hun ikke har ytret sine meninger. I tillegg kom det frem fra samme elev at om «det er noe», så tør hun ikke si det foran klassen, men heller går til læreren alene. Flere elever uttrykte at de var engstelige for å bli latterliggjort eller få kommentarer fra medelever. På denne måten kan det tenkes at elevene trolig er mer engstelige for at medelevene skal tenke noe negativt om dem eller le av det som blir sagt, enn de er for å snakke foran læreren. Dette støttes av at flere elever uttrykte at kontaktlæreren tidligere hadde fortalt dem at de skal komme med sine meninger om de har lyst til det, og at hun er klar over at man kan ha ulike meninger.

Videre viste det seg under intervjuene at det er i fagene til kontaktlæreren elevene opplever å medvirke mest. Dette samsvarer også med observasjonene som ble gjort i forkant av intervjuene. Elevene kom med et spontant forslag i KRLE-timen, hvor læreren hadde planlagt at elevene skulle få se et par episoder av en serie, for så å jobbe med arbeidsoppgaver. Elevene ønsket derimot å se en episode til, og spurte læreren om de heller kunne det fremfor å jobbe med oppgaver. Læreren lyttet til forslaget og spurte resten av klassen hva de tenkte. De tok en felles avgjørelse, der flertallet bestemte at det ble en episode til. På denne måten ga læreren elevene rom for å ytre sine tanker, og hun lyttet og støttet elevenes forslag, og lot de ta avgjørelse. Lærerens avgjørelse samsvarer her med Lundys (2007) fire faktorer for å ivareta barns rettigheter, noe som også resulterte i at elevene var engasjerte og uttrykte interesse resten av undervisningsøkten. Dermed fikk jeg inntrykk av at elevene var fornøyde med at

læreren lyttet til deres forslag om å se en episode til. Dette kan være med på å bidra til at elevene ved en annen anledning også kommer med spontane forslag i undervisningen.

Det som derimot kom frem av studien, var at de gangene elevene ble tatt med i beslutningsprosesser, var det i hovedsak allerede planlagt på forhånd av læreren. Eksempelvis i norsken, hvor elevene valgte tema for fortellingen de skulle skrive. På denne måten la læreren til rette for at elevene ble gitt «rom» for å uttrykke seg og en «stemme» som ble hørt, noe som samsvarer med Shiers (2001) første fire nivåer og Lundys (2007) tre første faktorer. Det er derimot ikke nok å gi elevene «rom» til å uttrykke seg. Elevene og lærerne skal også til tider kunne dele makt og ansvar for ulike beslutninger, noe som kommer frem av nivå fem i Shiers (2001) modell. Når læreren allerede har planlagt hvor og når elevene skal få bidra i avgjørelser og beslutninger, kan det tolkes som at elevene ikke har det samme ansvaret og makten i beslutningsprosessen som læreren.

I studien kom det frem at læreren hadde etterspurt hvordan elevene hadde det ute i friminuttene. Her hadde elevene svart at de var misfornøyde med antall lærere ute, og jeg fikk inntrykk av at elevene var fornøyde med at læreren hadde spurt om nettopp dette. Det som derimot kom frem, var at elevene opplevde at dette ikke ble endret på. Læreren oppfyller her de første nivåene og faktorene i Shiers (2001) og Lundys (2007) modeller, ved å lage rom for og lytte til det elevene hadde å si om friminuttene. På bakgrunn av at elevene opplevde at det ikke ble endret på noe, kan det tenkes at elevene sitter igjen med opplevelsen å ikke bli hørt. Dette kan muligens medføre at elevene opplever at det de sier og uttrykker ikke er av betydning. Videre kan dette bidra til at elevene ved en annen anledning velger å ikke uttrykke seg.

5.2.2 Elevenes modenhet som begrensning i medvirkningen?

Både Grunnloven §104 (2014) og artikkel 12 i Barnekonvensjonen (1990) påpeker at elevenes alder, utvikling og modenhet har betydning for hvor mye elevenes mening skal vektlegges. Med utgangspunkt i modellene til Shier (2001) og Lundy (2007) kan man si at elevenes meninger og synspunkter alltid skal bli lyttet til, men at lærerne selv må avgjøre om det kan tas hensyn til, og om det er gjennomførbart. Lundy (2007) skriver videre at det å tilpasse elevenes grad av medvirkning i beslutningsprosesser etter alder og utvikling ofte kan misforstås, og at barn alltid skal kunne uttrykke sine meninger uansett alder. Eksempelvis fortalte noen av elevene under gruppeintervju to at læreren ikke alltid hører etter, eller lytter til dem. Elevene forklarte at det kan komme av at de foreslår aktiviteter eller ønsker som blir

sett på som «tulle», og at lærerne dermed ikke tar det på alvor. Dette kan tolkes som at elevene forstår at noen av forslagene de kommer med ikke er mulig å ta hensyn til. Det kan tenkes at slike forslag og ønsker kommer av elevenes alder og modenhet, da lek og aktiviteter som de betegner som gøy fremdeles står i sentrum hos elevene. I tillegg kan det komme av at elevene har lite erfaring med elevmedvirkning som er rettet mot det faglige i undervisningen. Videre kan dette tyde på at elevene kan ha vanskeligheter med å forstå abstrakte begreper, og dermed trenger konkrete eksempler på hva for eksempel elevmedvirkning innebærer (Helle, 2003). Under «space» og «voice» trekker Lundy (2007) frem at elevene skal oppleve å få veiledning av de voksne til å uttrykke seg. Det blir ifølge Skaalvik og Skaalvik (2005) nødvendig med en gjensidig tillit og dialog mellom læreren som veileder og elevene, for å skape et trygt «rom» til å uttrykke seg i. Hundeide (2001) hevder også at tillit og dialog, kan bidra til at læreren kan legge til rette for «gjensidig undervisning». Dette går ut på at elevene skal få en opplevelse av å medvirke og delta i noe av ansvaret i undervisningsprosessen (Hundeide, 2001).

