

**Hvordan forstår og praktiserer lærerne i den videregående skole elevmedvirkning/medbestemmelse, og hvilken betydning mener de det har for elevenes motivasjon, trivsel og læring?**



**Av**

**Björg N. Bøgwald**

Masteroppgave i Spesialpedagogikk. Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk. Det humanistiske fakultetet. Vår 2008.



Universitetet  
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Mastergradsprogram – spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2008

Åpen/~~konfidensiell~~

Forfatter: Bjørg N. Bøgwald

(signatur forfatter)

Faglig ansvarlig

Veileder: Elin Thuen, Senter for atferdsforskning

Tittel på hovedoppgaven: Hvordan forstår og praktiserer lærerne i den videregående skole elevmedvirkning/medbestemmelse, og hvilken betydning mener de det har for elevenes motivasjon, trivsel og læring?

Engelsk tittel: How do teachers in high school understand and practice student cooperation, and what impact do they think it has on student motivation and learning?

Emneord: Elevmedvirkning, motivasjon, læring, selvbestemmelsesteorien, videregående skole

Sidetall: 72

+ vedlegg/annet: 6

Sandnes, 1. juni 2008

dato/år

## **Forord**

Arbeidet med denne oppgaven har vært en arbeidskrevende prosess, men den har også vært spennende. Gjennom dette arbeidet har jeg fått en større og mer nyansert forståelse for begrepet elevmedvirkning og hvilken betydning dette kan ha for både den enkelte eleven og for klassemiljøet. Jeg har også fått en utvidet forståelse for de mulighetene som ligger i å gi elevene større ansvar og deltakelse, og hvor viktig det er for elevenes motivasjon, trivsel og læring.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder, Elin Thuen, ved Senter for atferdsforskning. Det har vært trygt å ha henne som støttespiller. Hennes imponerende kunnskap på området, og hennes inspirerende input og gjennomtenkte veiledning ga meg pågangsmot og lyst til å arbeide videre, når målet tilsynelatende var utenfor rekkevidde.

Jeg vil også rette en stor takk til mine syv informanter som ga meg av sin tid og lot meg ta del i deres spennende kunnskaper og erfaringer, som ga meg uvurderlig informasjon og innsikt i deres situasjon og forståelse omkring mitt valgte tema. Uten deres velvilje og åpenhet ville det ikke ha vært mulig å gjennomføre denne oppgaven.

Takk også til min mann, Jens, for inspirerende samtaler, råd og oppmuntring, og for å ha lest korrektur.

Nå som arbeidet med denne oppgaven er ferdig, vil jeg si meg fornøyd med resultatet. Det har vært både nyttig og lærerikt å arbeide med temaet, som jeg i utgangspunktet valgte for denne oppgaven ut fra nysgjerrighet og interesse. Jeg kan trygt anbefale andre studenter og spesialpedagoger å se nærmere på dette emnet, gjerne fra litt andre vinkler enn det jeg selv har gjort.

Sandnes 1. juni 2008

Björg N. Bøgwald

## **Sammendrag**

Som en del av studiet Master i Spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger, har jeg gjennomført et forskningsprosjekt hvor jeg har undersøkt hvordan lærerne i den videregående skolen forstår og praktiserer elevmedvirkning og om elevmedvirkning har betydning for elevenes motivasjon, trivsel og læring. For å forsøke å svare på dette har jeg intervjuet syv lærere ved fire videregående skoler. Jeg har også brukt tidligere forskning og teori til å understøtte mine egne funn.

Resultatene fra undersøkelsen viste at lærerne hadde varierende forståelse av begrepet elevmedvirkning, og at det også var en del forskjeller i hvordan de praktiserte elevmedvirkning. Elevene hadde stor grad av medvirkning på enkelte områder, mens på andre områder var den nesten fraværende. Lærerne anså elevmedvirkning som viktig både sosialt og faglig, både fordi det hadde betydning for kommunikasjon og samhandling mellom lærer og elev, og fordi det kunne utvikle elevenes selvstendighet, identitet og evne til samarbeid. Det kom også fram gjennom undersøkelsen at det var en sammenheng mellom graden av elevmedvirkning og elevenes motivasjon, trivsel og læring.

## Innholdsfortegnelse

Forord.....	3
Sammendrag .....	4
Innholdsfortegnelse.....	5
1. Innledning.....	6
2. Teori .....	10
2.1. Selvbestemmelsesteorien.....	10
2.1.1. Innledning - om indre motivasjon, autonomi, elevmedvirkning.....	10
2.1.2. Internalisering.....	12
2.1.3. Selvbestemmelsesteoriens dialektiske tenkning.....	15
2.1.4. Autonomistøttende motivasjonsstil .....	16
2.2. Læring i et sosiokulturelt perspektiv .....	21
3. Metode.....	26
3.1. Innledning .....	26
3.2. Valg av metode .....	26
3.3. Beskrivelse av metode.....	26
3.4. Vitenskapsteoretiske betraktninger .....	27
3.5. Intervjuguide.....	28
3.6. Innsamling av data og beskrivelse av utvalg .....	29
3.7. Analyse av data.....	31
3.8. Vurdering av reliabilitet og validitet .....	32
3.9. Ethiske refleksjoner.....	34
4. Resultater.....	35
4.1. Forståelse av elevmedvirkning .....	35
4.1.1. Generelt.....	35
4.1.2. Elevmedvirkning på det sosiale området .....	37
4.1.3. Elevmedvirkning på det faglige området.....	39
4.2. Elevmedvirkning i praksis .....	42
4.2.1. Hvordan tilrettelegge for- og bruke elevmedvirkning i undervisningen? .....	42
4.2.2. Elevmedvirkning på det sosiale området .....	44
4.2.3. Elevmedvirkning på det faglige området.....	45
5. Diskusjon.....	52
5.1. Hvordan forstår lærerne elevmedvirkning?.....	52
5.1.1. Generelt.....	52
5.1.2. Elevmedvirkning på det sosiale området .....	55
5.1.3. Elevmedvirkning på det faglige området.....	57
5.2. Hvordan praktiserer lærerne elevmedvirkning?.....	59
5.2.1. Generelt.....	59
5.2.2. Elevmedvirkning på det sosiale området .....	60
5.2.3. Elevmedvirkning på det faglige området.....	62
5.3. Hvilken betydning har elevmedvirkning for elevens motivasjon, trivsel og læring? ...	65
6. Konklusjon .....	69
7. Referanser/ litteratur .....	71
8. Vedlegg .....	73
8.1. Vedlegg 1, retningsgivende/utkast intervjuguide.....	73
8.2. Vedlegg 2, informasjonsskriv .....	77

## 1. Innledning

Klassefelleskapet er en mangfoldig enhet, hvor elever med forskjellige læreforutsetninger skal forsøke å arbeide sammen som likeverdige deltakere (Imsen, 1997). Et av målene i skolen må være å hjelpe elevene til å se egne sterke og svake sider, samt forstå hvordan læreprosessen foregår, slik at de kan utvikle gode læringsstrategier. Elevene bør gis medansvar for egen læring, og bidra i arbeidet med å bestemme arbeidsformer og egen arbeidsinnsats innenfor skolens rammer. De må få utfordringer og hjelp til å lykkes, noe som stiller krav både til at det sosiale miljøet er aksepterende og inkluderende, og til at det blir lagt til rette for dette i læringsmiljøet (Imsen, 1997). Læringsmiljøet påvirkes blant annet av graden av elevmedvirkning, hvor elevene og lærerne sammen kan være med å bestemme innholdet. Økt selvbestemmelse innebærer større valgfrihet og større personlig ansvar, men det vil også gi økt kreativitet, fleksibilitet og selvaktelse (Deci & Ryan, 2002). I følge Rønning (2003), er elevmedvirkning sentralt for å tilrettelegge for gode læringsvilkår og trene elevene til å bli gode samfunnsborgere.

Hva er egentlig elevmedvirkning, og hvorfor er det viktig i skolesammenheng? Bestemmelsen om elevmedvirkning er nedfelt i lov og læreplan. I prinsipper for opplæringen i Kunnskapsløftet står det blant annet at: *"Elevmedvirkning innebærer deltakelse i beslutninger som gjelder egen og gruppens læring. I et inkluderende læringsmiljø er elevmedvirkning positivt for utviklingen av sosiale relasjoner og motivasjon for læring på alle trinn i opplæringen. I arbeidet med fagene bidrar elevmedvirkning til at elevene blir mer bevisst egne læringsprosesser, og det gir større innflytelse på egen læring. Elevene skal kunne delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen innenfor rammen av lov og forskrift, herunder læreplanverket. Elevmedvirkning forutsetter kjennskap til valgmuligheter og deres mulige konsekvenser. Arbeidet med fagene vil på ulike måter bidra til at elevene blir kjent med egne evner og talenter. Det vil øke deres muligheter for medvirkning og evne til å ta bevisste valg"* (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Elevmedvirkning innebærer altså at elevene skal delta i beslutninger som gjelder både egne og gruppens læring, noe som forutsetter kjennskap til valgmuligheter og deres mulige konsekvenser, samtidig som det er positivt for utviklingen av sosiale relasjoner og motivasjon for læring. Elevene skal lære å sette seg egne mål, få anledning til lage planer og vurdere egne og andres prestasjoner (Danielsen, Skaar & Skaalvik, 2007). Gjennom større innflytelse over egen læring blir elevene mer bevisste på egne læringsprosesser. Dessuten vil elever som har

mer innflytelse trives bedre på skolen og oppleve skolen som mer meningsfull enn elever med mindre innflytelse (Selberg, 2001). Det er imidlertid ikke meningen at elevene skal bestemme alene, også lærerne må være aktive i denne prosessen. Elevmedvirkning stiller nye krav til lærerrollen, og deres oppgave er å sikre at elevene setter seg realistiske mål som er i overensstemmelse med læreplanen. Hvis elevene mangler ferdigheter i planlegging av eget arbeid, kan elevmedvirkning bli vanskelig, derfor må lærerne være aktive i prosessen for å sikre at elevenes mål er realistiske i forhold til deres modenhet, erfaring og motivasjon for å lære (Rønning, 2003).

Dette er fine ord, men det som er interessant i denne sammenheng, er om bestemmelsen som gjelder elevmedvirkning blir fulgt opp i skolen? Selberg (2001) har foretatt en gjennomgang av nasjonal (svensk) og internasjonal forskning omkring elevmedvirkning. I følge Selberg viser forskning blant annet at elever og lærere fortolker elevmedvirkning ulikt, og det er lærerens forståelse og fortolkning som avgjør graden av elevmedvirkning (Mattson & Svensson, 1994; Selberg, 2001). Elevene ønsker å medvirke mer enn de får (Bergstrøm, 1991; Selberg, 2001), og mangel på medvirkning medfører passivisering, som øker etter hvert som elevene blir eldre.

I følge Rønning (2003) erfarer både lærere og elever visse begrensninger med hensyn til realiseringen av elevmedvirkning. Begrensende faktorer kan være manglende motivasjon og vilje til å prøve, både hos elever og lærere. Dessuten kan mangel på tid og praktiske forhold, som for eksempel terminoppgjør, eksamen og andre rammer, være av betydning. Den største utfordringen er fortolkning av læreplanen, og elevenes manglende kunnskap om hva de skal lære, noe som medfører at elevene mangler de nødvendige forutsetningene for å kunne bidra. For å kunne iverksette målene i læreplanen, må lærerne forklare dette, og vise elevene hvilke alternativer som fins, noe som tar tid (Rønning, 2003).

Som en del av et helhetlig nasjonalt kvalitetsvurderingssystem i den norske skolen blir det hvert år foretatt en elevundersøkelse for elever på 7. og 10. trinn, samt for elever på VG1 i videregående opplæring. Hensikten med denne undersøkelsen er at elevene skal få si sin mening om forhold som de synes er viktige for læring og trivsel i opplæringen. I en analyse av resultatene av elevundersøkelsen i 2007, kom det blant annet fram at halvparten av elevene ikke får være med på å lage arbeidsplaner i noen fag, mens de har mest medbestemmelse når det gjelder valg av arbeidsmåter (Danielsen, Skaar & Skaalvik, 2007). 2/3 av elevene

opplever også at de ikke har fått noen opplæring i hvordan de kan medvirke i arbeidet med fagene, og bare et fåtall opplever at de får være med å bestemme hva som skal vektlegges i vurderingen av eget arbeid. Dessuten oppgir 45 % av elevene at lærerne i liten grad oppmuntrer dem til å være med på å bestemme hvordan de vil arbeide med fagene. I følge dette som her er nevnt, virker det som om elevmedvirkning er mangelvare i skolen i dag, til tross for at elevene sier at jo mer de får ha medbestemmelse over det faglige arbeidet, jo større interesse får de for skolearbeidet. Et interessant spørsmål i denne sammenheng er hvorfor gjennomføring av elevmedvirkning er så vanskelig? I følge Rønning (2003) må tilrettelegging for elevmedvirkning være nøye gjennomtenkt for at den skal lykkes, og krever at lærerne setter av nok tid til støtte og hjelp, slik at gjennomføring kan bli mulig.

Hvilken betydning har så elevmedvirkning i skolen? Er det slik at økt selvbestemmelse gir økt indre motivasjon, som igjen vil føre til økt ytelse? Det kom fram i elevundersøkelsen at elevenes følelse av medbestemmelse over det faglige arbeidet er viktig for deres innsats og interesse for skolearbeidet. Betydningen av at elevene har valgmuligheter og større kontroll over egen lærings situasjon er også viktig for deres motivasjon og evne til å lære, men de synes selv at de ikke får nok medbestemmelse, til tross for at dette er nedfelt i lov og læreplan. (Danielsen, Skaar & Skaalvik, 2007). Forskning har vist at det er en sammenheng mellom elevmedvirkning og elevenes motivasjon for å lære, for økt trivsel og læringsutbytte (Danielsen, Skaar, Skaalvik, 2007). Det er også gjort studier i skoler for å forsøke å finne sammenhenger mellom indre motivasjon og mellommenneskelige omgivelser. Forskning tyder på at elevmedvirkning kan virke positivt inn på læringsresultatene og læringsmiljøet (Deci & Ryan, 2002). Resultater har dessuten vist at elever som selv får velge tema og tidsbruk, blir mer indremotivert enn om dette blir gjort av andre (Deci & Ryan, 2002).

Hva skal til for at elevmedvirkning skal bli mer utbredt i skolen? Lærerne er kanskje de som best kan svare på dette spørsmålet, og som kan gjøre noe for å skape endringer. Derfor vil jeg, gjennom dette prosjektet, forsøke å få lærerne i tale, for å prøve å få svar på noen spørsmål som jeg synes er interessante i denne sammenheng. Gir lærerne elevene mulighet for innflytelse, deltakelse og samhandling, og hvordan trekkes elevmedvirkning inn i fagaktiviteter? Tror lærerne at elevmedvirkning/medbestemmelse vil kunne ha innvirkning på elevenes motivasjon, trivsel og læring? Begrepet elevmedvirkning er ikke entydig, noe som kan skape usikkerhet i forhold til rammer og omfang (Rønning, 2003). Et spørsmål man kan stille seg i denne sammenheng er hvordan lærerne tolker begrepet, og hvilke muligheter og



begrensninger de opplever i forhold til elevenes behov for selvbestemmelse. Dette er bakgrunnen for min studie, hvor jeg vil forsøke å belyse hvordan lærere forstår og praktiserer elevmedvirkning, og vil ta utgangspunkt i følgende problemstilling:

*Hvordan forstår og praktiserer lærerne i den videregående skole elevmedvirkning/medbestemmelse, og hvilken betydning mener de det har for elevenes motivasjon, trivsel og læring?*

I en masteroppgave blir det nødvendig å gjøre noen teoretiske avgrensinger, og for å belyse problemstillingen har jeg valgt å bruke Selvbestemmelsesteorien (Self-determination theory). Selvbestemmelsesteorien er en motivasjonsteori som forsøker å forstå og utvikle elevenes motivasjon i en mer selvbestemmende retning. Teorien vektlegger at aktivitet som er initiert av indre motivasjon er mer selvbestemmende enn ytre motiverte handlinger. Selvbestemmelsesteorien vektlegger altså viktigheten av å legge til rette for økt selvbestemmelse i skolen (Deci & Ryan, 1985, 2000, 2002). I følge teorien vil elevenes mulighet for valg og innflytelse i skolen kunne fremme deres indre eller autonome motivasjon. Dessuten vil jeg bruke et sosiokulturelt perspektiv, som vektlegger kommunikasjon, deltaking og samarbeid i læringssituasjonen (Säljö, 2001). Læring har med relasjoner mellom mennesker å gjøre, og kunnskap konstrueres gjennom samhandling i en kontekst, hvor språk og kommunikasjon er sentrale elementer (Dysthe, 2001). Jeg har spesielt lagt vekt på forskere som Deci & Ryan (2000, 2002), Dysthe (2001), Reeve (2006), Säljö (2001), Selberg (2001), Thuen (1999, 2007) m.fl.

I den empiriske undersøkelsen bruker jeg intervju som metode. Til slutt har jeg en resultat- og diskusjonsdel, hvor jeg drøfter problemstillingen i lys av teorigrunnlaget jeg har valgt, og resultatene som framkom. Siden jeg er veldig interessert i det tema jeg presenterer i denne oppgaven, håper jeg at denne studien vil avdekke nye interessante svar og vinklinger, som kanskje kan brukes som grunnlag for videre forskning ved en senere anledning.

## **2. Teori**

### **2.1. Selvbestemmelsesteorien**

#### **2.1.1. Innledning - om indre motivasjon, autonomi, elevmedvirkning**

Helt fra fødselen av vil sunne barn være aktive, nysgjerrige og ivrige etter å lære, uavhengig av om de får belønning eller ei (Harter, 1978; Ryan & Deci, 2000). Likevel vet vi at mennesker noen ganger motsetter seg vekst og ansvar. Ulike sosiale kontekster forholder seg forskjellig til motivasjon og personlig vekst, noe som kan resultere i at mennesker blir mer selvmotiverte, energiske og integrerte i noen situasjoner enn i andre (Ryan & Deci, 2000). Forskningen som er opptatt av hva som fremmer eller hemmer elevenes motivasjon og fungering, og hvilken innvirkning kvaliteten på klasseromsforhold kan ha på elevenes engasjement, bruker ofte selvbestemmelsesteorien som grunnlag (Reeve, 2006). Denne forskningen har både en teoretisk og en praktisk betydning (Ryan & Deci, 2000). På den teoretiske siden kan den bidra til å gi kunnskap om den menneskelige natur, på den praktiske siden kan den vise hvordan man kan skape læringsmiljøer, som støtter elevenes utvikling, prestasjon og følelse av velvære.

Selvbestemmelsesteorien er en motivasjonsteori som sier at atferd som springer ut fra indre motivasjon er mer selvbestemmende og vil gi en større følelse av autonomi, enn ytre motiverte aktiviteter (Deci & Ryan, 1985b, 2000; Ryan & Deci, 2000b, 2002; Thuen, 2007). Dessuten vil mennesker som er autentisk motivert vise større interesse og være mer entusiastiske og tillitsfulle enn de som er ytre kontrollert. Dette vil føre til økt utfoldelse, utholdenhet og kreativitet, (Deci & Ryan, 1991; Sheldon, Ryan, Rawsthorne & Ilardi, 1997; Ryan & Deci, 2000) samt større selvtillit og velvære (Deci & Ryan, 1995; Ryan & Deci, 2000). Teorien har fokus på hvordan elevenes motivasjon kan utvikles i en mer selvbestemmende eller autonom retning. Internaliseringsprosessen, som ser på hvordan aktiviteter som i utgangspunktet er ytre regulert kan bli mer indre regulert slik at elevene føler større grad av selvbestemmelse, er sentral i denne sammenheng.

Mennesker utfører handlinger av forskjellige grunner, noe som gir varierende erfaringer og konsekvenser. Om årsaken til menneskets handlinger er indre interesser og verdier eller ytre forhold, er avgjørende for hvordan egen og andres oppførsel vil bli forstått (deCharms, 1968; Heider, 1958; Ryan & Connell, 1989; Ryan & Deci, 2000). Indre motivasjon er forankret i

menneskets selvoppfatning. Den er en grunnleggende drivkraft i menneskets utvikling mot å bli en integrert person (Lillemyr, 2007), og har sammenheng med engasjement i aktiviteter som mennesker synes er interessante (Berlyne, 1971; Deci & Ryan, 2000). Indre motivasjon representerer en kilde til glede og vitalitet som gir mestringsopplevelser og en spontan interesse for utforskning, noe som er viktig for kognitiv og sosial utvikling (Csikszentmihalyi & Rathunde, 1993; Ryan, 1995; Ryan & Deci, 2000). For å vedlikeholde og videreutvikle denne innebygde tendensen kreves støttende omgivelser. For å kunne skape gode læringsmiljøer er det derfor viktig å undersøke hvilke omgivelser som støtter og utvikler denne indre tendensen. Forskning har vist at den indre motivasjonen øker dersom man får tilbakemeldinger som fører til en følelse av kompetanse når man utfører en handling. Det samme gjelder dersom man får optimale utfordringer og slipper å bli vurdert (Vallerand and Reid, 1984; Reid & Deci, 2000). Følelsen av kompetanse vil imidlertid ikke øke den indre motivasjonen med mindre den blir fulgt av en følelse av autonomi (deCharms, 1968; Ryan & Deci, 2000), man må erfare sin aktivitet som selvbestemt. Autonomi refererer til behovet for å være selvinitierende og å kunne handle i overensstemmelse med seg selv ut fra egne interesser og integrerte verdier, samt å kunne få lov til å erfare og uttrykke egne tanker og følelser (deCharms, 1968; Deci & Ryan, 1985b; Ryan & Connell, 1989; Deci & Ryan, 2002; Thuen, 2007). Å være autonom eller selvbestemmende betyr også at man erfarer at man har valgmuligheter, og at ens handlinger er forankret i en selv og egne interesser, eller i ens selvbevissthet, som er kjernen i personligheten (Ryan, Deci & Grolnick, 1995; Lillemyr, 2007). Hvilken betydning dette kan ha i skolesammenheng, vil være hovedfokus i denne oppgaven.

Menneskets mulighet for valg og for selv å kunne velge retning øker den indre motivasjonen fordi det gir en økt følelse av autonomi, mens synlig belønning, trusler, tidsfrister, direktiver, vurdering og umulige mål svekker den indre motivasjonen (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000), samtidig som kreativiteten (Amabile, 1982; Deci & Ryan, 2000) og evnen til problemløsning avtar (McGraw & McCullers, 1979; Deci & Ryan, 2000). Når lærerne gir elevene økt mulighet for elevmedvirkning, utfordrer dem og støtter autonom aktivitet, vil det ha innvirkning på elevenes tro på at de selv har kontroll over eget læringsutbytte. Det vil også være en viktig forutsetning for å nære elevenes indre motivasjonelle ressurser, som er opphav til at elevene engasjerer seg aktivt i forhold til sine omgivelser. Dette vil kunne bidra til en økt følelse av å ha ansvar for egen læring, noe som kan føre til engasjement og lyst til å tilbringe mer tid på læringsaktiviteter (van Merriënboer & Paas, 2003; Thuen, 2007). Indre motivasjon er en viktig motivasjonsfaktor for læring og personlig utvikling (Deci & Ryan, 1985;

Lillemyr, 2007), og sier noe om en drivkraft i mennesket som mobiliserer energi som gir opphav til og vedlikeholder en aktivitet. Indre motivasjon oppstår når en person er engasjert for sin egen del, en spontan opplevelse av tilfredshet som assosieres med ytelse (Deci & Ryan, 2002). I pedagogisk sammenheng er det viktig med aktiviteter som vekker elevenes interesse og evne til å motivere seg selv (Reeve, Deci & Ryan, 2004; Lillemyr, 2007). Hva som motiverer elevenes innsats og prestasjon er noe lærerne bør ta hensyn til når de legger opp sin undervisning, slik at elevene kan bli engasjert i aktivitetene gjennom selvstendig, aktiv deltakelse.

I følge selvbestemmelsesteorien har indre motivasjon sammenheng med behovet for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet (Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2002), derfor må elevene selv få være ansvarlige gjennom samarbeid og selvbestemmelse (Lillemyr, 2007). Dersom aktiviteten eller handlingen er selvbestemt (autonom), vil motivasjonen øke og være mer selvregulert, noe som vil øke selvfølelsen og styrke selvoppfatningen (Deci & Ryan, 2002; Lillemyr, 2007). Følelsen av å kunne velge og å kunne bestemme selv, vil kunne gi en indre tilfredsstillelse, som er grunnleggende for motivasjonen. Denne indre tilfredsstillelsen vil være en belønning i seg selv, og gi en følelse av å være kompetent og selvbestemmende i forhold til utfordringer i miljøet (White, 1959; Harter, 1978; Lillemyr, 2007). Tilhørighet refererer til behovet for å føle tilhørighet til andre, gjennom å være sammen i en trygg ramme (Baumeister & Leary, 1995; Bowlby, 1979; Harlow, 1958; Ryan, 1995; Deci & Ryan, 2002). Kompetanse refererer til behovet for å føle seg effektiv i sin interaksjon med det sosiale miljøet. Mennesker ønsker å få en mulighet til å uttrykke sin kapasitet gjennom aktiviteter (Deci, 1975; Harter, 1983; White, 1959; Deci & Ryan, 2002), noe som fører til at de søker optimale utfordringer for å opprettholde og høyne sine evner. I skolen er det viktig at undervisningen er lagt opp i forhold til elevenes kompetansenivå, slik at de kan ha en god forutsetning for å klare utfordringene. Følelsen av å være kompetent er knyttet til mestring, og bidrar til en indre tilfredsstillelse, fordi den er forankret i en positiv selvoppfatning som gir indre motivasjon. (Wormnes & Manger, 2005; Lillemyr, 2007).

### **2.1.2. Internalisering**

Selvbestemmelsesteorien vektlegger altså at aktivitet som er initiert av indre motivasjon er mer selvbestemmende enn ytre motiverte handlinger, og representerer i følge teorien et høyere nivå av autonomi. Samtidig har teorien fokus på hvordan noe som i utgangspunktet er ytre

regulert kan bli mer indre regulert (det er internaliseringsprosessen som bidrar til dette), slik at elevene føler større grad av selvbestemmelse. I skolesammenheng er det viktig at ytre motiverte handlinger blir så indre regulert eller internaliserte som mulig, fordi det i skolen ikke er mulig å bare basere seg på elevenes indre motivasjon. Det er ikke mange elever som liker alle aktivitetene på skolen, det er en kjensgjerning man ikke kan komme bort fra, men det er viktig at elevene kan se at det er av stor betydning å tilegne seg kunnskap.

I selvbestemmelsesteorien skiller en altså mellom ulike typer motivasjon, som har forskjellige konsekvenser for læring, ytelse og personlige erfaringer, og teorien ser på forhold som fremmer eller hemmer internaliseringsprosessen. De ulike typene motivasjon går fra umotivert på den ene siden, via forskjellige typer av ytre motivasjon, til indre motivasjon på den andre siden. Umotiverte elever mangler ofte vilje til å handle, fordi de gjerne føler at de ikke er kompetente nok til å gjøre en aktivitet (Deci & Ryan, 2002). Ytre motivasjon oppstår når individet i en eller annen grad blir presset til å utføre en handling, og aktiviteten blir utført for å oppnå noe, for eksempel for å få belønning. Selvbestemmelsesteorien skiller mellom ulike typer ytre motivasjon avhengig av grad av internalisering eller indre regulering.

*Ytre regulering* uten noen form for internalisering, er den mest kontrollerende form for ytre motivasjon, og individer erfarer ofte ytre regulering av aktivitet som kontrollerende. (deCharms, 1968; Ryan & Deci, 2000). Elevene føler seg gjerne tvunget til å handle, for eksempel å gjøre hjemmearbeid, enten fordi de er redd for å få kjeft, eller for å oppnå belønning eller unngå straff. *Introjeksjon*, eller indre tvang, innebærer en delvis internalisering, hvor reguleringene ennå ikke er blitt en integrert del av selvbevisstheten, men opptrer som en indre tvang, noe som betyr at aktiviteten ikke er selvbestemmende. Et eksempel på dette kan være at eleven gjør oppgaven for at læreren skal synes hun er flink. Introjeksjon kan skape konflikt mellom krav fra omgivelsene og personens ønske om å utføre disse (Koestner, Losier, Vallerand & Carducci, 1996; Deci & Ryan, 2000). Elevene utfører aktiviteter for å unngå å føle skyld, eller fordi de er redde for å bli skuffet eller gjøre feil, noe som kan gi dem en følelse av å være betydningsløse. *Identifikasjon* er assosiert med mer interesse og med mer positive mestringsstrategier, og er en prosess hvor mennesker gjenkjenner og aksepterer den underliggende grunnen til deres aktivitet, de opplever en større valgfrihet, selv om aktiviteten fremdeles vil være ytre motivert (Deci & Ryan, 2000). Elevene har akseptert aktivitetene som personlig viktige, noe som fører til at de legger ned mer arbeid og energi i aktivitetene, for eksempel at de jobber godt med skolearbeidet fordi de synes det er

viktig å gjøre det godt på skolen. *Integrasjon* er den mest effektive formen for internalisering (Ryan & Connell, 1989; Vallerand, 1997; Deci & Ryan, 2000), og betyr at reguleringene er helt akseptert og samsvarer med andre aspekter av individets verdier og identitet (Pelletier, Tuson & Haddad, 1997; Ryan, 1995; Deci & Ryan, 2000). De er blitt selvregulert, noe som fører til en autonom ytre motivasjon, men den er ikke indre motivert. Det vil si at det er samsvar mellom aktivitet og egne verdier og behov, noe som betyr at individet erfarer større autonomi i sine handlinger (Ryan, 1995; Ryan & Deci, 2000) og forstår konsekvensene av disse. Et eksempel kan være at en elev oppfører seg høflig overfor lærerne fordi han mener det er riktig. Indre regulerte former for ytre motivasjon (identifikasjon og integrasjon) og indre motivasjon blir ofte kalt autonom motivasjon.

Gjennom internaliseringsprosessen kan handlinger som i utgangspunktet er ytre regulert bli mer indre regulert og gir dermed grunnlag for utvikling av autonom motivasjon (Ryan & Deci, 2000). Dersom elevene opplever at de ikke blir hørt eller får mulighet til å medvirke, vil de gjerne føle en form for ytre regulering, men dersom de ser aktivitetens verdi, noe elevmedvirkning vil bidra til, vil internaliseringen øke. Elevene må få vite hva som er bra med det de gjør, og hva som kan gjøres bedre. Elevene vil da få et større eierforhold til sin aktivitet, og oppleve det som mindre konfliktfylt og oppføre seg i henhold til reguleringene (Ryan & Deci, 2000). Ved at lærerne gir elevene valg og tilbakemeldinger som dreier seg om aktivitetene, kan de fremme indre regulerte former for ytre motivasjon hos elevene. Dersom lærerne kan gjøre lærestoffet relevant for elevene slik at de kan se nytten av det de lærer, vil lærerne kunne hjelpe elevene med internaliseringen. Dette er viktig i skolesammenheng!

Selvbestemmelsesteorien mener altså at mennesker blir mer autonome etter som integrasjonsprosessen gjør at deres aktivitet blir mer integrert i henhold til egen følelse av selv (Ryan & Deci, 2000). Internalisering er en aktiv, naturlig prosess hvor individet forsøker å endre ytre krav til indre verdier og selvreguleringer. Ytre motiverte handlinger kan bli selvbestemmende når individet identifiserer seg med, og gjør reguleringene til sine egne. Indre motivasjon og integrert eller identifisert ytre motivasjon vil mest sannsynlig være til stede når individet erfarer støtte for kompetanse, autonomi og tilhørighet (Ryan & Deci, 2000), og selvbestemmelsesteorien foreslår at man må se på individets sosiale kontekst og utviklingsmiljø for å avdekke om disse behovene er blitt møtt. Et læringsmiljø kan føre til at elevene kan utvikle autonom motivasjon bare hvis læreren er autonomistøttende. For å kunne integrere en regulering må individet forstå hensikten, og kunne koble den med andre valg og

verdier. Autonomistøtte tillater individer å gjøre verdier og normer til sine egne. Bedre internalisering ser ut til å ha mange fordeler, som for eksempel økt utholdenhet, økt velvære og bedre tilpasning i sosiale grupper (Ryan et al, 1997; Ryan & Deci, 2000). Undersøkelser har vist at jo mer ytre regulert elevene er, jo mindre interesse viser de for resultatet, og de fraskriver seg ansvar for dårlige resultater ved å skyldte på andre, for eksempel læreren (Deci & Ryan, 2000). Andre studier har vist at en mer autonom ytre motivasjon gir mer engasjement (Connell & Wellborn, 1991; Ryan & Deci, 2000), bedre utført arbeid (Grolnick & Ryan, 1987; Ryan & Deci, 2000) og bedre kvalitet på læringen (Grolnick & Ryan, 1997; Ryan & Deci, 2000).

Som tidligere nevnt er tilhørighet viktig for internalisering (Ryan, Stiller & Lynch, 1994; Ryan & Deci, 2000), og internalisering av ytre motivasjon er også avhengig av erfart kompetanse (Vallerand, 1997; Ryan & Deci, 2000). Dersom individets behov for tilhørighet og kompetanse blir støttet, så øker altså internaliseringen, men for at reguleringene skal bli mer integrert i selvbevisstheten, er det også påkrevd med autonomistøtte (Deci & Ryan, 2000). Voksne og barn erfarer seg som autonome når de er i kontakt med situasjoner eller mennesker som respekterer dem og gir dem mulighet til å uttrykk seg aktivt, og oppmuntrer dem til å akseptere indre forhold og ønsker (Deci & Ryan, 2002), mens det motsatte er tilfelle i kontrollerende omgivelser (Deci, Egharari, Patrick & Leone, 1994; Ryan & Deci, 2000). Dette er av stor betydning for alle som ønsker å motivere andre på måter som fremmer prestasjon og velvære.

### **2.1.3. Selvbestemmelsesteoriens dialektiske tenkning**

Et annet sentralt element i selvbestemmelsesteorien er dens dialektiske tenkning. I følge selvbestemmelsesteorien har elevene indre motivasjonelle ressurser (psykologiske behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet, indre motivasjon, utviklingstendenser, interesser og internaliserte verdier), som vil være opphav til at elevene engasjerer seg aktivt og konstruktivt i forhold til sine omgivelser. I dette ligger altså at elevene er med å påvirke og dermed bidrar til å skape sitt eget læringsmiljø. Miljøet er også viktig, fordi omgivelsene har i seg forhold som enten kan fremme eller hemme elevenes motivasjon og utvikling. Dette betyr at det er en gjensidig interaksjon mellom elevenes indre motivasjonelle ressurser og forhold ved omgivelsene (Reeve, 2006).

Klasserommiljøet kan altså enten fremme eller hemme elevenes indre motivasjonelle ressurser. I den grad klasseromsaktivitetene støtter disse indre ressursene, vil det dialektiske utbyttet resultere i større autonomi og positiv fungering for elevene (Reeve, 2006). Den dialektiske tenkning i selvbestemmelsesteorien påpeker at gjennom å kunne mestre klasserommets aktiviteter og uttrykke egne indre ressurser, vil det dialektiske resultatet bli ny innsikt og forståelse. Når det motsatte er tilfelle vil det føre til mindre engasjement og manglende motivasjon (Reeve, Deci & Ryan, 2006; Thuen, 2007).

Det vil altså være en sammenheng mellom læringsaktivitetene og elevenes motivasjon og følelse av mening, som er avhengig av hvor vidt samspillet og den gjensidige interaksjonen mellom elevenes indre motivasjonelle ressurser og læringsaktivitetene fungerer tilfredsstillende eller ei (Reeve, 2002; Thuen, 2007). I forbindelse med elevmedvirkning er det viktig å være klar over at mennesker ønsker å handle i henhold til sine genuine ønsker og preferanser (deCharms, 1968; Deci & Ryan, 1985b, 1991, 2000, 2002). Hvordan elevene oppfatter læringssituasjonen vil være en avgjørende faktor for deres motivasjon. Elevene bringer med seg sine ressurser inn i klassefelleskapet, og disse kan være et positivt bidrag i læringssituasjonen dersom de blir inkludert som en del av læringsaktivitetene. Dersom klasseromsaktivitetene sammenfaller med elevenes interesser og verdier, vil læringsmiljøet kunne støtte elevenes positive utvikling, med økt engasjement og motivasjon som resultat. Lærere som støtter elevenes indre ressurser, og klarer å nære og utvikle elevenes indre motivasjonelle ressurser, anvender en autonomistøttende motivasjonsstil (Reeve, 2002; Ryan & Deci, 2000b), mens lærere som ber elevene legge til side sine indre ressurser og heller følge lærerens agenda, har en kontrollerende motivasjonsstil (Reeve, 2006). Når forholdet mellom lærer og elev er bra, vil læreren fungere som veileder for å strukturere og stimulere elevenes læringsmuligheter, støtte elevenes interesser, internalisere nye verdier, og utvikle elevenes evner og sosiale ansvar (Reeve, 2006). På denne måten kan handlinger som tidligere var ytre motivert bli mer indre regulert.