I denne studien viser det seg at elevene til tider får medvirke eller bli med i beslutninger. Dette kan innebære å velge leker, arbeidsmetoder eller innhold for undervisningen. Det kom derimot frem i studien at elevmedvirkning oftest innebærer valg av lek. På denne måten får elevene medbestemmelse, men innenfor bestemte og begrensede rammer. Til tross for at elevene får være med å medvirke, er lek som aktivitet allerede planlagt fra lærerens side. I tillegg fikk jeg ikke inntrykk av at lærerne veiledet elevene i hvordan de kan delta i beslutninger og avgjørelser. Dette kan knyttes til nivå fire i Shiers modell (2001), at elevene får komme med forslag og delta i beslutningsprosessen til en viss grad, men at det er læreren som tar den endelige beslutningen. På bakgrunn av at elevene får være med å påvirke leken, kan det knyttes til den fjerde faktoren til Lundy (2007): «influence».

I observasjonen fra engelsktimen fikk ikke elevene gjennomslag på deres forslag til reglene under lek. Læreren hørte på hvilke regler elevene ønsket, men hadde bestemt seg for reglene på forhånd og ønsket ikke å endre dem. Det kan tenkes at læren har vært åpen for elevenes forslag på regler til lek tidligere, og at det da har blitt mye uenighet mellom elevene om hvordan leken skal gjennomføres. Imidlertid kunne læreren da ha forklart elevene bakgrunnen for at læreren ikke ønsket å endre på reglene, og dermed kanskje skapt større forståelse for valget hos elevene. På bakgrunn av denne studien kan det virke som om elevenes opplevelse av medvirkning og delt ansvar hovedsakelig samstemmer med Shiers (2001) nivå fire og nedover.

Det virker derimot som at elevene sjeldent deler beslutningsmakt og ansvar med læreren, noe som betyr at læreren ikke tar i bruk det øverste nivået i Shier (2001) i like stor grad som de andre nivåene. Det kan tenkes at det skyldes forkunnskaper læreren sitter med angående elevene, og om elevene tidligere har klart å ta slike valg eller avgjørelser. Dersom elevene skal ha lik beslutningsmakt som lærerne, påpeker Shiers (2001) nivå fem at elevene også må ha medansvar for eventuelle konsekvenser som kommer av beslutningstakingen.

Dette kan tenkes at det kan være vanskelig for elevene å tenke over ulike konsekvenser som kan komme av ulike avgjørelser. Elevene på mellomtrinnet har ofte en her-og-nå orientert tankegang (Helle, 2003). Likevel er dette en trening elevene bør få, slik at de kan utvikle seg og få erfaring med å medvirke og ta beslutninger.

5.3 Hva motiverer eleven til å delta i undervisningen?

Ifølge Dysthe (2001) og det sosiokulturelle læringssynet kan motivasjon oppstå når elevene føler på en meningsfull deltakelse. Dette skjer gjennom interaksjon med medelever og hvor deltakelsen gir elevene en opplevelse av å bli akseptert og verdsatt i fellesskapet.

Ut fra studien kan det virke som at elevene blir motivert av det de betegner som «gøy». Her trakk elevene blant annet frem at de foretrekker de praktiske fagene, hvor de i større grad opplever å være i aktivitet og samarbeide med medelever enn i de teoretiske fagene. Dette samsvarer med det Dysthe (2001) skriver om at motivasjonen øker ved interaksjon med medelever. Eksempelvis kom det frem at elevene likte godt kunst og håndverktimene, da de som regel får velge hvor de skal sitte og de får lov til å samtale og samarbeide med medelevene. En elev betegnet disse timene som «koselige», og jeg fikk inntrykk av at de var engasjerte og interesserte i oppgavene de arbeidet med. Det kan tenkes at elevenes behov for tilhørighet dekkes i kunst og håndverktimene, da timen åpner opp for å etablere nære relasjoner og et læringsmiljø som er preget av varme (Deci & Ryan, 2000). Det kom tydelig frem at samarbeid var noe elevene trivdes godt med, og de uttrykte at de liker å hjelpe hverandre med det faglige, eksempelvis eleven som gikk rundt for å hjelpe medelever i matematikktimen. Ifølge Hundeide (2001) kan det å la elevene få opplæring i å dele, samarbeide og tre inn i ansvarsroller bidra til at elevene får troen på seg selv og sin deltakelse i undervisningen.

Elevene nevner stadig lek under intervjuene, og gjennom observasjonene tyder det på at lærerne ofte har med ulike former for lek i undervisningen, enten i form av planlagt faglig lek,

at elevene foreslår lek, eller at lærerne bruker lek som belønning på slutten av undervisningen dersom elevene har jobbet godt. Elevene uttrykte at faglige lek er noe de setter pris på, da de lærer noe samtidig som de er i aktivitet og har det gøy. Under intervjuene kom det frem at lek brukes mye som belønning av lærerne. Belønning er, ifølge Ryan og Deci (2017), en form for ytre regulert motivasjon, og handler om at elevenes motivasjon stiger og faller ut fra ulike former for belønning. Ut fra intervjuene viste det seg at elevene satte pris på å bli lovet en lek på slutten av arbeidsøkta. Det som da er viktig for dem er at de får bestemme hvilken lek de skal ha. En elev uttrykte at dersom de ikke får bestemme lek engang, så ikke han poenget med å være på skolen. Samtidig uttrykte elevene at det hadde vært gøy å få bestemme mer over de voksne, da de mente at det kunne bidra til at skolen blir «gøyere». I tillegg presiserte en elev at han blir motivert når det er «enkelt, gøy og samarbeid». Derimot er det flere andre elever som bekrefter at de blir motiverte av å mestre oppgavene de blir bedt om å gjøre.