#### **2.1.4. Autonomistøttende motivasjonsstil**

I selvbestemmelsesteorien står altså lærernes motivasjonsstil sentralt, og det er viktig å se på hvordan lærerne i større grad kan være med på å motivere sine elever, gi dem mer påvirkning over egen skoledag, og gjøre dem mer autonome (Thuen, 2007). Lærernes motivasjonelle stil kan variere fra høy grad av autonomistøtte til høy grad av kontroll (Deci, Schwartz, Sheinman



& Ryan, 1981; Reeve, Bolt & Cai, 1999; Reeve, 2006). Det er gjort mye forskning om betydningen av autonomistøtte, og resultatene kan tyde på at elever i klasser med autonomistøttende lærere, i motsetning til elever med kontrollerende lærere, opplever en rekke positive pedagogiske og sosiale fortrinn. Autonomistøttende lærere er med på å øke elevenes autonomi, kompetanse og tilhørighet (Grolnick, 2003; Hardre & Reeve, 2003; Vallerand et al, 1997; Thuen, 2007), bedre deres akademiske ferdigheter (Deci et al, 1981; Thuen, 2007), prestasjoner (Boggiano et al, 1993; Flink, Boggiano & Barrett, 1990; Thuen, 2007) og begrepsforståelse (Grolnick & Ryan, 1987; Thuen, 2007). Elever som er autonomt motiverte trives i utdanningssituasjoner, og autonomistøttende lærere har en positiv innvirkning på elevenes læring (Deci & Ryan, 2002). Dessuten viser elever som har autonomistøttende lærere større innsats og utholdenhet i skolearbeidet, de vil få mer positive følelser (Patrick, Skinner & Connell, 1993; Thuen, 2007), oppleve større engasjement og interesse (Connell & Wellborn, 1991; Reeve, 2002; Thuen, 2007), og bli mer oppgaveorienterte. Forskning har videre vist at autonomistøtte fremmer utholdenhet og økt selvregulering, mens et kontrollerende miljø har en negativ innvirkning på elevenes læring og trivsel (Boggiano & Katz, 1991; Stefanou, Perencevich, DiCinto & Turner, 2004). Elever som oppfatter det sosiale klimaet som kontrollorientert, kan utvikle negative følelser og holdninger overfor skole, lærere og læring (Fry & Coe, 1980; Bru & Thuen, 1999). Lærere som er autonomistøttende tilfører elevene større indre motivasjon, nysgjerrighet og et ønske om utfordringer (Deci, Nezlek & Sheinman, 1981; Fink, Boggiano & Barrett, 1990; Ryan & Grolnick, 1986; Ryan & Deci, 2000), mens elever som blir undervist med mer kontrollerende metoder mister initiativ og blir mindre effektive (Amabile, 1996; Grolnick & Ryan, 1987; Utman, 1997; Ryan & Deci, 2000).

Kunnskap om hva som kjennetegner autonomistøttende og kontrollerende læringsmiljøer er viktig informasjon for lærere som ønsker å anvende en mer autonomistøttende motivasjonsstil i sin undervisning (Thuen, 2007). Jeg vil derfor se litt nærmere på forskjellen mellom en autonomistøttende og en kontrollerende lærerstil og hvilken innvirkning det kan ha for læringsmiljøet og elevenes fungering. Autonomistøttende lærere støtter elevenes opplevelse av selvbestemmelse og engasjement på flere områder (Deci et al, 1994; Reeve & Jang, 2006; Reeve et al, 2004; Ryan & La Guardia, 1998; Thuen, 2007). De nærer elevenes indre motivasjonelle ressurser gjennom å tilrettelegge klasseromsaktiviteter og undervisning i henhold til elevenes interesser og kompetanse, samtidig som de gir muligheter for valg, og unngår ytre former for regulering, som belønning, straff og anvisninger, noe som

kontrollerende lærere bruker. Autonomistøttende lærere ser elevenes initiativ som positivt, de identifiserer elevenes indre ressurser, og bygger aktiviteter rundt dem, og de behandler dårlige resultater som et problem som kan løses (Reeve, 2006). De bruker tid på å forklare hvorfor en uinteressant oppgave er viktig i forhold til elevenes personlige mål, slik at elevene forstår hvorfor de skal legge tid og energi ned i en gitt aktivitet. En kontrollerende lærer vil ikke i samme grad bry seg om det.

Når en lærer setter i gang en aktivitet, har han et ønske om at elevene skal bli interesserte og engasjerte, og han forsøker derfor å vekke elevenes indre motivasjonelle interesser på forskjellige måter. Kontrollerende lærere, på den andre siden, overser elevenes behov for selvbestemmelse, gjennom å følge en fastlagt agenda som fjerner elevene fra deres indre motivasjonelle ressurser (Reeve, 2006). De definerer hva elevene skal gjøre, tenke og føle (Thuen, 2007), og gir instruksjoner som elevene må følge enten de ønsker det eller ikke. Når læringen er kontrollert, hender det at elevene reproducerer kunnskap i et forsøk på å gjøre ferdig en oppgave, selv om de ikke har forståelse for innholdet (Reeve et al, 1999; Stefanou, Perencevich, DiCinto & Turner, 2004). Dette vil ikke stimulere elevenes kreativitet, nysgjerrighet og interesse, noe som vil kunne ha en negativ innvirkning på elevenes motivasjon og læring. Kort sagt vil autonomistøttende lærere gi respons (bruke tid på å lytte), være støttende (rose fremgang), fleksible (gi elevene tid til å utføre arbeidet på sin måte) og motivere gjennom å vise interesse (støtte indre motivasjon). Kontrollerende lærere vil bruke kontroll, forvente riktige svar (gi løsninger), evaluere (kritisere) og motivere gjennom press (forlange og kontrollere) (Deci & Ryan, 2002). Forskning har vist at autonomistøtte i motsetning til kontroll, sammen med involvering i motsetning fiendtlighet, og struktur i motsetning til kaos, er viktig for at individer skal få oppfylt sine psykologiske behov (Deci & Ryan, 1985b; Deci et al, 1999; Deci & Ryan, 2002).

I et autonomistøttende læringsmiljø vil det være klart for elevene hva de skal gjøre, og hvilke valgmuligheter de har, fordi lærerne kommuniserer klart hva de forventer av elevene, og gir dem optimale utfordringer og informative tilbakemeldinger i deres forsøk på å leve opp til disse forventningene og utfordringene (Deci & Ryan, 2002). Når elevene får stor frihet og struktur (frihet innen grenser), viser de en stor grad av motivasjon, engasjement og læring (Reeve, 2006). Jo mer autonomistøttende en lærer er, jo mer kompetente føler elevene seg, jo mer kreative er de, jo mer kontroll over egen læring føler de at de har, og jo mer engasjert blir de i egen læring (Reeve, 2006). Generelt kan man si at et autonomistøttende miljø vil føre til

en økt følelse av autonomi hos elevene, noe som igjen vil føre til større engasjement, bedre resultater og en økt følelse av mestring.

Forskning viser altså at positive og informative tilbakemeldinger fører til at elevenes oppfattelse av kompetanse øker, noe som vil oppleves som tilfredsstillende, og føre til økt indre motivasjonen (Deci & Ryan, 2002). Forskning har vist at fokus på evaluering av resultater, tidsfrister, planlagte mål og konkurranse, som en kontrollerende lærer ofte bruker, reduserer den indre motivasjonen fordi dette blir brukt for at elevene skal tenke, føle eller oppføre seg på en spesiell måte (Deci & Ryan, 2002). Evaluering og konkurranse i forhold til å få gode karakterer ser ut til å begrense elevenes følelse av autonomi, og underminere den indre motivasjonen (Deci & Ryan, 1992; Thuen 2007), og på denne måten kan elever som får dårlige karakterer miste både den indre og den ytre motivasjonen. Konkurranse kan også føre til redusert støtte mellom klassekamerater, og mindre følelse av tilhørighet (Nicholls, 1984; Thuen, 2007).

Hva lærere sier og gjør kan altså ha stor effekt på elevenes vilje til å lære, og på deres oppførsel og engasjement (Ames, 1992; Maehr & Midgley, 1996; Stipeck & Gralinski, 1996; Turner et al, 2002; Stefanou, Perencevich, DiCinto & Turner, 2004). Som tidligere nevnt, lytter autonomistøttende lærere mer, de oppmuntrer til samtale, de setter av tid til at elevene kan jobbe på egen hånd, og de gir elevene hint i stedet for svar. Gjennom å lytte til elevene og gi dem innflytelse og valgmuligheter øker sannsynligheten for at elevenes indre ressurser blir reflektert eller integrert i det de gjør. Dessuten vil elevenes motivasjon og ansvar øke dersom de har lærere som lytter og involverer dem i avgjørelser som angår klassemiljø og skolearbeid (Bru & Thuen, 1999), noe som vil bli ivaretatt gjennom elevmedvirkning. Motivasjonen vil også bli styrket når elevene får konstruktive tilbakemelding på arbeidet, og vil vedvare når de blir stilt overfor nye oppgaver som de er i stand til å mestre, enten alene eller med hjelp. For en autonomistøttende lærer vil dette være sentralt. En kontrollerende lærer derimot, vil ikke i samme grad være interessert i å få fatt i elevenes indre ressurser, og dermed være mindre åpen for å gi elevene medvirkning (Deci & Ryan, 2002). Autonomistøttende lærere stimulerer elevenes personlige interesser og integrerte verdier gjennom å gi dem ansvar, og la dem selv få vurdere sin innsats. Dette vil føre til større selvstendighet og større grad av trivsel (Reeve, Deci & Ryan, 2004; Lillemyr, 2007). Det er også viktig at læreren forsøker å få en så god relasjon til sine elever som mulig, fremmer gruppeatferd, og legger vekt på samarbeidslæring slik at behovet for tilhørighet blir møtt. Dette vil fremme selvbestemmelse, sosial utvikling og

trivsel, og være spesielt viktig for utvikling av kulturtilhørighet og læring (Ryan & Deci, 2000; Lillemyr, 2007).

En lærer som legger til rette for stor grad av elevmedvirkning vil være en autonomistøttende lærer. Autonomistøtte er med på å styrke internaliseringsprosessen (Reeve, 2006), fordi internaliseringen av ytre motivert atferd vil bli lettere, og føre til økt engasjement og innsats (Ryan & Deci, 2002; Thuen, 2007). Å støtte elevenes autonomi krever ikke bare respekt for elevenes indre motivasjon og selvbestemmelse, men det krever også et sett personlige egenskaper hos læreren, som å kunne ta elevenes perspektiv, bekrefte deres følelser og kommunisere med et ikke-kontrollerende språk (Deci, 1995; Deci, Egharari, Patrick & Leone, 1994; Deci & Ryan, 2002). Autonomistøtte dreier seg om å gi elevene frihet til å drive med sine egne ting, men det betyr ikke at læreren skal la elevene gjøre som de vil. Det betyr heller ikke å overlate individet til seg selv, men å gi det en mulighet til å delta aktivt i forhold hvor individet oppdager og uttrykker sin egen selvbevissthet. Medbestemmelse og elevautonomi betyr ikke bortfall av struktur og tilsyn, men heller at autonomi og struktur kan utfylle hverandre, og bidra positivt til å øke elevenes motivasjon (Skinner & Belmont, 1993; Thuen, 2007). Lærernes rolle er viktig i denne sammenhengen. Gjennom sin måte å motivere elevene på, kan de hemme eller fremme elevenes ressurser og motivasjon. Derfor er det viktig at lærerne blir oppmerksomme på elevenes indre motivasjonelle ressurser, og stimulerer deres motivasjon gjennom å gi støtte til selvstendighet, hjelpe dem til å få oversikt, og vise engasjement ved å involvere seg i elevenes arbeid. Dette kan de gjøre ved å tilbringe tid sammen med dem, snakke med dem, og lytte til deres ønsker i stedet for å gi dem direktiver (Reeve & Jang, 2006).

Autonomistøtte bør strekke seg lenger enn til kun å kunne velge en medelev til å gjøre arbeidsoppgaver sammen med. Det bør også innbefatte muligheter for at elevene kan være med på å utarbeide regler, bestemme dato for innlevering av egne oppgaver, velge måter et arbeid skal presenteres på, få mulighet til å presentere eget syn på saker, og evaluere egne og andres arbeider (Logan, DiCintio, Cox & Turner, 1995; Stefanou, Perencevich, DiCintio & Turner, 2004). Alle disse elementene vil bli ivaretatt gjennom elevmedvirkning, hvor elevene blir delaktige i klasserommiljøet og læringsaktivitetene. Men det betyr ikke at de skal være de eneste som bestemmer (Garcia & Pintrich, 1996; Stefanou, Perencevich, DiCintio & Turner, 2004), lærerens rolle i denne sammenhengen blir å bidra til å utvikle elevenes kritisk tenkning og metakognitive evner (Stefanou, Perencevich, DiCintio & Turner, 2004).

Til tross for at mye forskning altså støtter selvbestemmelse og et autonomistøttende læringsmiljø, viser annen forskning at lærere ofte prioriterer en kontrollerende læringsstil (Bru, Stephens & Torsheim, 2002; Reeve et al, 2004; Strandkleiv, 1999; Wentzel, 2002; Thuen, 2007), og at mange lærere fortsetter å bruke kontrollstrategier i klasserommet (deCharms, 1968; Deci & Ryan, 1987; Stefanou, Perencevich, DiCinto & Turner, 2004). Dette tilsier at det er behov for økt kunnskap blant lærere om hva en autonomistøttende motivasjonsstil innebærer og hvilke positive konsekvenser dette kan ha.

## **2.2. Læring i et sosiokulturelt perspektiv**

Selvbestemmelsesteorien mener at mennesker har i seg en iboende evne og lyst til vekst, men at de likevel noen ganger motsetter seg vekst og ansvar. Den forsøker å klarlegge hvilke betingelser som fremmer eller hemmer elevenes indre ressurser, blant annet ved å se på sosiokulturelle forhold, som at mennesket utvikles i ulike kontekster (Ryan & Deci (2000); Thuen, 2007). Et sosiokulturelt perspektiv forstår læring og utvikling som grunnleggende sosiale prosesser, og handler om at mennesker formes og tilegner seg kunnskap ved å delta i kulturelle aktiviteter (Säljö, 2001; Wittek, 2004). Læring og utvikling blir mulig gjennom samspill med andre, og må ses i sammenheng med det sosiale og kulturelle livet hvor læring foregår, for å kunne bli forstått. Begrepet kultur viser her til den samling av ideer, holdninger, kunnskaper og andre ressurser mennesket erverver seg gjennom interaksjon med omverdenen. Læring blir forstått som evnen til å se noe nytt i noe som allerede er kjent, og kunne bruke det på en produktiv måte i samspill med andre, innenfor rammen av praktiske og kulturelle sammenhenger (Säljö 2001). Gjennom interaksjon med andre forandres vi som individer, og øker vår evne til å kunne forstå sosiale situasjoner. Ut fra et sosiokulturelt perspektiv er deltaking i fellesskap og det å bli verdsatt, motivasjonsfaktorer til fortsatt læring. Elevene er en del av den motivasjon som ligger nedfelt i kulturens og samfunnets forventninger, og de vil oppleve motivasjon og mening gjennom å se sammenhenger mellom ulike arenaer hvor de ferdes (Dyste, 2001). Det er derfor viktig at disse arenaene er støttende og oppmuntrende.

Synet på læring i et sosiokulturelt perspektiv handler som sagt om at læring ikke primært er en individuell prosess, men at kunnskap er noe man tilegner seg gjennom samhandling i en gitt kontekst (Dyste, 2001). Fordi kunnskapen er fordelt mellom deltakerne i et fellesskap, er interaksjon med andre i et læringsmiljø avgjørende både for hva som blir lært, og hvordan. Vi

lærer gjennom å delta som handlende mennesker sammen med andre i et praksisfellesskap (Dyste 2001). På samme måte som i selvbestemmelsesteorien er det derfor viktig å se på om samspillet i et fellesskap fungerer, om det foregår læringsfremmende aktiviteter, og hva som eventuelt hemmer læringen. Passende akademisk og individuell støtte sammen med en individuell studieplan, vil være en god hjelp for at elevene skal oppleve suksess (Thuen, 2007). Når elevene liker det de gjør, og tror at de kan lykkes, vil de bli motivert til å prøve, selv om oppgaven er vanskelig (Eccles, 1983; Harter, 1996; Thuen, 2007).

Vi handler ut fra våre kunnskaper og erfaringer og de krav og muligheter som fins innen en bestemt virksomhet. Det blir stadig skapt nye fremgangsmåter for å forstå den virksomheten man er en del av, og læring betyr å tilegne seg deler av disse, for å forstå virkeligheten og bruke den i praksis. Kunnskap er ikke noe individet har, men er en kreativ og skapende prosess som man anvender i hverdagen for å kunne se og løse problemer og håndtere forskjellige situasjoner (Säljö, 2001). Med utgangspunkt i tidligere erfaringer vet vi hvilke forventninger en situasjon krever av oss. Et situert perspektiv fokuserer spesielt på læringskonteksten og kjennetegnes av aktiv deltagelse fra elevens side med mulighet for å inngå i et samarbeid, hvor man gjennom veiledning kan bli delaktige i kunnskapen som brukes innen en virksomhet, noe som er en avgjørende faktor for læring (Säljö, 2001). Siden våre handlinger er situert i (deler av) sosiale praksiser, er de avhengige av hva vi oppfatter som viktig i en gitt situasjon. Å forstå koblingen mellom sammenhenger og individuelle handlinger er et viktig punkt i et sosiokulturelt perspektiv (Säljö, 2001). Dette kan best gjøres gjennom elevmedvirkning hvor lærerne må stimulere elevene til å delta aktivt i et læringsfellesskap samtidig som de gir veiledning og støtte til elevene på veien mot å mestre oppgavene alene. Læring må skje i interaksjon med andre, ved å ta i bruk ulike redskaper. Med redskaper menes de ressursene, både fysiske og språklige eller intellektuelle, som vi har tilgang til, og som vi bruker for å utføre handlinger, eller for å forstå våre omgivelser. Vårt samspill med disse redskapene (artefaktene) er sentralt i et sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling. Kunnskapsbygging kan ikke kun knyttes til individet, fordi alle som deltar i en sosial sammenheng har ulik kompetanse og ulike bidrag å komme med, kunnskapen er altså distribuert mellom mennesker (Witteck, 2004). Elever, lærere og redskaper spiller sammen og etablerer en situasjon, en kontekst, avhengig av relasjonene mellom disse aktørene. Læring forutsetter kontinuitet fordi ny læring vil henge sammen med tidligere utviklet viten på ulike måter. Læring kan altså ikke forstås uten at den blir sett i sammenheng med de redskapene

som brukes innenfor læringsmiljøet og alle aktørene som deltar (Wittek, 2004). Her er det sosiokulturelle synet i samsvar med selvbestemmelsesteorien.

En grunntanke i dette perspektivet er at sosiokulturelle ressurser blir skapt og videreført gjennom kommunikasjon. Mennesket er helt fra starten, et kommunikativt vesen som er opptatt av å samspille med andre (Treverthen, 1992; Säljö, 2001). Ved å lære seg å kommunisere blir man et sosiokulturelt vesen. Betydninger av begreper vil internaliseres og bli en del av individets konstruksjoner gjennom å delta i et sosialt fellesskap (Wittek, 2004). Når vi kommuniserer, utfører vi handlinger med språklige midler. Gjennom språket kan vi dele opplevelser og erfaringer med hverandre, og på den måten bli delaktige i andres kunnskaper og ferdigheter. Vi deltar i tenkning gjennom at vi etablerer og opprettholder en felles forståelse gjennom kommunikasjon. Tenkningen blir dermed distribuert (fordelt) mellom aktørene, og holder deres aktivitet sammen (Säljö 2001), men den må ses i sammenheng med sosiohistoriske sammenhenger og redskaper. Mennesker står ikke i direkte og ufortolket kontakt med omverden, men virkeligheten blir formidlet (mediert) gjennom fysiske og språklige redskaper (artefakter). Både vår tenkning og forestillinger av verden er farget av vår kultur og dens artefakter.

I et sosiokulturelt perspektiv betyr evnen til å lære at man kan identifisere, og lære å beherske de former for kommunikasjon som gjelder innen en spesiell virksomhet. Den formen for kommunikasjon som kjennetegner undervisning har viktige særtrekk, og er i stor grad basert på å kunne håndtere tekstbaserte virkeligheter. Elevene blir presentert for mange ulike fenomener gjennom språket, og må forsøke å forstå hvordan disse kan kobles til deres egen livsverden. Lærestoffet blir tilrettelagt for læring i tråd med en kommunikativ tradisjon, og eleven må lære seg å mene noe innenfor denne rammen, selv om han har få erfaringer med stoffet. Problemer med læring kan, i et sosiokulturelt perspektiv, bety at eleven har problemer med å forstå og nyttiggjøre seg en spesiell form for kommunikasjon, og har ingenting med elevens kognitive evner å gjøre. Det er i interaksjon mellom mennesker at kunnskapen får liv, derfor må samtalen mellom læreren og den lærende alltid pågå. Både lærere og elever bør ideelt sett være deltakere i en felles aktivitet gjennom guidet deltakelse (Rogoff, 1990, Wittek, 2004). De ressursene som deltakerne bringer med seg inn i fellesskapet legger grunnlaget for ny kunnskap. Læring springer ut av dialogisk utveksling, og når vi deltar i dialogisk samspill med andre, blir våre oppfatninger av oss selv etablert og endret. Vi ser og hører oss gjennom øynene og stemmene til andre (Bakhtin, 1929; Wittek, 2004), og det fører til at vi utvikler oss

som mennesker. I et dialogisk klasserom, hvor elevene har en stor grad av medvirkning, bidrar alle parter til å skape kunnskap. Det er viktig at elevenes egne sosiale erfaringer blir vektlagt i den pedagogiske prosessen (Dale, 1973; Selberg, 2001), og at språket blir brukt til dialog i stedet for som et abstrakt innhold i form av termer og begreper (Gardner, 1992; Selberg, 2001). Dialogisk utveksling og språk brukes til å skape forståelse gjennom en kontinuerlig dialog med andre. Ved å sette ord på egne tanker og være åpne for andres meninger gjennom dialog, vil det skje en omarbeiding fra sosial samhandling til egen kunnskapskonstruksjon (Witteck, 2004). For at det skal oppstå dialog kreves det at lærere og elever har respekt for hverandres kunnskaper og erfaringer (Selberg, 2001). En forutsetning for at læring skal skje er at partene engasjerer seg i samtalen og gir ytringene relevans for det de deltar aktivt i.

Ut fra et sosiokulturelt perspektiv legger man vekt på at det å føle mestring er avgjørende for elevenes motivasjon, og på samme måte som i selvbestemmelsesteorien er det av stor betydning at skolen klarer å danne gode læringsmiljøer som stimulerer til aktiv deltaking, hvor elevene får mulighet til å delta i undervisningen innenfor gitte rammer for samhandling. Elevene bør få en følelse av at de kan noe, og at de er med og bidrar med noe til læringsfellesskapet. Læreren har en viktig oppgave i denne sammenheng med å skape et klassemiljø hvor elevene både skal føle seg motivert til å lære, og hvor de skal oppleve trivsel og velvære. Det sosiokulturelle perspektivet legger vekt på at vi ønsker å lære dersom vi opplever det som viktig (Dysthe, 2001). Elevene selv etterlyser en kobling mellom skoleaktiviteter og sin egen hverdag, slik at kunnskapen kan brukes i andre situasjoner enn der innlæringen skjer (Bruner, 1977; Selberg, 2001). Vi kan ikke forvente at elevene skal kunne vurdere seg selv og det de lærer dersom de må arbeide med oppgaver som de føler liten kjennskap til, og som er påtvunget dem av lærerne (Hargreaves, 1972; Selberg, 2001). Det er derfor av stor betydning at lærerne oppretter et klassemiljø hvor elevene kan se sammenhenger og meningen med det de lærer, slik at de kan føle seg motivert til å lære.

Læring er, som tidligere nevnt, noe som skjer i og mellom mennesker, i en konkret kontekst gjennom sosial samhandling. Et viktig element i denne sammenheng er å styrke gjensidigheten mellom lærerne og elevene. På samme måte som i selvbestemmelsesteorien er en av lærerens viktigste oppgaver er å være igangsetter, rettleder, samtalepartner og regissør, ikke dominere samtalen som foregår (Witteck, 2004). Ved at læreren stiller autentiske spørsmål (hva mener du?), kan elevene medvirke i undervisningen og bidra kollektivt til



kunnskapsutviklingen. Elevene må få tillit til at de er kompetente. Dette kan skje både ved at deres bidrag blir brukt i undervisningen uten å bli vurdert som rett eller galt, og gjennom støtte og oppmuntring ved at læreren bygger videre på det elevene sier. Kunnskapen er innebygd i kulturelle verktøy, og foregår i interaksjon mellom individ og grupper i samspill med de verktøyene som er tilgjengelige. Elevenes engasjement vokser når de får være med å bestemme målsetting og bruk av læringsredskaper (Dysthe, 1995; Wittek, 2004), noe som blir mulig gjennom elevmedvirkning. Elevene må få mulighet til å delta aktivt i undervisningen innenfor gitte rammer for samhandling. Dette er i tråd med prinsippene for opplæring i Kunnskapsløftet. Vurdering bør dreie seg like mye om elevens deltakelse i læringsaktivitetene som om egen forståelse. Den bør bli en integrert del av læringsarbeidet som foregår innenfor sosiale rammer og kulturelle prosesser (Wittek, 2004), hvor eleven bør få tilbakemeldinger og veiledning gjennom hele prosessen. Å formulere vurderingskriterier både for individuelle prosesser og samarbeidsprosesser, samt å delta i vurdering av egne og andres arbeider, er en vesentlig del av det å lære i et sosiokulturelt perspektiv (Dyste 2001), som det også er i elevmedvirkning. Undervisningen vil i et sosiokulturelt perspektiv være preget av samarbeidslæring, problembasert læring, kontekstbasert arbeid og prosjektarbeid. Samtidig legges det vekt på selve deltakingen og det å bli verdsatt i et felleskap som motivasjonsfaktor til fortsatt læring.

### **3. Metode**

#### **3.1. Innledning**

Utgangspunktet for dette prosjektet er at jeg ønsker å belyse hvordan lærerne i den videregående skole forstår og praktiserer elevmedvirkning/medbestemmelse, og hvilken betydning de mener det har for elevenes motivasjon, trivsel og læring. Er dette bare fine ord i et dokument eller blir det praktisert i skolen, i så fall i hvor stor grad blir det benyttet, og på hvilken måte. Utgangspunktet for å kunne svare på dette, er relevant forskning som har tilknytning til dette området, og teorier som kan være aktuelle i denne sammenheng. For å forsøke å gjøre mine forskningsresultater troverdige, vil jeg gjøre rede for de framgangsmåtene jeg har brukt i datainnsamlingen, analyse av data, og tolkning av resultater.

#### **3.2. Valg av metode**

Starten på prosjektet er en refleksjon omkring hva som vil være den beste metoden til å svare på spørsmål omkring det tema jeg er interessert i å utforske. Det blir nokså tidlig klart at jeg ønsker å gjennomføre et kvalitativt forskningsprosjekt, hvor jeg kan få direkte kontakt med de som skal studeres. Kvalitativ forskning har som mål og frambringe forståelse omkring fenomener som er knyttet til personer og situasjoner for å få en bedre forståelse for hvordan de oppfatter sin livsverden. Jeg vil foreta en Case-studie, som kjennetegnes ved at man oppnår rikholdig informasjon om de få enhetene som studien fokuserer på (Thagaard, 2006).

Intervjuundersøkelser er en av flere metodiske tilnæringsmåter i kvalitativ samfunnsforskning, og er en egnet metode til å få kunnskap om hvordan personer opplever sin situasjon (Thagaard, 2006). De gir tydelig og omfattende informasjon om hvordan informantene forstår erfaringer og begivenheter i eget liv. Jeg ønsker å foreta enkeltintervjuer av lærere i den videregående skolen, for å innhente de opplysninger jeg trenger for å belyse min problemstilling. Det betyr at jeg som forsker kan påvirke samtalen, og blir et viktig verktøy i prosjektet.

#### **3.3. Beskrivelse av metode**

Formålet med et intervju er å innhente fylldig informasjon om hvordan mennesker opplever ulike sider ved et fenomen (Dalen, 2004). *”Et intervju har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomener”* (Kvale,

2007, s. 21). Begrepet livsverden gir ikke bare en beskrivelse av de forholdene en person lever under, men det fokuserer på personenes opplevelse av sin hverdag og hvordan de forholder seg til den (Dalen, 2004). Gjennom intervjuet kan man fange opp informantenes oppfatninger om et gitt tema, noe som kan bidra til å danne seg et mangfoldig bilde av deres verden og meningen med de fenomenene som presenteres. Det er en utveksling av ideer og synspunkter mellom to personer som har felles interesse for et gitt tema, hvor kunnskapen blir til i møtet mellom disse to personene (Kvale, 2007). Et intervju er en mellommenneskelig prosess, som blant annet blir preget av hvordan forsker og informant oppfatter hverandre. Informantene svarer ikke bare på gitte spørsmål, men gjennom dialog med intervjueren uttrykker de sin egen oppfatning av sin verden. Intervjusamtalen er et resultat av en samhandling hvor informanten blir medforfatter, deres svar blir en skattkiste av forskjellige meninger som kan følges opp i den senere analysefasen (Kvale, 2007).

I et forskningsintervju er det forskeren som definerer tema og kontrollerer situasjonen. En utfordring i intervjusammenheng er hvor vidt intervjueren klarer å skape en atmosfære som innbyr til fortrolighet (Thagaard, 2006). Jeg er klar over viktigheten av den relasjonen jeg utvikler til informantene, derfor forsøker jeg allerede fra starten å opprette en god kontakt. Jeg inntar en lyttende holdning hvor oppmerksomheten blir rettet mot informanten, noe som er ganske enkelt fordi det både er interessant og engasjerende å høre på det de har å fortelle. Jeg har også fokus på informantens kroppsspråk, men fornemmer ingen motsetning mellom den og det som blir sagt. Jeg opplever alle lærerne som positive og utrolig ærlige, og de gir meg uvurderlig informasjon og innsikt i deres situasjon og forståelse omkring det temaet jeg ønsker å undersøke.

### **3.4. Vitenskapsteoretiske betraktninger**

Fortolkning er sentralt innen kvalitative metoder, fordi den vitenskapsteoretiske fortolkningsrammen danner grunnlaget for den forståelsen forskeren vil utvikle i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2006). Det er flere måter å tilnærme seg det empiriske materialet på. Fortolkningen bygger i utgangspunktet på informantenes uttalelser, men i dialogen mellom forskeren og datamaterialet vil den videreutvikles, og påvirkes av forskerens forforståelse og aktuell teori som omhandler det gitte tema. Virkeligheten er mangfoldig, fordi mennesker skaper seg en virkelighet som gir mening til egne erfaringer. På den ene siden er virkeligheten avhengig av aktøren, på den andre siden har vi som mennesker felles erfaringer

som danner en struktur som vil påvirker forskerens forståelse og fortolkning (Dalen, 2004). Dette er ikke et punkt som kommer til å få stort fokus i denne oppgaven, fordi en oppgave som dette verken gir rom eller tid for å gå mer i dybden på et slikt tema. Jeg vil allikevel si litt om de refleksjonene jeg gjør meg i forkant i forhold til dette. Jeg er i tvil om hvor vidt jeg skal benytte fenomenologi eller hermeneutikk som fortolkende teori, fordi dette vil ha innvirkning på hva jeg skal fokusere på under intervjuet. Siden min studie skal undersøke lærernes opplevelse og forståelse omkring begrepet elevmedvirkning, velger jeg en fenomenologisk tilnærming, for å forsøke å forstå den dypere meningen som ligger i lærernes erfaringer. Den fenomenologiske måten å tilnærme seg intervjuet på kan uttrykkes på følgende måte: *"Jeg ønsker å forstå verden fra ditt ståsted. Jeg vil vite det du vet, på din måte. Jeg ønsker å forstå betydningen av dine opplevelser, være i ditt sted, føle det du føler, og forklare ting slik du forklarer dem. Vil du være læreren min og hjelpe meg med det?"* (Spradley, 1979, s. 34; Kvale, 2007, s. 72). Fenomenologien legger vekt på den daglige opplevde erfaring, og har en antagelse om at realiteten er slik mennesket oppfatter den (Thagaard, 2006). Et fenomenologisk perspektiv åpner for informantens erfaringer, forsøker å se bort fra mulige forhåndskunnskaper og søker etter det vesentlige i informantens beskrivelser (Kvale, 2007). Gjennom å beskrive og analysere måten vi konstruerer vår oppfattelse av verden på, kan vi forsøke å få en forståelse av menneskers situasjon (Wormnæs, 1996; Dalen, 2004). Jeg har lagt stor vekt på en aktiv, fordomsfri lytting, interesse og respekt for informantene og det de formidler. I tråd med den fenomenologiske tilnærmingen (Kvale, 2007), lar jeg informantene fritt beskrive sine egne erfaringer uten å forstyrre med tilleggsspørsmål og de forutinntatte formodninger hos meg disse måtte tyde på. Gjennom lærernes subjektive opplevelse i møte med elevene, vil jeg forsøke å danne meg et bilde av hvordan de opplever og forstår sin situasjon.

### **3.5. Intervjuguide**

En intervjuguide (vedlegg 1) skal inneholde relevante spørsmål slik at studiens tema vil bli best mulig belyst (Dalen, 2004). Temaet for min oppgave, problemstillingen, teorien som ligger til grunn for undersøkelsen, og tanker omkring den senere analysen er mitt utgangspunkt for å kunne utarbeide relevante spørsmål for intervjuene. Guiden er godt strukturert, noe som skal gjøre det lettere å strukturere og analysere det innhentede materialet, men likevel fleksibel nok til at jeg kan stille ekstra spørsmål, dersom det blir aktuelt for å tydeliggjøre informantens meninger og erfaringer omkring det gitte tema. Siden jeg senere i

prosessen bestemmer meg for å bruke en fenomenologisk tilnærming, benytter jeg meg ikke av denne muligheten til å kunne stille ekstra spørsmål.

Intervjuguiden blir delt i tre hovedområder, for å få bredde i temaene og tilgang til ulike dimensjoner. Den første delen har spørsmål som dreier seg om lærernes *forståelse* av elevmedvirkning og medbestemmelse, og hvilke muligheter og begrensninger som kan være knyttet til det. Den andre delen dreier seg om lærernes *erfaringer*, og hvordan de konkret bruker elevmedvirkning i sin undervisning. Den tredje delen stiller spørsmål til lærernes *generelle oppfatning* om elevmedvirkning og hvordan det best kan legges til rette for dette på et ideelt grunnlag. Det er flere hovedpunkter under hvert av disse tre hovedområdene, og det blir gitt mulighet til å utdype disse. En del spørsmål går igjen i flere av hovedområdene. Dette blir gjort for å kunne få en bredere forståelse for fenomenet, og gir rom både for en generell forståelse, informasjon om informantenes egne opplevelser og reaksjoner, og en mer nyansert generell informasjon om deres ønsker og behov.

### **3.6. Innsamling av data og beskrivelse av utvalg**

Før jeg går i gang med selve oppgaven, forsøker jeg å danne meg et bilde av hvilken forskning som allerede er gjort rundt det aktuelle tema jeg ønsker å undersøke, og hvilke teorier som vil egne seg best for mitt formål. Deretter klargjør jeg formålet med studien og utarbeider problemstillingen. Jeg må også tilegne meg nok kunnskap om det aktuelle emnet. Det er viktig å få en begrepsmessig og teoretisk forståelse, for å kunne stille de riktige spørsmålene og lage en god intervjuguide som kan gi svar på mine spørsmål. Jeg bruker en delvis strukturert tilnærming, hvor temaene og spørsmålene er fastlagt på forhånd i en intervjuguide.

Jeg ønsker å intervjuere lærere ved flere skoler for å få tilgang til forskjellige praksiser, og unngå eventuelle særlige forhold ved en skole. Et spørsmål som melder seg er hvordan jeg skal finne et egnet utvalg for prosjektet. For å få kontakt med relevante lærere kontakter jeg rektor ved fire videregående skoler, og håper at minst fire lærere, som underviser på VG1, vil melde seg til å delta på prosjektet. Jeg er i utgangspunktet svært optimistisk, og sender ut et informasjonsskriv, hvor jeg også informerer om at dersom det blir for mange lærere som melder sin interesse, så vil jeg måtte foreta en loddtrekning. Ved første forespørsel sier fire lærere ved to av skolene seg villig til å delta. En av disse lærerne melder senere avbud, så jeg

sender ut forespørsel til to nye skoler, og får positivt svar fra en lærer ved en av disse skolene. Etter å ha kontaktet skolene på nytt, er det to lærere ved en av de første skolene som melder seg, og jeg får også en lærer via en bekjent på en skole som jeg ikke har kontaktet. Til slutt har jeg samlet syv lærere fra fire videregående skoler, tre mannlige lærere som underviser på Bygg- og anleggsteknikk, tre kvinnelige lærere som underviser på Helse og sosialfag, og en kvinnelig lærer som underviser på Service og samferdsel. De har forskjellig fartstid som lærer i skolen, fra to år til mer enn førti. Fire av dem underviser på VG1 og tre på VG2, og elevmassen varierer fra såkalt normalelever, til elever med forskjellig grad av behov for tilrettelagt undervisning. Etter at jeg har fått relevante opplysninger om de aktuelle lærerne, sender jeg et informasjonsskriv til dem med opplysninger om formålet med undersøkelsen, hovedtrekkene i prosjektet, og informasjon om at dersom det er ønskelig, så kan de trekke seg fra prosjektet på et hvilket som helst tidspunkt. Jeg får tilbake positivt samtykke fra samtlige av de syv.

I forkant av intervjuene foretar jeg en pilotstudie for å undersøke om intervjuguiden er egnet til å innhente de opplysningene jeg er ute etter. Det blir gjort noen små endringer i intervjuguiden som følge av det. Noen spørsmål er for lange og omfattende, og må deles opp.