Det elevene ikke opplever å bli motivert av beskrev de som «kjedelig». Eksempler på dette kunne være aktiviteter hvor de ikke opplever mestring, eller aktiviteter som er tidskrevende. Et annet eksempel kan være dersom de ikke ser på aktiviteten som meningsfull. Gjennom studien kom det frem at elevene er glade i å samtale. Dette ble blant annet synlig i matematikktimen, hvor elevene virket pratsomme og dialogene dreide seg ikke nødvendigvis om noe faglig. Mange av elevene virket også urolige, og var opptatt med andre ting enn det de hadde fått beskjed om. Med bakgrunn i denne observasjonen, kan det tenkes at elevene ikke oppfattet det de hadde i matematikk denne dagen som meningsfullt, og som en konsekvens av dette gjorde de heller andre ting. Noen av elevene begrunnet dette med at de ikke gidder å bruke tid på noe de ikke får til. Videre fortalte flere av elevene at de opplever at de får nye oppgaver med en gang de blir ferdige med de første, noe elevene opplever som demotiverende. Oppsummert tyder det på at elevene kan oppleve matematikk som vanskelig, noe som videre fører til mangel på motivasjon. Dette samsvarer med det Ryan og Deci (2017) skriver om at behovet for å føle på kompetanse er vesentlig for at elevene skal føle på motivasjon, noe elevene i dette tilfellet ikke gjør. Skaalvik og Skaalvik (2005) støtter også opp om at behovet for kompetanse er viktig, og legger til at følelsen av å ha kompetanse rundt noe kan føre til mersmak av aktiviteten. I tillegg samsvarer elevenes opplevelse av å bli demotivert av å bli gitt flere oppgaver, med det Ryan og Deci (2017) betegner som amotivasjon. Ved amotivasjon har ikke elevene lengre intensjoner eller lyst til å utføre de aktivitetene som er satt i gang. Det kan tenkes at dette kan gi elevene en opplevelse av «straff», da elevene som ikke gjennomfører oppgavene ikke tildeles flere oppgaver, mens de

som derimot fullfører oppgavene tildeles flere oppgaver.

5.3.1 Verdi

Et annet funn fra studien, er at det kan se ut som at elevene føler på en motivasjon og interesse rundt fag og oppgaver når de ser at det har en verdi for dem, og at de dermed forstår nytten av å lære det. Dette kom for eksempel frem da de snakket om betydningen av emner i naturfag. Elevene begrunnet dette med at de ser at noe av det de lærer i naturfag kan være nyttig for dem, og at elevene ser verdien av å lære om hvordan ting for eksempel har blitt til. I tillegg trekker de frem at mat og helse er et «gøy» fag, da de ser nytteverdien av å kunne lage mat, samt å bli kjent med ulike kulturelle matretter. Denne verdien elevene beskriver her samsvarer med det Reeve (2009) omtaler som den autonome ytre motivasjonen, som går ut på at elevene ser at aktiviteten har en verdi i seg selv. Dysthe (2001) trekker også frem, i likhet med Reeve (2009), at elevenes motivasjon påvirkes av at elevene ser nytteverdien av det de skal lære. Elevene snakket for eksempel om at kunst og håndverk er gøy, fordi de lager ting de kan ta med hjem og vise frem. Her kan det tenkes at elevene er interesserte i å lage noe fint og jobbe godt i kunst og håndverk for å kunne ta med noe hjem og eventuelt få skryt av de voksne hjemme. I dette eksempelet kan man tolke elevene som interesserte og engasjerte i en arbeidsoppgave, noe som indikerer indre motivasjon (Reeve, 2009). Til tross for dette, ligger interessen i en mulig belønning som venter hjemme, i dette tilfellet skryt, som fungerer som en ytre faktor for motivasjonen til elevene.

Dysthe (2009) skriver at elevene bør delta mer i planleggingen av arbeidsmetoder innenfor de ulike temaene de skal ha om, og dermed også reflektere rundt hvorfor man trenger denne kunnskapen. Det kan tenkes at dette fører til at elevene i større grad ser nytten og verdien av det de skal lære, og at de dermed opparbeider seg en større indre motivasjon. Samtidig kan det også muligens føre til at elevene sitter igjen med en opplevelse av å få medvirke og bidra aktivt i planleggingen av undervisningen. Noe som da vil samsvare med det Opplæringslova (1998, § 1-1, § 2-3) skriver om aktiv deltakelse.

5.3.2 Samspill

Ut fra studien kom det frem at særlig kontaktlæreren og elevene har et nært forhold. Elevene fremstilte henne som en lærer som bruker en del humor i undervisningen sin, er genuint interessert i elevene og forsøker å lytte til dem når de er urolige for ulike ting. Eksempelvis uttrykte elevene bekymring for koronaviruset i en undervisningstime, og da valgte læreren å

bruke timen til å snakke om dette. På denne måten fikk jeg inntrykk av at elevene sitter med en opplevelse av at kontaktlæreren jobber for å skape en tillit og trygghet i klasserommet. Det kan tenkes at kontaktlærerens måte å nå frem til elevene i dette eksemplet, hvor hun så og lyttet til elevenes frykt, kan bidra til å dekke elevenes behov for tilhørighet, som igjen kan bidra til å øke elevenes motivasjon (Deci & Ryan, 2000).

Elevene uttrykte videre under intervjuene at kontaktlæreren deres stadig gir dem valgmuligheter. Eksempelvis kom det frem at klassens time var et sted hvor elevene følte de fikk en del valgmuligheter. Aktivitetene de kunne velge mellom var ofte valgt ut på forhånd av læreren. Det å gi elevene en frihet til å velge mellom ulike aktiviteter er med på å dekke behovet om autonomi (Deci og Ryan, 2000). Jeg fikk inntrykk av at elevene var fornøyde med de valgmulighetene de fikk i klassens time, men de uttrykte en frustrasjon over at læreren til tider brukte denne timen til det de betegnet som «kjedelige» ting, som for eksempel matematikk. I tillegg viser det seg at de ikke lengre har klassens time, hvor en av elevene konkluderte med at det kanskje tok for mye tid, og at de derfor ikke har det lengre. Mikalsen, Nes og Dobson (2013) nevner blant annet i sin studie at lærerne kan føle på at balansegangen mellom å la elevene medvirke i fagene og tidspresset rundt alt de skal gjennom er en utfordring. Det kan dermed tenkes at læreren har mye som skal gjennomgås, og dermed måtte bruke klassens time til andre ting. Med eksemplet om korona, får jeg likevel inntrykk av at læreren var villig til å bruke tid av undervisningstimene om det skulle være behov for å snakke om enkelte ting.

Til tross for at elevene uttrykte at matematikk er kjedelig, fortalte de at kontaktlæreren er opptatt av at de sier ifra dersom det er oppgaver som er uforståelig i dette faget.