Selve intervjuene varer ca. en time og blir avholdt i løpet av to uker i møterom på de aktuelle informantenes skole. Informantene får ikke tilsendt intervjuguiden i forkant av intervjuet, fordi jeg er interessert i å få tilgang til lærernes umiddelbare og intuitive tanker, noe som ikke er mulig dersom de har fått intervjuguiden på forhånd, og er forberedt på hvilke spørsmål de vil få. Noen av lærerne har allikevel forberedt seg godt, og innhentet utfyllende informasjon om det emnet de skal snakke om. Jeg bruker diktafon under intervjuene for å få med meg mest mulig informasjon, og for å kunne bruke mer energi på å lytte og oppfatte nyanser og kroppsspråk. Jeg setter meg grundig inn i tekniske detaljer og bruk, og sørger for å ha ekstra batterier tilgjengelig. Før jeg starter diktafonen har jeg en liten samtale med informantene angående deres bakgrunn og yrkeserfaring i skolen. Informantene er gjort oppmerksom på at det blir gjort opptak av intervjuet, og jeg gir beskjed når diktafonen blir startet, men det er ingen problemer med det så langt jeg kan merke. Allikevel kan jeg ikke se helt bort fra at det kan ha vært en stressfaktor, som kan ha påvirket lærernes svar.

Etter at jeg har intervjuet tre lærere, velger jeg å kutte ut det siste hovedområdet i intervjuguiden, som dreier seg om lærernes generelle oppfatning om elevmedvirkning og

hvordan den ideelt sett kan gjennomføres. Dette gjør jeg både på grunn av tidsfaktoren, og fordi jeg ser at del to og tre går nokså mye inn i hverandre, at lærerne fortsetter å fortelle om sine erfaringer i stedet for sine ønsker. Jeg lar heller informantene bruke de siste minuttene til å snakke fritt om hva de ser som det ideelle, eller om andre ting som de ikke har fått sagt, og har lyst til å formidle. Dermed blir det rom både for en oppsummering og konkrete beskrivelser for å tydeliggjøre informantens meninger og opplevelser. Etter at diktafonen er slått av har jeg en liten samtale med informantene om hvordan de har opplevd intervjusituasjonen. Da kommer det ofte fram interessante ekstra opplysninger, men jeg har valgt å ikke bruke dem i oppgaven. Intervjuene utgjør det empiriske datagrunnlaget i min undersøkelse, de er svært innholdsrike, og inneholder mye interessant informasjon.

### **3.7. Analyse av data**

Etter at alle intervjuene er gjennomført, skriver jeg dem selv ned, ord for ord, slik at jeg skal bli godt kjent med datamaterialet. Jeg hører gjennom dem flere ganger for å forsikre meg om at jeg har fått med meg alt, og for å få en god forståelse av innholdet. Deretter gjennomgår jeg alle intervjuene på nytt, og velger ut det som jeg synes er mest relevant i forhold til prosjektets innhold. Som analyseform bruker jeg ad hoc, som er et samspill mellom ulike teknikker for meningsgenerering (Kvale, 2007). Jeg foretar en sammenfatning av intervjumaterialet innen de forskjellige temaene, og konsentrerer meningsinnholdet slik at jeg kan framheve de meningene som jeg oppfatter som essensen i teksten, noe som kan knyttes til en fenomenologisk tilnærming. Gjennom meningsfortetting (Kvale, 2007) forsøker jeg å fortette og formulere meningen i intervjuene så klart som mulig, for å forsøke å få fram tekstens betydning uten at den blir for mye preget av min egen forforståelse. Til sist samler jeg alle de redigerte intervjuene i et dokument under aktuelle hovedpunkt eller kategorier, som jeg arbeider videre ut fra. Dette blir gjort for å forsøke å forstå innholdet på et mer fortolkende og teoretisk nivå (Dalen, 2004), og gjør det mulig å sammenligne informasjonen fra de forskjellige informantene omkring hvert tema for å finne likheter og ulikheter. Jeg bruker også sitater for å få fram informantenes meninger, og for å gjøre teksten mer personrettet.

Begrepet analyse viser til ”*det arbeidet forskeren utfører for å utvikle en forståelse av materialet*” (Thagaard, 2006, s. 109). Analyse og fortolkning av fenomenet som skal studeres kan gi metodiske utfordringer. Jeg foretar en grundig tekstanalyse for å utvikle spesifikke og

detaljerte problemområder. Gjennom analyse av intervjuene og min forforståelse av problemområdet forsøker jeg å oppnå en større sammenheng mellom teori og empirisk materiale. Jeg prøver å gi en framstilling med fokus på de sentrale temaene i undersøkelsen. Tolkning av data vil på den ene siden bli knyttet til forskerens teoretiske forankring, og på den andre siden til de tendensene som trer fram i løpet av analysen av data (Thagaard, 2006). Jeg bruker etablert teori som utgangspunkt for min forskning, og analyse av data for å forsøke å se nye perspektiver. En analyse av disse intervjuene kan gi et mangfold av tolkninger. Jeg forsøker å redegjøre for det som ligger til grunn for min tolkning, så får det bli opp til andre å vurdere dens gyldighet.

### **3.8. Vurdering av reliabilitet og validitet**

I kvalitativ forskning må reliabilitet og validitet defineres på andre måter enn i kvantitativ forskning, man må benytte en annen terminologi (Dalen, 2004). I forhold til et kvantitativt forskningsprosjekt krever en høy grad av reliabilitet at framgangsmåten ved innsamling og analyse av data skal være så detaljert at andre forskere skal kunne gjenta studien. I en kvalitativ studie utformes forskerens rolle i samspill med informanten, og det blir derfor vanskelig å stille slike krav. En måte å ivareta dette på er å gi en nøyaktig beskrivelse av alle ledd i prosessen. Med hensyn til oppgavens kvalitet er det også viktig å sjekke oppgavens validitet (Dalen, 2004). Dette gjør jeg gjennom å vurdere troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet (Thagaard, 2006), som jeg har forsøkt å ivareta i oppgaven. Jeg har også reflektert over hva som kan ha innvirkning på forskningsprosessen og dermed også på resultatene av denne oppgaven.

Troverdighet dreier seg om at forskningen utføres på en tillitvekkende måte, at forskeren gjør rede for undersøkelsens metodiske trinn, hvordan data er framkommet og egne vurderinger av disse (Thagaard, 2006). Gjennom å reflektere over og synliggjøre beslutninger i forskningsprosessen, synes jeg at jeg har ivaretatt dette. I ettertid ser jeg at hvis jeg hadde kombinert intervjuundersøkelsen med observasjon, hadde jeg fått et mer nyansert syn på, og en større forståelse for det fenomenet som undersøkes i denne oppgaven. Det hadde hatt innvirkning på oppgavens troverdighet.

Bekreftbarhet knyttes til kvalitet, om forskeren forholder seg kritisk til egne tolkninger, og om resultatene kan bekreftes av annen forskning. Det er også viktig å beskrive hvordan relasjoner



til informantene og erfaringer fra prosjektet legger grunnlag for konklusjonene i prosjektet (Thagaard, 2006). Jeg har koblet mine funn med funn som er gjort av andre forskere. Mitt teoretiske og praktiske ståsted vil kunne ha innflytelse på tolkning av teksten. Jeg kjenner informantenes miljø, noe som kan gi et godt grunnlag for forståelse, men som også kan føre til at jeg har oversett ting som er forskjellig fra mine egne erfaringer (Thagaard, 2006). Dette kan ha innvirkning på bekreftbarheten.

Overførbarhet stiller spørsmål til om resultatene kan gjelde også i andre sammenhenger, eller om det har relevans utover dette prosjektet (Thagaard, 2006). Utvalget i denne undersøkelsen er ikke trukket etter statistiske kriterier, men er et tilgjengelighetsutvalg. Et spørsmål man kan stille seg er om det bare er lærere som er spesielt interessert i denne problemstillingen som vil delta i en slik studie. Det er viktig å være klar over at resultatene som her framkommer, bare gjelder for dette spesielle utvalget, og kan ikke overføres til hele lærerstanden. Kan den teoretiske forståelsen som er knyttet til dette prosjektet settes inn i en videre sammenheng som kan gi en mer generell teoretisk forståelse? Jeg tror at resultater og data som framkommer i dette prosjektet også vil være gjenkjennelig for andre lærere, og kan kanskje gi dem en dypere mening og ny forståelse.

Det er flere ting i min oppgave som det kan være nyttig å reflektere over. Siden informanten vil bli påvirket av den relasjonen som etableres under intervjuet (Thagaard, 2006), er det viktig å tenke over hvilke mulige innvirkninger mine egenskaper som intervjuer kan ha på mine informanter. En annen ting er at informantene før intervjuet ble gjort klar over tidsfaktoren, noe som kan ha påvirket lengden og omfanget på deres svar. Bruken av en intervjuguide gjør at informantene blir styrt i en bestemt retning, noe som også kan ha betydning for den informasjonen som framkommer, spørsmålene kan ha vært ledende, dessuten vil ulike spørsmål og måten de blir stilt på, kunne føre til ulike tolkninger. Det er tre menn med i undersøkelsen, og forskjell i kjønn kan ha hatt betydning for en ulik forståelse av spesielle fenomener (Warren, 1988; Thagaard, 2006). I en kvalitativ undersøkelse vil innsamling av data være en mellommenneskelig prosess (Kvale, 2007), så selv om jeg har redegjort for selve forskningsprosessen, vil den ikke være mulig å gjenta eksakt. Dessuten vil hensynet til informantenes anonymitet ha en innvirkning på hva det er mulig å presentere i en oppgave som dette.

### **3.9. Etiske refleksjoner**

Jeg har sendt søknad til datatilsynet med kopi av informasjonsskriv og intervjuguide, og jeg har fått godkjenning før jeg kunne gå i gang med intervjuene. Informantene har i forkant av intervjuet fått relevant informasjon om meg og prosjektet, og har gitt sitt frie samtykke. I et forskningsprosjekt er det dessuten viktig å være klar over at man har et ansvar i forhold til informantene og det materialet man samler inn. Intervjumaterialet skal behandles på en teoretisk forsvarlig og vitenskapelig fundert måte (Dalen, 2004). All informasjon angående anonymitet og oppbevaring av materiale i forbindelse med dette prosjektet er blitt behandlet innenfor NESH sine retningslinjer.

## **4. Resultater**

Målet med dette prosjektet har vært å undersøke hvordan lærerne i den videregående skolen forstår og praktiserer elevmedvirkning/medbestemmelse, og om elevmedvirkning kan ha innvirkning på elevenes motivasjon, trivsel og læring. For å belyse dette tar jeg utgangspunkt i intervjuene, og fokuserer på sentrale områder som jeg synes er av betydning for å kunne svare på disse spørsmålene. Informantenes uttalelser i form av sitater utgjør empirien i en intervjustudie, derfor er det av betydning at et fyldig intervjumateriale inneholder mange gode sitater (Dalen, 2004). Sitatene viser interaksjonen i samtalen mellom forsker og informant, og danner grunnlaget for den senere analysen (Kvale, 2007). Min resultatdel er blitt forholdsvis detaljert, og inneholder forholdsvis mange sitater. Grunnen til dette er at jeg, som tidligere nevnt, har valgt å bruke en fenomenologisk tilnærming i et forsøk på å se og forstå mine informanters erfaringer. Det er derfor viktig for meg og videreformidle informantenes forståelse av sin livsverden så nært opp til deres subjektive opplevelse som mulig. Jeg bruker derfor en tematisk innfallsvinkel (Dalen, 2004) hvor jeg presenterer informantenes svar, blant annet gjennom egnede sitater, som jeg mener kan være med å belyse problemstillingen på en god måte.

### **4.1. Forståelse av elevmedvirkning**

#### **4.1.1. Generelt**

##### *Hvordan forstår du begrepene elevmedvirkning og medbestemmelse?*

Først ønsker jeg å undersøke hva lærerne legger i begrepene elevmedvirkning/medbestemmelse, og om de mener at elevmedvirkning er viktig. Tror lærerne det er en sammenheng mellom elevmedvirkning og aktiv deltakelse, og at elevene har interesse og forståelse for dette.

I følge lærerne betyr elevmedvirkning at elevene får delta i planlegging av undervisningen, samt at de får være med å bestemme opplegg, forskjellige vurderingsformer, tidspunkt for innlevering av oppgaver, og hvordan de skal jobbe for å nå mål i læreplanen. Elevene skal ha en mulighet til å påvirke både hva de vil ha undervisning i og gjennomføring av undervisningen. En lærer mener det kan dreie seg om medbestemmelse i forbindelse med sosiale aktiviteter, og en lærer mener at begrepet også omfatter hvordan det indre liv i klassen skal organiseres. En lærer uttrykker det på denne måten: *”Det bygger på demokrati, egentlig,*

å kunne være med å bestemme, da stiger jo motivasjonen. Og det med medvirkning i alle sammenhenger, det kan være prøver og alt mulig, det gjør at både lærerne og elevene får en mye bedre hverdag” (L3). En annen lærer sier det slik: ”Begrepet er kjent for oss, det er jo lagt inn på virksomhetsplanen, og det heter jo at du skal legge til rette for elevmedvirkning i kunnskapsløftet og læringsplakaten, men det er vel ikke så mange som egentlig tenker på at det er elevmedvirkning. Jeg føler at elevmedvirkning er bakt inn i undervisningsformen min” (L7). En lærer mener at det ikke betyr at elevene skal være med å bestemme opplegget, og en annen at elevene skal ha en begrenset påvirkning, det skal ikke være de som styrer.

På spørsmål om elevmedvirkning er viktig, svarer samtlige lærere at de anser dette som viktig. En lærer sier at: ”Dette er viktig fordi det du er med å bestemme, det har du vanligvis et bedre forhold til” (L1), mens en annen uttrykker det på denne måten: ”Det er veldig viktig, fordi det har med samhandling mellom eleven og læreren og gjøre. Når de får til samhandling, og blir enig om hvordan de skal gjøre ting, så blir det en annerledes undervisning med en gang. De blir et team hvor læreren og eleven sammen løser oppgaven” (L3). En lærer mener det er motiverende for elevene, et par lærere mener det har stor betydning for å få til god kommunikasjon, mens en lærer tror det er viktig for å utvikle selvstendighet, identitet og samarbeid. En lærer mener det er vanskelig å få til, og en annen at det er ikke alltid at elevene forstår hva det er.

### ***Hvordan forstår du begrepet aktiv deltakelse, og har dette tilknytning til elevmedvirkning?***

Alle syv lærerne mener at det er en sammenheng mellom aktiv deltakelse og elevmedvirkning. To av lærerne sier at det også har sammenheng med kommunikasjon, og at den må være toveis. En av lærerne mener at det er vanskelig å få til i praksis, mens en annen sier at det også kan ligge en fare i det, uttrykt på dette denne måten: ”Aktiv deltakelse er at jeg inviterer elevene til aktivitet, og aktive elever påvirker sin egen undervisningssituasjon. Det som er faren er at det er noen elever som er veldig aktive, og så har du disse stille elevene som aldri sier noen ting, men som og mener noe” (L6), En annen lærer påpeker også at: ”Du kan jo være aktiv i timene uten at du egentlig har noe veldig påvirkning på verken hva dere skal snakke om eller hvordan det skal gjøres. Da er det jo ikke synonymt egentlig” (L4).

### ***Tror du elevene har interesse og forståelse for elevmedvirkning?***

Her er det stort sprik i svarene fra lærerne. Flere lærere mener at interessen er delt, uttrykt ved følgende utsagn: ”Noen av elevene synes nok det er interessant, mens for andre så er dette et

*moteord som vi bruker*” (L1). To av lærerne mener at det er liten forståelse og interesse hos elevene for dette. En lærer sier det på denne måten: *”De fleste har verken forståelse eller interesse for det, har jeg inntrykk av. Vi må fortelle det til dem, nå er de faktisk med å bestemme, da skjønner de det, ikke ellers”* (L2). Et par av lærerne mener at elevene er interessert i å delta, noe som er uttrykt gjennom følgende svar: *”Den klassen som jeg har i år er utrolig interessert i det, de er flinke, og jeg bruker elevmedvirkning.”* (L6). Selv om de fleste lærerne mener at elevene har elevmedvirkning i en eller annen grad, så tror flere av lærerne at elevene selv ikke kan se at de faktisk er med å bestemme. En lærer mener at graden av medvirkning og medbestemmelse øker etter hvert som elevene kommer opp i klassene, spesielt hvis de går på samme skolen over flere år.

#### **4.1.2. Elevmedvirkning på det sosiale området**

##### ***Er det viktig at elevene får delta på planlegging av sosiale aktiviteter?***

Jeg er også interessert i å vite om elevmedvirkning strekker seg lenger enn til de faglige aktivitetene, derfor har jeg stilt lærerne noen spørsmål som dreier seg om hvor vidt elevmedvirkning har betydning for elevenes sosiale fungering, og for forholdet mellom lærer og elev. Når det gjelder viktigheten av at elevene får delta på planleggingen av sosiale aktiviteter, så sier fem av lærerne at de synes det er viktig. En lærer uttrykker det på denne måten: *”Ja, det tror jeg, fordi når vi planlegger faglige og sosiale ting for å nå målene, så gir det eiendomsrett til det, og alt de har eiendomsrett til, det gjennomfører de med stil”* (L6). Et par av lærerne mener at det ikke alltid er så enkelt å få til, både fordi det allerede er bestemt, og fordi skolen ikke har råd, uttrykt ved følgende uttalelse: *”Sosiale aktiviteter blir det nesten ingen ting av mer, fordi skolene har ikke råd. Men hvis det er en aktivitet, så prøver vi å få elevene til å være med å planlegge og bestemme”* (L4). To lærere sier at de har klassens time hvor elevene kan ta opp saker eller forslag til aktiviteter dersom de ønsker det, og et par lærere trekker fram viktigheten av at elevene deltar i elevråd og arbeidsutvalg.