Kontaktlæreren har da pleid å etterspørre om noen av elevene vil forklare på tavla for medelevene. Det kan tenkes at elevene får en følelse av autonomi når de får velge den metoden som fungerer best for dem, og hvor de i tillegg får komme opp til tavla for å vise frem for medelever, og at dette øker motivasjonen deres. Sammenhengen mellom autonomi og økt arbeidsinnsats kom også frem i kunst og håndverktimene, hvor de selv fikk velge hvor de ville sitte, og de jobbet godt med oppgavene. Det at elevene blir gitt valgmuligheter, samt at de får oppleve en delvis frihetsfølelse, er ifølge Deci og Ryan (2000) med på dekke behovet for autonomi. Dette vil videre kunne bidra til at elevenes motivasjon øker.

Det kommer tydelig frem av denne studien at elevene bruker begrepene «gøy» og «kjedelig» for å beskrive hva de føler og tenker rundt ulike aktiviteter og undervisningstimer. I tillegg var et av funnene tilhørende elevenes faglige motivasjon, at elevene har et behov for å se at

det de gjør er meningsfullt.

5.4 Oppsummering

På bakgrunn av drøftingen over, kan det gjennom observasjonene virke som at spesielt kontaktlæreren legger opp til noe elevmedvirkning i undervisningstimene. Det som derimot også kom frem av denne studien, er at elevene selv opplever en mangel av medvirkning og deltakelse i beslutningsprosesser i undervisningen. Dette bunner i at elevene har en «smal» eller ingen forståelse av hva elevmedvirkning er, og hvilke former for elevmedvirkning som kan finne sted i undervisningen. Videre virket det som at de gangene elevene opplever at det legges til rette for elevmedvirkning, er rammene fastsatt på forhånd av lærerne. På bakgrunn av dette, kan det virke som at det hovedsakelig er Shiers (2001) fire første nivåer som er gjennomgående i undervisningstimene hos denne klassen. Videre kan det virke som at elevene engasjerer seg mer i undervisning når de får lek på slutten av timen, og hvor de får bestemme lek. I tillegg uttrykte flere av elevene at de godt kunne tenke seg å bestemme mer, og at det kan bidra til en «gøyere» undervisning. Det kan dermed tenkes at det er en sammenheng mellom elevenes opplevelse av elevmedvirkning, hvor elevene får oppleve å delta og være aktive i undervisningen og deres faglige motivasjon. Imidlertid kan det også virke som at elevenes motivasjon for det faglige ligger litt på det instrumentelle, i form av lek som belønning på slutten av timen.

6. Avslutning

Det at elevene skal delta aktivt, være med å medvirke og delta i beslutningsprosesser som omhandler deres skolehverdag kommer tydelig frem i flere utdanningspolitiske og rettslige dokumenter (Barnekonvensjonen, 1990, art. 12; Grunnloven §104, 2014; Kunnskapsdepartementet, 2017; Opplæringslova, 1998, §1-1, §2-3; Utdanningsdirektoratet, 2006). Det som derimot viste seg på Elevundersøkelsen fra høsten 2018/2019, er at kategoriene «elevdemokrati og medvirkning» og «motivasjon» fikk lavest skår av elevene (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette er interessant i forhold til at ulike styringsdokumenter vektlegger elevmedvirkning i stor grad. Dermed ble det interessant å undersøke hvilken opplevelse elevene selv sitter med: «Hvordan opplever elevene elevmedvirkning i undervisningen, og har elevmedvirkning i undervisningen noen sammenheng med elevenes faglige motivasjon?».

Med utgangspunkt i denne studien kan det tyde på at elevene som har deltatt, ikke forstår hva elevmedvirkning innebærer. Dette kom frem ved at elevene uttrykte at de ikke opplever å få medvirke eller delta i beslutningsprosesser i undervisningen. Det viste seg derimot, under observasjonene, at spesielt kontaktlæreren til tider inkluderer elevene i beslutningsprosesser i undervisningen. Dermed kan det være viktig og nyttig at begrepet elevmedvirkning diskuteres og gis innhold gjennom samtaler mellom elever og lærer.

Begrepene «gøy» og «kjedelig» ble brukt gjennomgående av elevene under gruppeintervjuene. Ut fra resultatene i studien, kan elevmedvirkningen som elevene opplever virke noe instrumentelt. Dette fordi elevene hovedsakelig får medvirke til å velge lek som belønning på slutten av undervisningsøkter. Det kan bidra til at elevene oppfatter at deres medvirkning hovedsakelig gjelder under lek, og ikke i selve undervisningsopplegget. Dermed danner ikke elevene seg noen store forventinger om å bli inkludert i beslutningsprosesser. Elevene fortalte at de gjerne kunne tenke seg å bestemme litt mer, da de tror det kanskje vil bli litt «gøyere» på skolen. Til tross for dette kom det også frem at elevene tuller en del og kommer med en del forslag som ikke er mulig å gjennomføre. Dette kan tyde på at elevene trenger litt veiledning fra lærerne om hvordan de best mulig kan delta i beslutningsprosesser.

Elevene kan få en større opplevelse av medvirkning i undervisningen dersom lærerne informerer dem om når og hvordan de medvirker, eksempelvis i et undervisningsopplegg eller i en beslutningstaking. Dette vil da også, ifølge Shier (2001) og Lundy (2007), bidra til at elevene føler at de voksne ser, hører og lytter til dem. Videre kan det også tenkes at å veilede elevene til hvordan de kan medvirke og ytre seg på gode og reflekterte måter, vil kunne øke muligheten for at elevene deltar i beslutningsprosesser. Dette vil videre kunne øke deres opplevelse av tilhørighet, kompetanse og autonomi. I Prinsipper for opplæringen beskrives det blant annet at «... medvirkning kan bidra til at elevenes lærelyst øker» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 3), samtidig hevder Dysthe (2001) at elevene lærer gjennom interaksjon, og at motivasjonen øker ved opplevelse av meningsfull deltakelse.

På denne måten kan man knytte sammenheng mellom elevenes opplevelse av elevmedvirkning i undervisningen og deres faglige motivasjon. Likevel er det store variasjoner mellom hva elevene opplever som motiverende og ikke. Det blir dermed viktig med en gjensidig dialog mellom lærere og elever, slik at elevene kan uttrykke hvordan de lærer best.