##### ***Hvilke sosiale ferdigheter kan elevmedvirkning utvikle hos elevene?***

Her kommer det fram flere forskjellige meninger. Det kan lære elevene å oppføre seg i situasjoner, både i forhold til voksne og medelever. Det betyr at de kan lære seg høflighet, samarbeid og teamarbeid, lære og ta ansvar for egen læring, samt å kunne se konsekvensene av de valgene de gjør. En lærer uttrykker det slik: *”Det kan utvikle samhørighet og en forståelse for å jobbe sammen i en gruppe og ha et felles mål. Det tror jeg er ganske viktig, i*

*hvert fall i forhold til den læringen de kan få ut av det” (L2). Andre viktige egenskaper som blir trukket fram er at elevene kan bli flinkere til å snakke, utvikle empati, og få respekt for andres meninger. En lærer sier det på denne måten: ”Å tørre å ta ordet, stå for egne valg, diskutere med andre i klasserommet, noe som vil motivere, hjelpe dem til å våge å ytre sin mening, og tåle å bli motsagt også kanskje” (L4), og en annen sier: ”Medvirkningen til å gjøre andre gode, synes jeg er viktig. Trygghet, at alle skal kunne snakke og bli hørt og ha respekt for andre sine meninger, uansett om de avviker fra sine egne” (L7).*

### ***Vil elevmedvirkning kunne ha innvirkning på forholdet mellom lærer og elev?***

På spørsmålet om elevmedvirkning kan ha innvirkning på forholdet mellom lærer og elev, svarer samtlige lærere ja. De fleste mener at det vil ha en positiv innvirkning fordi forholdet vil bli nærere, åpnere og mer respektfullt. Kommunikasjonen vil bli bedre, og avstanden mellom læreren og elevene vil bli liten. En av lærerne sier det på denne måten: ”*Det er klart at du vil nok få et nærere forhold til elevene dine hvis elevene selv er med, hvis du involverer elevene mye. Det er klart de kjenner deg bedre da, og du blir bedre kjent med dem, så på den måten så har det en innvirkning” (L2). Men tre lærere mener også at dette kan være både utfordrende og slitsomt. En lærer uttrykker dette slik: ”*Det blir et annet forhold mellom elev og lærer når eleven får lov til å være med selv, det blir en annen tone mellom lærer og elev. Det fører til mer åpenhet, mer respekt og mer samarbeid. Jeg opplever det som ganske utfordrende av og til, fordi når elevene tar styring i en del sammenhenger er det ganske slitsomt” (L5).**

Noe som vil kunne påvirke forholdet mellom lærer og elev er, i følge lærerne, å få til en god kommunikasjon mellom dem. Alle lærerne er enig om at dette er viktig, og at en god kommunikasjon også vil føre til bedre samarbeid, uttalt på denne måten av en lærer:

*”Kommunikasjon, det er jo den måten vi har oss mennesker imellom for å si hvordan vi har det, hva vi ønsker, og hva vi vil. Så det er jo kjempeviktig at det er en god kommunikasjon, og en toveis kommunikasjon” (L6). Dessuten er det et par av lærerne som mener at dette har sammenheng med tillit og respekt, og om elevene føler seg trygge. En av lærerne uttrykker dette slik: ”*Det er klart at kan du kommunisere så føler eleven seg trygg. Elevene er ofte utrygge på om de får dette til, særlig i starten, men når vi snakker om at her skal du ha medvirkning, du skal ha muligheten for forskjellige oppgaver, du skal kunne velge, det gir dem en trygghet, og dermed så jobber eleven bedre” (L7).**

Alle lærerne er også enige om at god kommunikasjon er viktig for å få til elevmedvirkning. Måten lærerne framstår på, hvordan de stiller spørsmål, om de er gode til å lytte og om elevene får komme med sine uttalelser vil ha innvirkning på hvor mye elevene involverer seg. Svaret til en av lærerne er: *”Ja, helt klart. En god kommunikasjon med en elev er basert på at du må vise åpenhet, raushet og tillit til eleven. Og det er klart at det har noe med elevmedvirkning å gjøre fordi det handler jo om at jeg i litt større grad kan ta hensyn til den enkelte elev, og prøve å gi dem en følelse av at de har fått være med litt selv”* (L5).

### ***Kan elevmedvirkning være positivt for klassefellesskapet?***

Alle lærerne mener at elevmedvirkning, i overveiende grad, vil være positivt for klassefellesskapet. En lærer sier det på denne måten: *”Det er positivt at elevene som går i en klasse opplever at de både er med på å skape et miljø og bestemme hvordan vi skal jobbe mot målene i læreplanen. At de får være med å bestemme, det gjør noe med klassemiljøet, tror jeg”* (L5). Allikevel påpeker noen lærere at det krever at elevgruppen må klare å bli enige om ting, at det ikke må være sprikende interesser, og at det ikke bare er noen få som styrer. Et par lærere påpeker at dette også kan være negativt for klassefellesskapet fordi, som en lærer sier det: *”Det kan bli negativt hvis det bare er et par som er med. Det kan være sånn at hvis det er lite akseptert i klassen kan det være negativt for de som synes det er spennende. Så vi må i hvert fall få en tredjedel til å bli med på dette”* (L1).

### **4.1.3. Elevmedvirkning på det faglige området**

Stiller elevmedvirkning spesielle faglige krav til lærerne? Hvor flinke er de til å trekke elevene med i undervisningen gjennom å bruke deres ressurser, og mener lærerne at elevmedvirkning vil kunne ha innvirkning på elevenes motivasjon, trivsel og læring? Tror lærerne at tilpasning av undervisningen vil virke motiverende på elevene, og tror de at elevene selv forstår hvordan deres deltakelse kan ha innvirkning på trivsel og læringsutbytte?

### ***Hvilke krav stiller elevmedvirkning til lærerne?***

På spørsmålet om hvilke krav elevmedvirkning stiller faglig til lærerne, er det flere som peker på at lærerne må være åpne for innspill fra elevene, selv om de kanskje er annerledes enn forventet. Jeg får følgende svar fra en lærer: *”Det krever at du har en struktur, en plan, og så har du blitt enig med elevene om planen og strukturen. Så må du faktisk være så sikker på deg selv at du kan tåle usikkerhet. Det er klart at hvis du lar elevene får være med å styre, så vil*

*det komme dager der de vil kunne stille deg vanskelig spørsmål som du egentlig ikke klarer å svare på der og da. Men du vet vanligvis hvor du kan finne det, og det kan være en inngangport til å si at kunnskap ikke nødvendigvis er det du vet i hodet, men hvor du skal finne dem” (L1). Dessuten krever det at lærerne er oppdaterte, engasjerte og vet hva de snakker om, slik at de kan gjøre stoffet forståelig for elevene. Et par av lærerne påpeker at elevmedvirkning stiller krav til at lærerne må forberede seg på en annen måte, noe som er arbeidskrevende og utfordrende. En lærer sier dette på følgende måte: ”Du må gjerne forberede på en annen måte. Jeg kan ikke komme inn i klassen og begynne å lure på hva elevene skal gjøre. Det er mitt ansvar å tenke individ når jeg går til timen. Hva skal du gjøre i dag, og hva forventer jeg du skal klare og hva kan du medvirke med selv” (L7).*

### ***Er elevmedvirkning viktig for elevenes motivasjon og læring og kan det ha positiv innvirkning på trivsel og læringsutbytte?***

Et punkt i min problemstilling er om elevmedvirkning kan ha betydning for elevenes motivasjon. Fem av lærerne er enige i at det har det, uttrykt ved følgende svar: ”Ja, de får noen tanker selv, og det tror jeg har stor betydning” (L6). En av lærerne er litt mer nyansert i sitt svar, og sier det på denne måten: ”Ja hvis de får velge metoden, hvordan de skal gjøre det, så vil dette påvirke dem. Garantert. Da er vi over på motivasjon. Du må tenne eleven til å være med å velge ukeplanen, for eksempel. Hvis læreren har satt opp et forslag til innlevering, og ikke hører på eleven når han sier at han ikke klarer å komme i mål, så har han avvist eleven, og han vil ikke bli motivert i det hele tatt” (L3), mens en lærer er mer i tvil: ”Det kan nok det. Jeg er litt usikker på i hvor stor grad det vil virke inn. Men, jeg vil tro det, i alle fall for de flinke elevene vil det nok ha en positiv innvirkning. For de som bare dilter med, der er jeg litt mer i tvil om det betyr noe” (L2).

Et annet punkt i min problemstilling er om elevmedvirkning har betydning for elevenes læring. På dette spørsmålet svarer alle lærerne ja. Begrunnelsene for dette er at elevene lærer å sette seg inn i ting på en annen måte, at besvarelsene blir gode når elevene får jobbe på sin måte, og at elevene selv kan se at det er ting de har lyst til å jobbe videre med. En lærer uttrykker dette på denne måten: ”Ja, deres engasjement vil være i forhold til at de vil få en bedre skolehverdag, de vil finne det mer interessant og ikke så kjedelig. De vil være med å ta del i den nysgjerrigheten som er viktig for at de skal kunne klare å være nysgjerrige seinere i livet og” (L1), mens en annen sier at: ”De tilbakemeldingene jeg har fått er at elevene synes det er veldig kjekt å få være med å velge tema, fordi noen ting er mer interessante, og også



*måten å arbeide på. Det er mange måter du kan gå gjennom tema på, og jeg opplever at elevene er litt mer engasjerte når de får lov til å være med å bestemme selv, pluss at du utvikler læringsferdighetene, at alle får prøve forskjellige måter å lære på. Jeg har tro på at de skal få være med på å bestemme, at det vil virke motiverende på dem” (L4).*

Seks av lærerne mener også at elevmedvirkning vil kunne innvirke positivt på elevenes trivsel og læringsutbytte. Når elevene føler at de har bestemmelsesrett og blir hørt, så trives de mye bedre. En lærer mener at: *”Motivasjon og trivsel er begreper som går igjen når det gjelder medvirkning. Hvis elevene velger en metode som de får til, som kanskje ikke er helt pedagogisk riktig sånn som vi ser det, men klarer å nå målet, så kan de godt få lov til det. Og hvis de prøver seg, og lærer at dette ikke går, så får vi ta en runde på dette etterpå, og si at kanskje vi skal prøve en annen metode. Da er du allerede i gang og har produsert noe i alle fall. Han har kommet et lite stykke på veien. Da har eleven fått vært med, og da stiger motivasjonen og hvis læreren ikke innser at eleven har noe å si på dette, så er det ikke sikkert at de vil prøve en gang” (L3).* En lærer er litt mer i tvil: *”Det kommer alt an på hva valg du gir dem, og om de alltid velger minste motstands vei, for eksempel. Da trenger det ikke nødvendigvis være veldig positivt for læringsutbyttet. Men hvis du gir dem gode valg, og motiverer dem, vil det i hvert fall påvirke trivselen, og det kan påvirke læringsutbyttet” (L4).*

På spørsmålet om lærerne tror at elevene har forståelse for hvordan planlegging av fag, arbeidsplaner, osv kan ha innvirkning på trivsel og læringsutbytte svarer en lærer et klart nei, mens tre ikke tror elevene tenker så mye på det. En av dem sier det på denne måten: *”Det er klart at noen av dem har nok ikke helt det. Det virker som de har blitt mye styrt og ikke nødvendigvis alltid har fått forklaring på hvorfor de har gjort ting” (L1).* En lærer mener det er enklere i andre termin: *”I andre termin så tror jeg nok at de kan se viktigheten av å være med. I første termin så er det veldig vanskelig å få til elevmedvirkning fordi de har ikke forståelse for hva som er viktig og hva de skal lære. Derfor burde vi kanskje bruke litt mer tid på elevmedvirkning, og fortelle dem at når du går ut av dette kurset skal du kunne det og det, og hva tid gjør vi hva. Der er vi ikke gode nok” (L3).* Tre lærere mener at elevene nok kan se sammenhengen, men at det er nytt for mange elever.

Alle lærerne har tro på tilpasset opplæring og at det vil være motiverende for elevene, men et par lærere påpeker også at det kan være en viss fare med dette. En lærer sier det på denne måten: *”Ja det har det, men tilpasning må nok ha et snev av utfordring. Alle elever, uansett*

*nivå, trenger en stimulering, og noe å strekke seg etter. Faren har jo vært, at hvis eleven alltid får den vanlige enkle oppgaven som han klarer med glans, så kjeder han seg etter en stund. Så de må ha noe å strekke seg etter. Og det er alltid en ballanse å vite hvor de strekker seg, og hvor de hopper utenfor et stup” (L1), mens en annen sier det slik: ”Ja, til en viss grad i hvert fall. Men når tilpasningen blir sånn at noen føler at de ikke er med, så kan det virke mot sin hensikt. Hvis du skiller for mye, tilpasser for mye, så kan det være at de rett og slett føler seg helt utenfor, og den er litt farlig å gå i, men det er jo litt etter hvordan den klassen du har fordeler seg” (L2).*

### ***Er det viktig å bruke elevenes ressurser i undervisningen?***

Alle lærerne er enige om at det er viktig å bruke elevenes ressurser i undervisningen. En av lærerne sier det på denne måten: *”Ja, jeg fokuserer på at vi er gode på noe, og jeg er veldig opptatt av å gi tilbakemeldinger på det som er bra. At jeg fokuserer på deres styrke, kan du si. De ressursene de har, de bruker jeg. Når vi har gruppearbeid og presentasjoner, så passer jeg på at elevenes styrke får komme fram slik at de føler dette mestrer jeg, og det ser jeg gir en større innsats” (L7).*

### ***Hvilke krav mener du elevmedvirkning stiller til elevene?***

Når det gjelder spørsmålet om hvilke krav elevmedvirkning stiller til elevene, er svaret fra lærerne at det krever interesse og aktivitet fra elevene, at de har en vilje til å påta seg et ansvar, at de har litt kunnskap om hva det betyr, og vet hvilke valgmuligheter som finnes. Her uttrykker en lærer seg på denne måten: *”Det er klart at skal du medvirke med noe, så stilles det krav til deg. Her er det viktig å være tydelig og konsekvent, at har du gått inn for en avtale, så må vi følge denne, du må ha utbytte av det, vi har kjøreregler, og samtidig må vi utfordre eleven underveis til positivt initiativ” (L7).* Dessuten må elevene kunne jobbe i team og være litt à jour med fagene og med bøkene, samt at de må møte opp på skolen.

## **4.2. Elevmedvirkning i praksis**

### **4.2.1. Hvordan tilrettelegge for- og bruke elevmedvirkning i undervisningen?**

Jeg ønsker også å undersøke hvordan lærerne praktiserer elevmedvirkning/medbestemmelse i sin undervisning. Hva gjør de for å legge til rette for det, og hvilke erfaringer har de gjort seg i forhold til dette.

### ***Hvordan praktiserer du elevmedvirkning i din undervisning?***

På spørsmålet hvordan lærerne praktiserer elevmedvirkning i sin undervisning, lar en lærer elevene velge mellom tre forskjellige måter å gjøre ting på, mens en annen lærer bestemmer måten og elevene får velge hjelpemidlene. En lærer lar elevene være med å sette opp en plan over tidsbruk, og hvordan de vil jobbe med fag, mens en annen gir elevene mulighet for innspill og ansvar for enkeltoppgaver. For å svare nærmere på dette spørsmålet, vil jeg presentere deler av svaret til tre lærere. *”Nå etter den nye læreplanen er det blitt lite, og den går jo på fag, og vi har knapp tid. Det er mange forskjellige gruppefag, og der er vi nødt til å kjøre et ganske strikst opplegg, vi skal tross alt i programfagene gjennom 23 fag. Så det blir liten tid til at elevene får innvirke på det. Vi får bruke det litt i prosjektet fordypning hvor vi deler dem i andre grupper, hvor de konsentrerer seg om et fag. Da er det litt enklere å få dem med i planleggingen”* (L2). *”De får en meny av oppgaver, hvor de stort sett kan velge de oppgavene de vil. Det er noen obligatoriske, men ellers så har de ganske stort valg, de kan velge tema selv. De får også være med når vi kommer til vurdering, de får et fast skjema hvor de skal vurdere seg selv før læreren vurderer dem, og de får stadige tilbakemeldinger på veiledningssamtalene. Så det er en god dialog på dette med vurdering”* (L4). *”Når vi starter et skoleår så tar jeg for meg læreplanen og alle målene i den, går gjennom alle mål og alle programfag. Så ber jeg elevene skrive ned hvilke arbeidsmetoder de ønsker å jobbe med. Så lager de opplegg hvor vi kan bruke alle ønskene, og jeg lager en plan med hvilke arbeidsmetoder vi skal bruke i de forskjellige temaene i programfagene”* (L5).

### ***Hva gjør du for at forholdet mellom lærer og elev skal bli bedre?***

For at elevene skal ha mulighet for å kunne medvirke, anser jeg det som viktig at det er en god kommunikasjon mellom lærerne og elevene. Det krever at forholdet mellom dem er godt, og jeg spør derfor lærerne hva de gjør for å forbedre forholdet mellom dem og elevene. Samtlige lærere svarer at det er viktig å samtale med elevene sine både om forhold hjemme og på skolen. Ellers sier lærerne at det er viktig å ta elevene på alvor, behandle dem som voksne, se hver enkelt og bry seg. En lærer uttrykker dette på denne måten: *”Det er viktig å snakke med enkeltelever, bygge relasjoner. I løpet av dagen skal du ha blikkontakt med hver enkelt elev, du blir gjerne igjen litt i klasserommet og snakker litt med dem, altså disse små samtalene en til en, foruten de større samtalene under veiledning og høringer, at de opplever en som et menneske som bryr seg”* (L4), mens en annen sier det slik: *”Jeg bruker tid. Vi snakker mye, og det er ikke bare enveiskommunikasjon, altså jeg lytter til ideer, og ikke minst,*

*det kan være flinke og svake elever som ikke blir sett. Av og til så fokuserer vi på de svake, men jeg tror og at det er veldig viktig å se de flinke som aldri ber om hjelp. Og vi tar tid til oppsummeringer og overraskelser og prater om alt mulig som skjer utenfor skolen” (L7).*

Samtalene mellom lærerne og elevene er både formelle og uformelle. Seks lærere sier at de samtaler mye med elevene sine, og flere lærere trekker fram den uformelle samtalen som den viktigste fordi den blir mer naturlige. En av lærerne sier det slik: ” *Nå har jo vi verkstedsundervisning, så da er det jo naturlig at du snakker med elever hele veien uformelt, ellers så har vi jo formelle elevsamtaler. Den uformelle er faktisk den viktigste, at du er åpen for at elevene kan komme til deg, at de faktisk tør å komme til deg med alt, og det tror jeg vi klarer godt” (L2).* En av lærerne sier at det er ikke alltid at elevene oppfatter samtalen som sosiale og faglige samtaler, og gjerne må få det forklart. Ellers så har alle lærerne flere formelle elevsamtaler i løpet av året, også noen hvor foreldrene er med. Det er bare en av lærerne som ikke samtaler så mye med elevene sine, noe følgende utsagn viser: ” *Ikke veldig, jeg samtaler fag. Det hender jeg samtaler privat, men jeg er veldig fokusert på jobb. Men jeg prøver å bry meg. Elevene sitt privatliv og skolen henger jo veldig sammen, hvis ting skjer i livet deres så går det veldig ut over skolen. Men jeg skiller mellom skole, jobb og privatliv” (L5).*

#### **4.2.2. Elevmedvirkning på det sosiale området**

Jeg vil også undersøke hva lærerne gjør for at det sosiale miljøet skal bli godt ivaretatt, gir de elevene mulighet til å medvirke også på det sosiale området, og hvilke mulige utfordringer er knyttet til dette.