Resultatene som er presentert gir et inntrykk av at lærerne ikke klarer å integrere det som står om elevenes deltakelse, medvirkning og ansvarsdeling i de utdanningspolitiske og rettslige styringsdokumentene optimalt i undervisningen. Det kan tenkes at det kan skyldes mangel på kunnskap om og erfaring med tematikken rundt elevmedvirkning. Innledningsvis ble spørsmålet: «Kanskje lærerne ikke føler at de har tid til å høre på elevenes meninger og synspunkter?» stilt i sammenheng med resultatene fra Elevundersøkelsen høsten 2018/2019. I intervjuene ble det tatt opp at elevene tidligere har hatt en undervisningstime kalt klassens time. Elevene beskrev dette som en time hvor de delvis fikk bestemme, og hvor de fikk valgmuligheter angående innholdet i disse timene. Det som derimot også kom frem, var at læreren til tider brukte denne timen til å gjøre ferdig oppgaver fra andre fag, til elevenes store frustrasjon. Det kan tenkes at læreren følte på et tidspress med blant annet de ulike kompetansemålene som skal nås, og dermed prioriterte deretter. Med dette som bakgrunn kan det være noe hold i hypotesen stilt til de lave skårene under Elevundersøkelsen 2018/2019. Det er derimot viktig å trekke frem at det kan skyldes mange ulike faktorer, og at dette bare er én av dem.

I tillegg kan det tenkes at tidspresset, eller rett og slett redsel for å gi slipp på noe av autoriteten sin, kan bidra til å redusere elevmedvirkning i undervisningen. Dette er uheldig da medvirkning og ansvarsdeling skal bidra til å kunne gi elevene kunnskap og ferdigheter til å kunne uttrykke seg og delta i demokratiske beslutningsprosesser (Utdanningsdirektoratet, 2006). I tillegg viser ulike teoretiske perspektiver at medvirkning og deltakelse kan bidra til å øke elevenes motivasjon (Dysthe, 2001; Deci & Ryan, 2000; Reeve, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2006).

Det kan altså tyde på at elevmedvirkning er et komplisert begrep, som det trengs å samtale mer om, både mellom lærere, og mellom lærere og elever. Med resultatene fra Elevundersøkelsen høsten 2018/2019 kan det også tyde på at skolene fremdeles har en lang vei å gå for å kunne oppfylle styringsdokumentenes krav om elevmedvirkning, og elevenes aktive deltakelse i undervisningen, noe studien min kan være med å underbygge.

6.1 Forbehold og videre forskning

Underveis i utarbeidelsen av denne studien, var det noe utfordrende å knytte selvbestemmelsesteorien med noen av synspunktene i det sosiokulturelle læringssynet. Videre har det vært noe utfordrende å ha en todeltproblemstilling. Ved å skulle undersøke både

elevenes opplevelse av elevmedvirkning og deres faglige motivasjon, åpnet mange muligheter seg. Det var ganske omfattende, da elevmedvirkning og motivasjon er to store begreper i seg selv, og de kan vinkles på mange ulike måter. Likevel syntes jeg det var interessant å undersøke om det var en tydelig sammenheng mellom disse sosiale fenomenene i undervisningen, samt å få frem elevenes opplevelse av dette.

Denne studien kan ikke reproduseres. Den kan derimot gi en innsikt i hvordan elever på 6.trinn *kan* oppleve elevmedvirkning og om de opplever at det har sammenheng med deres motivasjon. Det kan tenkes at det er flere elever som er i en liknende situasjon og som opplever elevmedvirkning som mangelfullt i undervisningen. Elevundersøkelsen kan understreke denne antakelsen, da resultatene fra høsten 2018/2019 viser til at kategorien «elevdemokrati og medvirkning» skåret gjennomsnittlig lavt på nasjonalt nivå (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Det må tas forbehold om at jeg kun har belyst elevenes opplevelse, og at lærerens stemme dermed ikke har kommet frem i denne studien. Det er altså kun elevenes perspektiv som har blitt fremstilt, og hvordan de opplever elevmedvirkning i undervisningen. Læreren har ikke hatt mulighet til å forsvare seg, komme med kommentarer eller egne synspunkter rundt elevenes uttalelser. En svakhet i studien min, er at studien bygger på et lite utvalg, med kun én skole, og én klasse. På denne måten har jeg kun fått en og samme klasses opplevelser av elevmedvirkning. En styrke i min studie er at jeg både har observert og intervjuet elevene, og dermed fått en dypere forståelse av elevene i denne klassens opplevelser rundt elevmedvirkning.

Videre studie kunne potensielt vært å inkludere lærerintervjuer i tillegg, for å kunne sammenligne hvordan lærere og elever opplever elevmedvirkning. Det kunne også vært interessant å observere flere timer, eller flere ulike klasser. På denne måten kunne man fått et bedre og bredere inntrykk av ulike former for elevmedvirkning i praksis.

Referanseliste

- Ainscow, M. & Messiou, K. (2017). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 19(1), s. 1-17. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1>
- Barnekonvensjonen. (1990). FNs konvensjon om barns rettigheter av 20. november 1989, del 1. (LOV-1999-05-21-30). Hentet 14.01.2020 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_bkn#KAPITTEL_bkn
- Børresen, B. (2019). *Samtaler i klasserommet*. Bergen: Pedlex.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Danielsen, A. G. (2017). *Eleven og skolens læringsmiljø – medvirkning og trivsel*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York: Springer.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “What” and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry* 11(4), s. 227-268. DOI: 10.1207/S15327965PLI1104_01
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2016, april). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet 27.02.20 fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33-72). Oslo: Abstrakt forlag
- Dysthe, O. (2009). Læringssyn og vurderingsformer. I J. Frost (Red.), *Evaluering i et dialogisk perspektiv* (s. 33-51). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Endal, M. (2017). *En kvalitativ studie av elever sin opplevelse av medvirkning i undervisningen*. (Mastergradsavhandling, NLA Høgskolen i Bergen). Hentet 01.04.20 fra <https://nla.brage.unit.no/nla->

xlnui/bitstream/handle/11250/2456627/Marta%20Endal%20ped%20juni%202017.pdf?sequence=1&isAllowed=y

FN-sambandet. (2019, 17.juni). Barnekonvensjonen. Hentet 26.03.20 fra

<https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/Barnekonvensjonen>

Grunnloven. (2014). Kongeriket Norges Grunnloven av 17.mai 1814. (LOV-1814-05-17).

Hentet 03.06.20 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn#KAPITTEL_5

Hart, R. (1997). *Children's participation: the theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. London: Earthscan

Helle, L. (2003). *Mellomtrinns læreren*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hundeide, K. (2001). Det intersubjektive rommet. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 151-173). Oslo: Abstrakt forlag.

Igland M.-A. & Dysthe, O. (2001). Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 107-129). Oslo: Abstrakt forlag.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra

https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf?fbclid=IwAR10bY7v2xelnZxUFsnHmgB3FjL9_Fg6D8AyEY9cErRoOyhiqwi8YF0Y_Bk

Kunnskapsdepartementet. (2020, sist endret 2.mars). *Kunnskapsløftet*. Hentet 01.06.20 fra

<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/kunnskapsloftet/id534689/>

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

Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualizing Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal* 33(6), s. 927-942. DOI: 10.1080/01411920701657033

- McCaslin, M. (2004). Coregulation of opportunity, activity, and identity in student motivation. I D. McInerney & S. V. Etten (Red.). *Big theories revisited*. (4.utg.), s. 249-274. Greenwich, Connecticut: Information Age.
- Mikalsen, H., Nes, K. & Dobsin, S. R. (2013). Om «dronninger og prinser, resten er bare i veien» - elevmedvirkning i teori og praksis. *Paideia: tidsskrift for profesjonell pædagogisk praksis*, (6), s. 57-71. Hentet 08.01.20 fra <https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/134612/Mikalsen%2c%20Nes%20%26%20Dobson.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Norsk senter for forskningsdata. (2019, 5. september). 1 år med ny personvernlov. Hentet 10.03.20 fra <https://nsd.no/personvernombud/nyhet.html?a=/personvernombud/nyheter/pvonyhet0017.html>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet 10.03.20 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Patel, R. & Davidson B. (1995). *Forskningsmetodikkens grunnlag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion*, (5.utg). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Postholm, M. B. (2005). Observasjon som redskap i kvalitativ forskning på praksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(2), s. 146-158. Hentet 17.02.20 fra https://www.idunn.no/npt/2005/02/observasjon_som_redskap_i_kvalitativ_forskning_pa_praksis
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: The Guilford Press.
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper. I I. Bråten (Red.), *Læring. I sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s. 31-57). Oslo: Cappelens Forlag.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. & Meece, J. L. (2008). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications* (3.utg). New Jersey: Pearson

- Shier, H. (2001). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children & Society* (15). S. 107-117. DOI: 10.1002/CHI.617
- Simonsen, A. B. (2015). *Hvordan kan elevmedvirkning bli en integrert del av skolehverdagen?* (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Hedmark). Hentet 03.04.20 fra <https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/2393811/Simonsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solheim, H. (2018). *Elevmedvirkning I ungdomsskolen: I hvilken grad- og hvordan opplever ungdomsskoleelever autonomistøtte?* (Mastergradsavhandling). Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metode*. (5.utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- UNCRC. (1990). Convention in the Rights of the Child (02.09.1990). Hentet 19.03.20 fra https://downloads.unicef.org.uk/wp-content/uploads/2016/08/unicef-convention-rights-child-uncrc.pdf?_ga=2.95092697.495541858.1591212027-1837950243.1584625559
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet 08.01.20 fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskap_sloeftet/prinsipper_1k06.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Elevundersøkelsen. Hentet 31.01.20 fra <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/grunnskole/laeringsmiljoe/elevundersoekelsen/nasjonalt?orgaggr=a&kjonn=a&trinn=7&sammenstilling=1&fordeling=2>
- Vaage, S. (2001). Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læringsprosesser: George Herbert Mead og John Dewey om læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 129-151). Oslo: Abstrakt forlag.

White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of Competence. *Psychological Review*, 66(5), s. 297-333. Hentet 17.01.20 fra <https://psycnet.apa.org/fulltext/1961-04411-001.pdf>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv, lærer

Til lærer

Vil du delta i forskningsprosjektet *"Elevmedvirkning og motivasjon"?*

Jeg er en masterstudent i pedagogikk ved Universitetet i Stavanger, og jobber nå med et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke elevers opplevelse av elevmedvirkning i undervisningen og om elevmedvirkning har noe sammenheng med elevenes faglige motivasjon. Det vil si at jeg ønsker elevenes perspektiv på hvordan de oppfatter elevmedvirkning i undervisningen.

Formålet

Jeg ønsker å få et innblikk i hvordan elever oppfatter og opplever elevmedvirkning i sin skolehverdag og i undervisningen. Jeg ønsker å få frem elevenes stemme, og høre hvordan de føler at de kan medvirke mer i sin skolehverdag, samt om det har noen sammenheng med deres faglige motivasjon.

Problemstillingen min er:

Hvordan opplever elevene elevmedvirkning i undervisning og har elevmedvirkning noen sammenheng med elevenes faglige motivasjon?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger/Instituttet for grunnskolelærer, idrett og spesialpedagogikk.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Det hadde derfor vært interessant å få observert 6-10 undervisningstimer i 5.-7.klasse (det trinnet som har mulighet) i ulike undervisningstimer og gjerne med ulike lærere om det er mulig.

Hva innebærer det å delta

Målet med observasjonene er å få et innblikk i hvordan elevene arbeider og hvordan de deltar og eventuelt medvirker i undervisningen seg imellom og med læreren. Observasjonene som blir gjort vil bli brukt under intervjuene som en grunnmur, og elevene vil derfor kunne bli spurt om hva de tenker om ulike undervisningsmetoder, hvordan de opplever elevmedvirkning og hva som motiverer dem.

Observasjonstimene kan være spredd over flere dager eller bli tatt fortløpende, alt etter som hva som passer best for dere. Observasjonene vil foregå ved at jeg er ikke-deltakende og sitter bakerst i rommet og tar notater av elevene som har samtykket til å bli observert.

I tillegg ønsker jeg å intervju 12-15 elever fra en klasse, fordelt på tre grupper. Intervjuene vil vare i ca 20-30 minutter. Jeg håper å få hjelp av kontaktlærer til å danne disse gruppene, slik at elevene føler seg trygge og komfortable med de andre på gruppen.

Om dette er en mulighet i din klasse, har jeg laget informasjonsskriv og samtykkeskjema som foresatte og elevene må fylle ut før observasjonene og intervjuene. Disse ligger vedlagt.