##### ***Får elevene delta på planlegging av sosiale aktiviteter?***

På spørsmålet om elevene får delta på planlegging av sosiale aktiviteter svarer alle lærerne ja, selv om tre lærere svarer ja med forbehold om i hvor stor grad det er slike aktiviteter på skolen, mens tre sier at utspillet må komme fra elevene selv. Dette blir sagt på denne måten av en lærer: ” *Ja i den grad vi har, så får de være med på det, men forslagene må komme fra dem” (L3).* En lærer forklarer hvordan elevene blir trukket med i planleggingen på følgende måte: ” *Når vi skal planlegge at vi skal ut på noe, så selyfølgelig blir elevene trukket med, og vi har ide myldring på hvordan vi skal få det beste utbyttet av dette her. Så de trekkes inn i*

*forkant og vi bearbejder i etterkant, var dette heldig, fikk vi dette til, var det kjekt, hvor viktig er dette med å være i lag, det sosiale, og det å komme ut på andre arenaer” (L7).*

#### ***Hvilke mulige utfordringer er knyttet til at elevene får medvirke på det sosiale området?***

Når det gjelder mulige utfordringer knyttet til dette, så kommer det fram forskjellige synspunkter hos lærerne. To lærere mener det er viktig å sette grenser og krav til innhold, og at ting skal gjøres skikkelig. Som en lærer sier: *”Utfordringene blir jo å sette grenser og krav om innholdet i disse sosiale aktivitetene. Hvis det er i skolens regi og jeg er med så er det ganske strengt, men hvis det gjelder å gå på byen, på teater, kino eller ut å spise så opplever jeg ikke at det ligger så veldig mange utfordringer der, bortsett fra å prøve å få alle med”* (L5). En lærer mener det er en utfordring å gi elevene ansvar, en mener at det er en utfordring å ikke vite alt som skjer før den dagen det skal skje, og to lærere mener at det handler om rammevilkår som for eksempel økonomi, sagt på denne måten av en lærer: *”I skoletiden så vet jeg ikke om det er så veldig mange utfordringer egentlig, fordi det tar en lærer stort sett på strak arm i skoletiden. Men hvis det er utenom skoletiden, handler det mye om økonomi, og økonomi er reelt, det er den største”* (L6).

#### **4.2.3. Elevmedvirkning på det faglige området**

Jeg ønsker også å undersøke hvor mye elevene får delta i planleggingen på det faglige området, hvordan lærerne tilrettelegger undervisningen, og på hvilke områder elevene får medvirke. Er lærerne opptatt av å se elevenes perspektiv, og bruker de deres ressurser i undervisningen? Hvor mye har lærerne gjort for å oppmuntre og støtte elevene slik at de kan bli mer positive og motiverte, og hva har de gjort for å inkludere elevmedvirkning i skolehverdagen. Er elevmedvirkning bare positivt, eller hvilke utfordringer og fordeler mener lærerne at elevmedvirkning kan ha for dem og for forholdet mellom dem og elevene.

#### ***Får elevene være med på planleggingen av fag og arbeidsplaner i de ulike fag?***

På spørsmål om elevene får være med å planlegge fag og arbeidsplaner, er det mange forskjellige svar fra lærerne. En lærer sier at elevene nok kan være med å velge, men da bruker de ganske mye tid, og det har de ikke så veldig mye av. To lærere uttaler at det er vanskelig å planlegge sammen med elevene fordi de er ukjent med fagene, i hvert fall på høsten, og et par lærere sier at elevene har liten innvirkning på planlegging av arbeidsplanene. En lærer sier det på denne måten: *”Arbeidsplaner er de ikke med å legge, de legger vi. Men*

*de er jo med når vi er i verkstedet for å finne måten de jobber på. Vi har jo forsøkt under den forrige reformen, å ta elevene med i planleggingen, men det skar seg fordi de fagene vi har, de har elevene aldri hatt, så de vet jo ikke hva det dreier seg om, og da er det vanskelig for dem å planlegge noe. Så den falt vekk ganske kjapt” (L2). Fire lærere sier at de lager et utkast som de diskuterer med elevene sine. Elevene har da valgmuligheter innen visse rammer, og er med å godkjenne og kommer med forslag til endringer. En lærer sier det slik: ”Vi har en gjennomgang først på hvilke fag vi skal jobbe med, da har jeg skissert mange forskjellige måter, så får jeg tilbakemelding på hvilke arbeidsmetoder de ønsker, så oppsummerer jeg og lager en arbeidsplan med forskjellige tema og arbeidsmåter vi skal jobbe med, og så får de mulighet til å gi en tilbakemelding” (L5).*

### ***Får elevene påvirke vektlegging av forskjellige emner innenfor hvert fag?***

Når det gjelder å vektlegge forskjellige emner innenfor hvert fag, så er lærergruppen delt. På den ene siden er det ikke så mye rom for det, fordi elevene da gjerne vil velge det de er mest interessert i, og fordi læreren har sin faglige stolthet og tro på sin pedagogiske progresjonen, og er den som vet hva som er mest viktig. Dessuten må fundamentet på plass først, uttrykt på denne måten av en lærer: ”I første termin må jeg styre dem litt, de må ha fundamentet på plass først. Da kaller jeg det ikke for elevmedvirkning i det hele tatt” (L3). På den andre siden er det et par lærere som lar elevene være med å bestemme hva de skal fordype seg i innen de forskjellige temaene og fagene. Slik uttrykker en lærer dette: ”Ja det gjør de. Når vi har vært innom det meste innenom de fleste temaene i de forskjellige fagene, så tar jeg for meg fag for fag, spør hva de har lyst til å lære mer om, og tar hensyn til spesielle ønsker” (L5).

### ***Får elevene velge hvordan lærerne skal gi tilbakemelding på skolearbeidet?***

I forhold til om elevene får velge hvordan lærerne skal gi tilbakemelding på skolearbeidet, er det to lærere som svarer nei på det. Resten av læreren mener at de gir elevene mulighet for det, noe følgende to utsagn viser: ”Ja i hvert fall i teorien så får de det. Vi er ganske flinke synes jeg til å gi tilbakemelding, og vi får jo beskjed i fra fylket hvordan vi skal gjøre alt det der. Men alle elever liker å få skriftlig tilbakemelding på prøver og oppgaver og sånn, så det får de. Og så gjør du det selvsagt i en samtale, både formell og uformell, i dette faget så ligger du sånn an. Jeg tror vi er litt flinke der, men det er så mange formelle ting som vi må gjøre når det gjelder tilbakemeldinger” (L6). ”Når vi har høringer og sånn, så spør jeg dem hvordan de vil at jeg skal gjøre dette her, og så har vi stadig samtaler om hvordan de opplever mine høringer, og mine tilbakemeldinger” (L4).

### ***Får elevene påvirke tidspunkt for når de skal ha prøver og innleveringsoppgaver?***

Alle lærerne bortsett fra to mener at elevene får påvirke tidspunkt for når de skal ha prøver, i hvert fall til en viss grad, som denne læreren sier: *”Det får de, til en viss grad, i hvert fall. Hvis det blir mange innleveringer samtidig, så endrer vi det. Vi prøver jo å lage en plan som fordeler det, men hvis elevene vet hva de skal ha, og hva de skal levere inn, så får de være med å bestemme selv hva tid det skal være ferdig”* (L2). En lærer sier også at det er ikke alltid elevene får det som de vil, og i de tilfellene hvor elevene ikke har påvirkning blir dette gjort i lærerteamet eller av lærerne, men det er ikke så fastlåst at det ikke er mulig å endre på tidspunkt for prøver dersom det er nødvendig, sagt på denne måten av en lærer: *”Det får de ikke, bortsett fra at vi prøver å lage en prøveplan. Jeg har som mål i forhold til mine elever at de ikke skal ha mer enn to prøver i uken. Det har hendt at jeg har fått spørsmål fra elever om de kan få utsatt en prøve for nå har de så mye, og da tror jeg aldri jeg har sagt nei til det”* (L5).

### ***Får elevene velge mellom ulike oppgavetyper og arbeidsmåter i fagene?***

På spørsmål om elevene har stor innvirkning på valg av oppgavetyper og arbeidsmåter er det en lærer som svarer nei på dette, og en som sier at elevene ikke får være med å velge oppgavetyper. Ellers er det stor grad av frihet når det gjelder dette. En lærer sier det på denne måten: *”Ja de kan gjøre det. Der er mange måter å gjøre det på. De kan konstruere det helt ferdig selv, eller de kan få velge forskjellige måter å gjøre det på, og de velger selv hvor mye hjelp de trenger av læreren”* (L3).

### ***Får elevene bestemme hva det skal legges vekt på når arbeidet deres skal vurderes?***

Elevene får ikke være med å bestemme hva som skal vektlegges når arbeidet skal vurderes, her er lærerne nokså samstemmige. En lærer sier det på denne måten: *”Det kan de ikke så veldig mye, ut fra at det er en del krav som vi må ha. Men jeg mener at jeg ivaretar litt av det gjennom at de øver så lenge de kan, så får de en tilbakemelding i forhold til det, og så får de avslutte oppgaven slik at de kan få en karakter. Noen annen måte gjør jeg ikke det på”* (L1). Et argument for hvorfor dette er vanskelig blir uttrykt ved følgende lærer: *”På høsten så har de ikke forutsetninger i de nye fagene til å kunne vektlegge, men det vi forteller dem, er hva vi vektlegger mest, hvordan vektlegges de enkelte oppgavene, dette er jo ting som elevene må trenes i. Men de er med å diskutere, og de har masse gode innspill som jeg tar med meg*

*tilbake til faglærerne mine. Så diskuterer vi det for tilrettelegging i forhold til den elevgruppen vi har” (L7).*

***Hvilke utfordringer opplever du i forbindelse med at elevene får medvirke på de forskjellige områdene?***

På spørsmål om hva som er utfordringen i å la elevene få medvirke på de forskjellige områdene, svarer lærerne blant annet at det er viktig at den overveiende delen av klassen er positive, og at det er viktig å få elevene interessert og motivert. På spørsmålet om hvilke utfordringer som kan ligge i veien for elevmedvirkning svarer et par lærere at det blant annet kan være forhold ved eleven eller læreren. En lærer sier dette slik: *”Ja, det kan jo for det første være meg. Hvis jeg synes det er en plunder og heft, jeg bruker jo relativt mye tid på det, så du kan si at i mange sammenhenger så er det jo enklere for meg å bare si at sånn er det, da bruker vi ikke en halv time på at de skal sitte og komme med innspill og sånn” (L1).* Andre mener at det kan være rammevilkår eller tidspress, eller at elevene er likegyldige eller lite bevisste. En av lærerne syntes det er vanskelig å ha kontroll, en synes det er vanskelig og tenke på alles behov, og en mener at enkelte elever rett og slett ikke er i stand til å medvirke. En lærer sier at det kan bli en del diskusjoner og krangler, mens en synes at: *”Den største utfordring er at når jeg inviterer dem til dette her, så må jeg følge det opp, og det kan av og til være litt vanskelig for meg som liker å bestemme” (L6).* En annen lærer uttrykker det på denne måten: *”Jeg tenker, er det elevmedvirkning hos meg i klassen? Vi har en elevgruppe hvor enkelte gjerne er passive eller veldig umotiverte, kan de medvirke. De er ikke interessert i å medvirke i det hele tatt. Men jeg ser at vi gjør mye av dette uten at vi tenker over det. Jeg tror at hvis du er rimelig interessert i elevene og får god kontakt med dem, ser at de har forskjellige måter å lære på, da tror jeg at motivasjon og medvirkning kommer automatisk i samtalen hvor du ser hvor er det naturlig for den enkelte å få medvirke, da får de sin styrke” (L7).*

***I hvor stor grad bruker du elevenes ressurser i undervisningen?***

Alle lærerne svarer at de bruker elevenes medbrakte ressurser i stor grad i undervisningen. Tre av lærere sier at de bruker elevene som ressurspersoner til å hjelpe de andre elevene, en lærer sier: *”Jeg prøver å plukke ut noen som kanskje kan bidra litt i forhold til tema som vi jobber med, prøver å trekke inn elever, hvis noen har en spesiell interesse for eksempel så prøver jeg å bruke dem som ressurspersoner” (L5).* Dette er også en hjelp for å få elevene til å bli mer interesserte og aktive, uttrykt ved følgende lærer: *”Jeg synes det er veldig kjekt når jeg*



*underviser at vi får til en god dialog, og i dialogen så kan de jo komme fram med det de har av erfaringer og kunnskaper, så jeg prøver å utnytte det så mye som mulig, for da hører de etter” (L4).*

#### ***Hvor opptatt er du av å se elevenes perspektiv?***

På spørsmålet om hvor opptatt lærerne er av å se elevenes perspektiv, svarer seks at de er opptatt av det, og fire av dem er veldig opptatt av det. En av lærerne uttrykker det slik: *”Veldig opptatt. Jeg er vandt til, og lært opp til å se hele mennesket, mennesket er mer enn hodet, eller intellektet, det er så mye mer. Så jeg er veldig opptatt av det, og jeg tror elevene merker veldig godt at vi er det, og jeg får positiv respons tilbake på det” (L6).* Den siste læreren er også opptatt av det, men har også perspektiv på skole og læreplan, og uttrykker dette på følgende måte: *”Jeg er opptatt av det, jeg prøver å se elevenes perspektiv, og det er klart at jeg tar hensyn til deres ønsker også, men jeg er mest opptatt av at det skal være bra i forhold til skole og læreplan og det vi skal jobbe med” (L5).*

#### ***Oppmuntrer du elevene til å være med på å bestemme hvordan de skal arbeide med fag?***

Seks av lærerne oppmuntrer elevene til å være med å bestemme hvordan de skal arbeide med fag. Dette blir sagt på denne måten av en lærer: *”Det gjør jeg, i og med at jeg har lagd en ukeplan der eleven på et papir får lov til å bestemme uken, så oppmuntrer jeg dem og sier at nå kan dere selv få velge hva tid dere vil gjøre hva” (L3).* En lærer svarer nei, fordi dette allerede er spikret.

#### ***Har elevene fått opplæring i hvordan de skal planlegge fag, arbeidsplaner, osv?***

Fire lærere svarer at de ikke har gitt elevene sine opplæring i hvordan de skal planlegge fag, arbeidsplaner, osv, i hvert fall ikke i stor grad. En lærer uttrykker det slik: *”Nei, jeg har aldri lært dem opp til hvordan de skal lage en arbeidsplan, for det har jeg sett som min jobb. Kanskje det kan være en tanke framover, at elevene selv lager en arbeidsplan” (L5).* To lærere svarer et klart ja på dette spørsmålet, en lærer sier det på denne måten: *”Ja når vi har brukt litt av første termin så jobber vi med dette at de må kunne grunnlaget, og så får de være med meg å lage de planene som skal til for at vi skal komme i mål med den læreplanen som vi har eller det jeg har tenkt de skal lære” (L3).* En er allikevel litt i tvil om hvor vidt elevene klarer å overføre det til sitt skolearbeid.

### ***Bruker du elevmedvirkning som en del av klassens "hverdag"?***

Alle lærerne mener at de bruker elevmedvirkning som en del av klassens "hverdag". En lærer gir uttrykk for dette på denne måten: *"Når elevene går inn i et nytt tema, så bruker jeg elevmedvirkning mye, men når vi er midt i, så er det avtalt at sånn gjør vi det, og da gjennomføres det. Men det er jo en mulighet hele tiden for at det opplegget vi hadde faktisk ikke var særlig bra, så man må være villig til å vurdere underveis, selv om man har bestemt noe"* (L4).

Alle lærerne er også enige i at å bruke elevmedvirkning som en del av klassens "hverdag" bidrar til at elevene blir mer positive. Slik uttrykker en av lærerne dette: *"Ja, det opplever jeg. Hvis jeg kan spille på dem og trekke fram ting så opplever jeg jo at det er positivt. Når de blir utfordra og direkte dradd med og sånn, så opplever jeg at de opplever det som positivt. Det vekker dem litt"* (L5).

### ***Hva gjør du for at elevene skal utvikle evne til aktiv deltakelse og bli motivert til å jobbe med fagene?***

For at elevene skal utvikle evne til aktiv deltakelse og bli motivert, er det flere av lærerne som mener at det er viktig å snakke og diskutere med elevene, gjøre dem delaktige og gi dem eierforhold til planer og hvordan de skulle jobbe med fag. En lærer sier det slik: *"Jeg oppmuntrer dem hele veien, prøver å få ut av dem hva mål de har. Det er viktig at vi snakker med elevene, at vi får fram hva som er målsetningen hans eller hennes til å gå her. Hva er det de vil oppnå, og samtale om hvordan de skal gå fram for å nå de målene"* (L2). En lærer mener også at det er viktig å vise engasjement og at du er glad i faget ditt selv, og gjerne ha med historier fra virkeligheten, mens en annen lærer påpeker at det også er mange elever som blir motivert av å få karakterer.

### ***Har noen elever mer utbytte av opplegget enn andre, eller hvilke fordeler mener du at elevmedvirkning kan ha?***

Alle lærerne er enige i at noen elever har mer utbytte av elevmedvirkning enn andre. En av fordelene er at noen elever vokser veldig på det. Dette blir uttrykt gjennom følgende utsagn: *"Det er klart at flinke elever kan komme langt, men jeg tror det samtidig er viktig å tenke på resultatet for dem som ikke strekker så langt, at det er veldig positivt for dem, når de ser at de får medvirke, da vokser de veldig på det"* (L7). En av lærerne mener at: *"De som skriker*

*høyest, er de som blir hørt” (L4), mens en av lærerne er mer i tvil om hvor vidt det er opplegget som gjør det, eller om den forskjellen har vært der uansett hvilket opplegg du bruker. En annen lærer peker på faren med dette: ”Hvis der er noen som styrer dette og vil ha det på sin måte, så er det veldig farlig hvis de skal få lov til det. Hvis de som ikke tør å si noe alltid sitter og ikke har et ord med i laget, da blir det ikke teamarbeidet. Faren med elevmedvirkning blir at det blir rene diktaturet der et par stykker styrer, og det går ikke” (L3).*

### ***Har du hatt noen negative erfaringer med elevmedvirkning?***

Tre lærere mener de ikke har hatt negative erfaringer med elevmedvirkning, en mener at de er små i forhold til de positive, og en er litt skuffet fordi elevene noen ganger viser liten interesse. En lærer mener det er positivt med ett unntak: *”Ikke annet enn når vi prøvde å ta dem med inn å legge selve læreplanene. Det var negativt, for det var der ikke noe utbytte av. Det var bare bruk av tid, egentlig. Men de er med ellers, og det er positivt” (L2), mens en lærer synes at det har blitt en del unødige diskusjoner, men at det er verdt det.*

## 5. Diskusjon

I denne oppgaven ønsket jeg å undersøke hvordan lærerne i den videregående skolen forstår og praktiserer elevmedvirkning/medbestemmelse, og hvilken betydning de mener elevmedvirkning har for elevenes motivasjon, trivsel og læring. Disse spørsmålene vil jeg drøfte i lys av oppgavens teorigrunnlag og tidligere forskning, samt at jeg også vil trekke inn egen forståelse til å reflektere rundt funnene. Diskusjonsdelen er delt inn i tre hovedpunkter: hvordan forstår lærerne elevmedvirkning, hvordan praktiserer lærerne elevmedvirkning og hvilken betydning har elevmedvirkning for elevenes motivasjon, trivsel og læring. Først gir jeg et lite sammendrag av de viktigste resultatene, så forsøker jeg å tolke disse i lys av oppgavens teorigrunnlag og tidligere forskning. Til slutt reflekterer jeg rundt de resultatene som er framkommet, og stiller kritiske spørsmål. Som nevnt i metoddelen har jeg gjort visse avgrensninger med hensyn til metode og utvalg i dette prosjektet, noe som vil kunne ha innvirkning på fortolkningen av datamaterialet. Ut fra dette materialet er det ikke mulig å si noe om hvor representative mine funn og synspunkter er for andre videregående skoler i landet.