Skulle det være noen elever som ikke ønsker å delta, så vil ikke de bli observert i undervisningstimene.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Samtykkeerklæringen vil bli oppbevart på et sikkert og innelåst rom, og det vil bli brukt koder/fiktive navn i oppgaven og transkriberingen. Ved prosjektets slutt i juni 2020, vil alle opplysninger og innsamlet data bli slettet og makulert.

Prosjektet er godkjent av Personvernombudet for forskning (NSD).

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger/Instituttet for grunnskolelærer, idrett og spesialpedagogikk har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Veileder: Universitetet i Stavanger/IGIS, Nina Helgevold – professor. TLF: 51833605, MAIL: nina.helgevold@uis.no
- Student: Emilie Hvarnes. TLF: 47343398, Mail: ee.hvarnes@stud.uis.no
- Vårt personvernombud: Kjetil Dalseth
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

MVH

Emilie Hvarnes, masterstudent i pedagogikk ved Universitetet i Stavanger.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*elevmedvirkning og motivasjon*», og har fått anledning til å stille spørsmål, samt er innerforstått med at elevene vil bli spurt om observasjoner gjort i undervisningene i intervjuet.

å delta i observasjon

Jeg samtykker til at opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 12. 06. 2020

(Signert av lærer, dato)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv, elever og foresatte

Til elev og foresatte

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Elevmedvirkning og motivasjon”?

Jeg er en masterstudent i pedagogikk ved Universitetet i Stavanger, og lurere på om du vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke elevers opplevelse av elevmedvirkning i undervisningen og om elevmedvirkning har noe sammenheng med elevenes faglige motivasjon. I dette skrivet gir jeg deg/dere informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg/ditt barn.

Formål

Jeg ønsker å få et innblikk i hvordan elever oppfatter og opplever elevmedvirkning i sin skolehverdag og i undervisningen. Jeg ønsker å få frem elevenes stemme, og høre hvordan de føler at de kan medvirke mer i sin skolehverdag, samt om det har noen sammenheng med deres faglige motivasjon.

Problemstillingen min er:

Hvordan opplever elevene elevmedvirkning i undervisning og har elevmedvirkning noen sammenheng med elevenes faglige motivasjon?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger/Instituttet for grunnskolelærer, idrett og spesialpedagogikk.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg benytter meg av tilgjengelighetsutvalg, hvor jeg får tilgang til å komme i kontakt med 12-15 elever på mellomtrinnet.

Hva innebærer det å delta

Jeg ønsker å få observere i noen undervisningstimer i 5.-7.klasse (det trinnet som har mulighet), hvor jeg gjerne vil få tilgang til noen ulike undervisningsfag og lærere. Under observasjonen vil det kun bli gjort notater og ikke filmet. Jeg kommer til å observere hvordan elevene arbeider med oppgaver som blir gitt, hvor interesserte/ivrige de er underveis, hvordan de responderer på hvordan læreren gir beskjeder og snakker med dem og hvordan elevene blir tatt med i undervisningen av læreren. Her vil jeg sitte bakerst i klasserommet og notere det jeg

observerer. Om foresatte og/eller eleven ikke ønsker at eleven skal bli observert, vil jeg ikke notere noe rundt disse elevene. Jeg kommer til å forsikre meg på forhånd om hvilke elever dette eventuelt gjelder med læreren.

Samtidig ønsker jeg å intervju 3 grupper, 4-5 elever i hver gruppe, fra klassen. Kontaktlærer vil hjelpe meg med å sette sammen grupper, slik at elevene er trygge og komfortable med hverandre.

Intervjuene vil handle om hvordan elevene forstår og opplever elevmedvirkning i undervisningen, og om dette har noe sammenheng med deres faglige motivasjon. Intervjuene vil ta mellom 20-30 minutter, og det vil bli benyttet båndopptaker og notater underveis.

Foresatte kan få tilgang til intervjuguiden på forhånd ved å kontakte meg om dette skulle være ønskelig.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke bli samlet inn noen personlige opplysninger, utenom navn og kjønn. Disse opplysningene vil bli anonymisert og det vil bli brukt fiktive navn i oppgaven. Det vil si at det ikke vil være mulig å gjenkjenne deg i den ferdige oppgaven. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Prosjektet er godkjent av Personvernombudet for forskning (NSD). Lydopptakene og notatene vil bli slettet når prosjektet er ferdig.

Lydopptak og transkribering vil bli lagret i kryptert dokument. Samtykkeerklæringene vil bli oppbevart utilgjengelig for andre, og vil bli makulert innen prosjektets avslutning i juni 2020, lydopptak og transkribering vil også bli slettet ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger/ Institutt for grunnskolelærer, idrett og spesialpedagogikk har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Veileder: Universitetet i Stavanger/IGIS, Nina Helgevold – professor. TLF: 51833605, MAIL: nina.helgevold@uis.no
- Student: Emilie Hvarnes. TLF: 47343398, Mail: ee.hvarnes@stud.uis.no
- Vårt personvernombud: Kjetil Dalseth
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

MVH

Emilie Hvarnes, masterstudent i pedagogikk ved Universitetet i Stavanger.

Samtykkeerklæring

Jeg/vi har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*elevmedvirkning og motivasjon*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg/vi er klar over at vårt/mitt barn vil bli observert i klasserommet og delta i gruppeintervju med 4-5 elever, og ønsker at han/hun kan delta og at barnet er opplyst om sine rettigheter og oppgavens formål.

- å delta i observasjon
- å delta i intervju

Jeg samtykker til at opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 12. 06. 2020 og at mitt/vårt barn kan delta:

(Signert av foresatte, dato)

(Signert av barnet, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide 1

1. Innledning

Hva legger du/dere i begrepet elevmedvirkning?

Hvordan opplever dere elevmedvirkning i undervisningen?

(Oppfølging: Hva tenker dere på da?)

Får dere være med å bestemme arbeidsmåter/metoder?

(Oppfølging: Hva motiverer dere til å arbeide med skolefagene på skolen?

Hva er viktig for deg/dere for å få lyst til å jobbe med skolefagene?)

Får dere mulighet til å være med på å bestemme innholdet i undervisningstimen? Varierer dette mellom fag?

(Oppfølging: Kan dere beskrive en vanlig time, bestemmer dere noe da?

Hva får dere bestemme i timene?

Blir ukeplan/arbeidsplan diskutert med dere og i undervisningen?)

Har dere medvirkning når det kommer til oppgaver dere skal gjøre?

Når er dere mest motivert for det faglige i skolen?

2. Støtte

Hvordan føler du/dere at meningene deres blir mottatt av læreren?

Hvordan er læringsmiljøet når det kommer til å snakke høyt i klassen og uttrykke meningene deres?

3. Beslutningsprosesser

Når føler du/dere at dere har innflytelse på noe i skolen? Hvor ofte?

(Oppfølging: Er det viktig for dere å være med å bestemme?

Hvorfor/hvorfor ikke?)

Hvor eller på hvilke områder opplever dere mest medvirkning?

(Oppfølging: Er det noe dere kunne tenkt å være med mer å bestemme, eller er det greit sånn det er?)

Hvem er det som planlegger undervisningstimene? Har dere blitt spurt om hvordan dere lærer best eller blitt spurt om forslag til hvordan noe skal gjøres?

Hvordan følte dere at de timene er i forhold til andre undervisningstimer?

4. Lyttes til

Hvordan er en vanlig undervisningstime ofte lagt opp? Hvem snakker mest?

Hvordan lytter læreren til dere?

Blir deres forslag tatt alvorlig?

Hvilket fag er deres favoritt fag? Og hvorfor er det det?

5. Motivasjon

Hva motiverer dere til å arbeide med skolefagene på skolen?

Hva er viktig for deg/dere for å få lyst til å jobbe med skolefagene?

Er det viktig for dere å være med å bestemme? Hvorfor/hvorfor ikke?

(Inn med de spm over) og på slutten.

6. Oppsummering – Metasamtale

Nå er vi snart ferdige → hvordan var det å være med på dette?

Hvis dere tenker på det det vi har snakket om nå, er det noe dere ikke har tenkt på tidligere?

Hva husker dere aller mest fra samtalen? S. 25.

Noe dere ønsker å si nå helt på slutten?

Vedlegg 4: Intervjuguide 2

1. Innledning

Hva legger du/dere i begrepet elevmedvirkning?

Hvordan opplever dere elevmedvirkning i undervisningen?

(Oppfølging: Hva tenker dere på da?)

Får dere informasjon om når dere har vært med å medvirke?)

Får dere være med å bestemme arbeidsmåter/metoder?

(Oppfølging: Hva motiverer dere til å arbeide med skolefagene på skolen?

Hva er viktig for deg/dere for å få lyst til å jobbe med skolefagene?)

Får dere mulighet til å være med på å bestemme innholdet i undervisningstimen? Varierer dette mellom fag?

(Oppfølging: Kan dere beskrive en vanlig time, bestemmer dere noe da?

Hva får dere bestemme i timene?

Blir ukeplan/arbeidsplan diskutert med dere og i undervisningen?)

Har dere medvirkning når det kommer til oppgaver dere skal gjøre?

Når er dere mest motivert for det faglige i skolen?

2. Støtte

Hvordan føler du/dere at meningene deres blir mottatt av læreren?

Hvordan er læringsmiljøet når det kommer til å snakke høyt i klassen og uttrykke meningene deres?

Bidrar relasjonen med læreren noe til den faglige motivasjonen deres?

(Oppfølging: Hvordan bidrar relasjonen?)

3. Beslutningsprosesser

Når føler du/dere at dere har innflytelse på noe i skolen? Hvor ofte?

*(Oppfølging: Er det viktig for dere å være med å bestemme?
Hvorfor/hvorfor ikke?)*

Hvor eller på hvilke områder opplever dere mest medvirkning?

*(Oppfølging: Er det noe dere kunne tenkt å være med mer å bestemme,
eller er det greit sånn det er?)*

Hvem er det som planlegger undervisningstimene? Har dere blitt spurt om hvordan dere lærer best eller blitt spurt om forslag til hvordan noe skal gjøres?

Hvordan følte dere at de timene er i forhold til andre undervisningstimer?

4. Lyttes til

Hvordan er en vanlig undervisningstime ofte lagt opp? Hvem snakker mest?

Hvordan lytter læreren til dere?

Blir deres forslag tatt alvorlig?

Hvilket fag er deres favoritt fag? Og hvorfor er det det?

5. Motivasjon

Hva motiverer dere til å arbeide med skolefagene på skolen?

*(Oppfølging: Når føler dere at dere deltar mest i undervisningen og hva
motiverer dere til å delta og være aktive?)*

Hva er viktig for deg/dere for å få lyst til å jobbe med skolefagene?

Er det viktig for dere å være med å bestemme? Hvorfor/hvorfor ikke?

(Inn med de spm over) og på slutten.

6. Oppsummering – Metasamtale

Nå er vi snart ferdige → hvordan var det å være med på dette?

Hvis dere tenker på det det vi har snakket om nå, er det noe dere ikke har tenkt på tidligere?

Hva husker dere aller mest fra samtalen?

Noe dere ønsker å si nå helt på slutten?

Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Elevmedvirkning og motivasjon

Referansenummer

735674

Registrert

18.12.2019 av Emilie Engstrøm Hvarnes - ee.hvarnes@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Nina Helgevold , nina.helgevold@uis.no, tlf: 51833605

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Emilie E. Hvarnes , ee.hvarnes@stud.uis.no, tlf: 47343398

Prosjektperiode

08.01.2020 - 12.06.2020

Status

24.01.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

24.01.2020 - 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 24.01.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 12.06.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Foresatte vil samtykke på vegne av elever (10-13 år) som deltar i prosjektet.

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 den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen av opplysninger om utvalg 1 (lærer) vil være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

Lovlig grunnlag for behandlingen av opplysninger om utvalg 2 (elever) vil 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 ogsamtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte ogberettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante ognødvendige 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/foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Utvalg 1 består av elever (10-13 år) og det er foreldrene deres som samtykker til behandlingen av personopplysninger. Likevel bør barna få informasjon om prosjektet som er tilpasset deres ordforråd. Det er også viktig at barna får informasjon om at de kan velge å ikke delta i prosjektet hvis de ønsker det og kan trekke seg når som helst uten å oppgi grunn, selv om foreldrene har samtykket.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Eva J B Payne

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