### 5.1. Hvordan forstår lærerne elevmedvirkning?

#### 5.1.1. Generelt

Når det gjaldt lærernes *forståelse og viktighet* av begrepet elevmedvirkning så var deres oppfatning at dette innebar at elevene skulle få delta i planlegging og gjennomføring av undervisning og sosiale aktiviteter, få være med å bestemme undervisningsopplegg, vurderingsformer, tidspunkt for innlevering av oppgaver, og hvordan de skulle jobbe for å nå mål i læreplanen. Noen lærere mente at elevene skulle ha en begrenset påvirkning, at elevmedvirkning var vanskelig å få til, og at ikke alle elevene hadde forståelse for hva elevmedvirkning var. Samtlige informanter anså elevmedvirkning som viktig, fordi det hadde betydning for kommunikasjon og samhandling mellom elev og lærer, det ville være motiverende for elevene, og kunne utvikle elevenes selvstendighet, identitet og samarbeid. Når det gjelder viktigheten av elevmedvirkning, så er resultatene i samsvar med det som blir sagt i prinsipper for opplæring (2006) om at elevmedvirkning vil være positivt for utvikling av sosiale relasjoner og gi motivasjon for læring. Det er også i tråd med Säljös (2001) vektlegging av at mennesket er et kommunikativt vesen, som er opptatt av å spille med andre. Rønning (2003), mener at elevmedvirkning vil være sentralt for tilrettelegging av gode

læringsvilkår og trene elevene til å bli gode samfunnsborgere. Elevenes følelse av å kunne velge og bestemme selv, vil i følge Lillemyr (2007), gi en indre tilfredsstillelse som vil øke motivasjonen, noe som vil bli mulig gjennom elevmedvirkning. Deci & Ryan (2002) påpeker at elevenes indre motivasjonelle ressurser vil bli næret når de har lærere som gir økt mulighet for medvirkning, noe som vil ha en positiv innvirkning på elevenes lyst til å bruke mer tid på læringsaktiviteter.

Det virker som om mine informanter forstår begrepet elevmedvirkning forskjellig. Dette samsvarer med det Rønning (2003) sier om er begrepet elevmedvirkning ikke er entydig, noe som kan skape usikkerhet i forhold til rammer og omfang. En lærer påpekte at begrepet er kjent for de fleste gjennom kunnskapsløftet og læringsplakaten, og flere lærere antydte at elevmedvirkning er innbakt i deres undervisningsform. Forståelse er et abstrakt begrep, likevel er de fleste lærerne ganske konkrete i sin beskrivelse av elevmedvirkning. Når de skal fortelle hvordan de forstår elevmedvirkning, snakker de mest om den praktiske siden av begrepet, og hvordan det kan brukes i praksis. Hva kan være grunnen til dette? Er beslutningen om elevmedvirkning bare fine ord i et dokument, og ikke så mye framme i lærernes dagsbevissthet fordi denne undervisningsformen er mer i samsvar med det som alltid er blitt praktisert innen den yrkesfaglige studieretningen? Dette kan bli en sovepute mot å sette seg tilstrekkelig inn i en mer utvidet betydning av begrepet. Et spørsmål jeg stiller meg i denne sammenheng er hvorfor lærerne ikke reflekterer mer over hvorfor elevmedvirkning er viktig i en større sammenheng, og hva det betyr for elevenes deltakelse i samfunnet? Hvis vi ser begrepet i et større perspektiv, vil elevmedvirkning, slik jeg ser det, være en læring for livet som kan ha betydning for å utvikle elevenes evne til selvstendighet, til å ta bevisste valg og til å ta ansvar for seg selv og fellesskapet. Det kan også ha betydning for hvordan elevene vil fungere i et arbeidsfellesskap, og lære dem å bli gode samfunnsborgere (Rønning, 2003).

Når det gjaldt informantenes oppfatning av hvor vidt elevene hadde *interesse og forståelse* for elevmedvirkning, så viste resultatene at noen av lærerne mente at elevene var interessert i å delta, mens noen syntes det var liten forståelse og interesse hos elevene, og flere lærere mente at elevene ikke selv kunne se at de var med å bestemme. I følge Selberg (2001), viser forskning at elever og lærere fortolker elevmedvirkning ulikt, og det er lærernes fortolkning og forståelse som avgjør graden av medvirkning. Elevene ønsker å medvirke mer enn de får, og mangel på medvirkning kan føre til pasifisering. I elevundersøkelsen (2007) kom det fram at elevene selv sier at jo mer medbestemmelse de har over det faglige arbeidet, desto større

interesse får de for skolearbeidet. Dette blir også støttet av Danielsen, Skaar og Skaalvik (2007) som i analysen av elevundersøkelsen antyder at elevene selv ikke synes de får nok medbestemmelse, og at medbestemmelse er viktig for elevenes innsats og interesse. Ryan & Deci (2000) mener at indre motivasjon vil gi en spontan interesse for utforskning, og for å vedlikeholde og støtte denne innebygde tendensen kreves autonomistøttende omgivelser. Det er derfor viktig, som Lillemyr (2007) påpeker, at lærerne tar hensyn til hva som motiverer elevenes innsats og prestasjon, og legger opp undervisningen slik at elevene kan bli engasjert i aktivitetene gjennom aktiv deltakelse.

Et spørsmål man kan stille seg i denne sammenheng er hvordan det kan ha seg at mine informanter har en forholdsvis konkret forståelse av begrepet elevmedvirkning, mens flere av dem mener at en del elever har liten forståelse for det, eller ikke kan se at de er med å bestemme. Lærerne mener også at elevmedvirkning er viktig, men hvorfor har de ikke klart å formidle det til sine elever? Tyder elevenes manglende interesse for elevmedvirkning, som lærerne her påpeker, på at de ikke får medvirke nok, slik som Selberg (2001) og Danielsen, Skaar og Skaalvik (2007) antyder, eller opplever elevene at omgivelsene ikke er støttende nok, noe som kreves for at elevene skal utvikle en spontan interesse for utforskning i følge Ryan & Deci (2000). En grunn til elevenes manglende forståelse og interesse kan være at lærerne ikke har vært gode nok til å videreformidle sin egen forståelse av elevmedvirkning og viktigheten av å delta til sine elever. Slik jeg ser det er det er viktig at elevene får et eierforhold til elevmedvirkning. I følge Lillemyr (2007) må lærerne legge opp undervisningen slik at elevene blir engasjert. Lærerne bør derfor bruke tid på å forklare sine elever hvorfor elevmedvirkning er viktig for deres faglige og sosiale fungering, og vise elevene at det er en sammenheng mellom det de lærer og deres egen livsverden. I følge Selberg (2001), så er det lærerne som bestemmer graden av medvirkning. Dersom elevene møter ulike forventninger og muligheter i forhold til elevmedvirkning i praksis hos forskjellige lærere, kan det skape usikkerhet og forvirring, og et spørsmål om hvor reell elevmedvirkning er, eller, som en av informantene uttrykte det, elevene kan oppfatte elevmedvirkning bare som ” *et moteord*” som lærerne bruker. Slik jeg ser det, er det viktig at lærerne har en felles forståelse, slik at elevene kan oppleve et konsistent voksenmiljø, som har en tilnærmet lik forståelse og praksis.

### 5.1.2. Elevmedvirkning på det sosiale området

Når det gjaldt elevmedvirkning på det sosiale området, viste resultatene at de fleste lærerne syntes det var viktig av at elevene fikk *delta på planleggingen* av sosiale aktiviteter, mens noen av informantene mente det var vanskelig på grunn av rammevilkår. Lærerne mente at elevmedvirkning på det sosiale området kunne lære elevene høflighet, samarbeid og teamarbeid, ansvar for egen læring, samt utvikle empati, bli flinkere til å snakke, og kunne se konsekvensene av de valgene de gjorde. Dette er i tråd med det Säljö (2001) sier om at læring og utvikling må ses i sammenheng med det sosiale og kulturelle livet for å bli forstått. Gjennom interaksjon med andre kan elevene endre seg, og øke sin evne til å forstå sosiale situasjoner. Elevene vil kunne oppleve motivasjon og mening når de kan se sammenhenger mellom de ulike arenaene hvor de ferdes. Dessuten vil de, i følge Wittek (2004), kunne sette ord på egne meninger og være åpne for andres meninger gjennom dialog, noe som vil kunne åpne for at det vil skje en omarbeiding fra sosial samhandling til egen kunnskapskonstruksjon. Deci & Ryan (2002) mener at mennesker erfarer seg som autonome når de er i kontakt med situasjoner eller andre mennesker som respekterer dem og gir dem mulighet for å uttrykke seg, noe jeg mener elevene kan erfare gjennom sosial samhandling. Deci & Ryan (2000) mener også at autonomistøttende lærere tilfører elevene større indre motivasjon, nysgjerrighet og ønske om utfordringer.

Hvis medvirkning på det sosiale området er viktig for elevenes sosiale læring, som både mine informanter og forskere påpeker, hvorfor har da enkelte skoler valgt å planlegge de sosiale aktivitetene uten elevenes deltakelse, eller unnlater å bruke ressurser på dette? Skolens praksis og ressursbruk kan være en avgjørende faktor for elevmedvirkning. Ser skolen viktigheten av å danne et felles holdningsgrunnlag hos elevene og lærerne, eller mener de som disponerer pengene at det bare er den faglige læringen som er viktig? Slik jeg ser det må elevmedvirkning være en gjennomgripende prosess for å fremme elevenes deltakelse og ansvar, som ikke bare dreier seg om faglige aktiviteter, men som pågår hele tiden, også på det sosiale området, noe jeg tror vil gi elevene allmenndannelse til en større grad av samfunnsengasjement.

Resultatene viste videre at alle informantene mente elevmedvirkning vil ha en positiv *innvirkning på forholdet* mellom lærer og elev fordi forholdet vil bli nærere, åpnere og mer respektfullt. Noen lærere syntes også at det kunne være både utfordrende og slitsomt når elevene tok styringen i en del sammenhenger. At gode relasjoner er viktig er i samsvar med

teori og tidligere forskning. Dyste (2001) mener at vi lærer gjennom å delta sammen med andre i et fellesskap, og det er viktig å se om samspillet i dette fellesskapet fungerer, om det foregår læringsfremmende aktiviteter, og om lærerne gir passende støtte. Wittek (2004), påpeker også at det er viktig å styrke gjensidigheten mellom læreren og elevene. I følge Ryan & Deci (2000) er tilhørighet viktig for internalisering, og Deci og Ryan (2002) mener også at for å kunne støtte elevenes autonomi må lærerne være i stand til å kunne se elevenes perspektiv, bekrefte deres følelser, og kunne kommunisere med et ikke- kontrollerende språk. Indre motivasjon oppstår, i følge Deci & Ryan (2002), når en person er engasjert for sin egen del. Denne indre motivasjonen er i følge Lillemyr (2007) viktig for læring og personlig utvikling.

Resultatene viste også at alle informantene mente at *kommunikasjon* var viktig for forholdet mellom lærerne og elevene, fordi det ville føre til bedre samarbeid, at det hadde sammenheng med tillit og respekt, og at elevene kunne føle seg trygge. Alle lærerne var også enige om at god kommunikasjon var viktig for å kunne få til elevmedvirkning fordi elevenes lyst til å involvere seg ville være avhengig av hvordan lærerne framstod. Her er informantene i tråd med det Selberg (2001), sier om at lærere og elever må ha respekt for hverandres kunnskaper og erfaringer for at det skal oppstå dialog. Säljö (2001) mener at vi forandres som individer gjennom interaksjon med andre, og vår evne til å kunne forstå sosiale situasjoner øker. I følge Deci & Ryan (2002) vil autonomistøttende lærere kommunisere klart hva de forventer av elevene, slik at elevene vet hva som forventes av dem, og hvilke valgmuligheter de har. For at elevene skal ha mulighet for å kunne medvirke, anser jeg det som viktig at det er god kommunikasjon mellom lærerne og elevene, at elevene blir tatt på alvor og lyttet til, at lærerne er opptatt av å se elevenes perspektiv, bruker elevenes ressurser, og oppmuntrer elevene til å delta i undervisningen. Det krever at forholdet mellom læreren og elevene er godt, noe jeg mener elevmedvirkning vil kunne bidra til.

Informantene mente at elevmedvirkning, i overveiende grad, ville være *positivt for klassefellesskapet*. Likevel påpekte noen lærere at det også kunne være negativt for klassefellesskapet hvis det bare var et par stykker som var med på elevmedvirkning. Ryan & Deci (2000) påpeker at et læringsmiljø kan støtte elevene i å utvikle autonomi hvis læreren er autonomistøttende. Dersom elevene opplever støtte for kompetanse, autonomi og tilhørighet, vil de kunne erfare indre motivasjon og integrert eller identifisert ytre motivasjon. I følge et sosiokulturelt perspektiv (Säljö, 2001) lærer man gjennom deltaking og samspill mellom



deltakere, hvor kommunikasjon står sentralt i læringsprosessen. Dessuten vil deltaking i et fellesskap og det å bli verdsatt, være en motivasjonsfaktor for fortsatt læring. I et sosialt fellesskap må man være deltakende ved å samtale, lytte og samhandle med andre, fordi dette er helt sentralt i menneskelig læring og utvikling. Informantene mener altså at god kommunikasjon er viktig for å få til et godt samarbeid. Et spørsmål man kan stille seg er hva informantene legger i begrepet god kommunikasjon? Kommunikasjon kan være både verbal og nonverbal, den kan skape nærhet eller avstand, men det krever også at lærerne involverer seg og lytter til elevene, noe som av enkelte kan oppfattes som slitsomt fordi det kan skape en del diskusjoner, eller ”krangler” som en lærer uttrykte det. Kommunikasjon handler om å kunne sette seg i mottakerens sted og forstå mottakerens behov, og at lærere og elever har tillit til hverandre, som flere lærere påpeker. Etter mitt syn må elevmedvirkning være en pågående prosess hvor alle utvikler seg, både lærere og elever, gjennom sosial samhandling. Det vil kunne være positivt for å heve elevenes sosiale kompetanse.

### **5.1.3. Elevmedvirkning på det faglige området**

Når det gjaldt lærernes *forståelse* av hva elevmedvirkning krevde av lærerne, så svarte informantene at lærerne måtte være åpne for uventede innspill fra elevene, og de måtte være oppdaterte og engasjerte slik at de kunne gjøre stoffet forståelig for elevene. Et par av informantene påpekte også at elevmedvirkning var arbeidskrevende og utfordrende fordi lærerne måtte forberede seg på en annen måte. Dette er i tråd med det Selberg (2001) påpeker om at elevmedvirkning stiller nye krav til lærerrollen. I følge lærerne er grunnen til dette at de må være åpne for uventede innspill, og fordi det er arbeidskrevende. Lærernes rolle blir å bidra til å utvikle elevenes kritiske tenkning og metakognitive evner (Stefanou, Perencevich, DiCinto & Turner, 2004), og sikre at elevene setter seg realistiske mål som er i overensstemmelse med læreplanen (Selberg, 2001). Thuen (2007) mener at lærernes tilnærming til elevene vil ha stor betydning for deres læring, oppførsel og engasjement, og at elevenes motivasjon og ansvar vil øke dersom de har lærere som lytter og involverer dem i avgjørelser som dreier seg om skolearbeidet og klassemiljøet. Dessuten vil læringsmiljøet, i følge Deci & Ryan (2002), kunne støtte elevenes positive utvikling dersom læringsaktivitetene sammenfaller med elevenes interesser og verdier, og dersom elevene opplever at deres ressurser blir inkludert i undervisningen. Dette kan best ivaretas gjennom at elevene får delta i læringsaktivitetene gjennom elevmedvirkning

Når det gjaldt lærernes *forståelse* for hvilke faglige krav elevmedvirkning stilte til elevene, svarte informantene at det krevde interesse og aktivitet hos elevene, at elevene hadde vilje til å påta seg ansvar, at de hadde litt kunnskap om hva elevmedvirkning betydde, at de visste hvilke valgmuligheter som fantes, at de kunne jobbe i team, være litt å jour med fagene og bøkene, og møte opp på skolen. I følge Ryan & Deci (2000) vil elevenes mulighet for valg og for å kunne velge retning øke den indre motivasjonen fordi det gir en økt følelse av autonomi. Elever som er autonomt motiverte trives i utdanningssituasjoner (Deci & Ryan, 2002), og autonomistøttende lærere har positiv innvirkning på elevenes læring. I følge selvbestemmelsesteoriens dialektiske tenkning (Reeve, 2006), vil elevenes motivasjonelle ressurser kunne være en kilde til at elevene engasjerer seg aktivt i forhold til sine omgivelser. Det forutsetter at elevene har omgivelser som fremmer deres motivasjon og utvikling.

Elevene kommer fra ulike ungdomsskoler, og vi må anta at de har ulik erfaring med elevmedvirkning, og også ulik motivasjon, noe som kan virke begrensende for gjennomføringen av elevmedvirkning. Et spørsmål man kan stille seg er hvor mye erfaring lærerne har med demokratiske arbeidsformer, og i hvilken grad de får oppfølging og blir motivert for å praktisere og fortsette med elevmedvirkning fra ledelsen? Det er kanskje en sammenheng mellom de kravene som blir stilt til lærerne og til elevene. For at elevene skal kunne utvise interesse og aktivitet, som lærerne påpeker, så tror jeg at lærerne må ha evne til å vise engasjement og interesse, og til å gjøre stoffet tilgjengelig for elevene. Man kan vel ikke forvente at elevene skal vise engasjement og interesse for elevmedvirkning hvis lærerne ikke gjør det? Elevene må, i følge Reeve (2006), ha omgivelser som fremmer deres motivasjon for at de skal engasjere seg aktivt i forhold til omgivelsene. Det blir også påpekt fra informantenes side at elevene må vite hvilke valgmuligheter som fins, og hva elevmedvirkning betyr. I følge Ryan & Deci (2000), så er dette viktig for å øke elevenes indre motivasjon. Lærerne har et ansvar for å formidle dette til sine elever, noe som kan være både utfordrende og tidkrevende, og det kan være et dilemma, siden flere av lærerne påpeker at de har knapphet på tid. Jeg mener at her kan lærerne bruke lærerteamet som en ressurs. Dersom alle lærerne kan samarbeide om å formidle betydningen av elevmedvirkning til elevene sine, og bli enige om å dele på ansvaret, så vil dette bli mindre tidkrevende for den enkelte lærer.

## 5.2. Hvordan praktiserer lærerne elevmedvirkning?

### 5.2.1. Generelt

Når det gjaldt hvordan lærerne *praktiserte* elevmedvirkning i sin undervisning, svarte informantene at de lot elevene være med å planlegge undervisningen, at de fikk sette opp en plan over tidsbruk, og være med å vurdere seg selv. Flere av lærerne påpekte at de ikke hadde hatt negative erfaringer med elevmedvirkning, eller at de var små i forhold til de positive. Ellers viste elevene noen ganger liten interesse for elevmedvirkning, det ble en del unødige diskusjoner, og det var for liten tid til at elevene fikk medvirke. Lærernes praksis er i tråd med det Imsen (1997) sier om at elevene bør gis medansvar for egen læring, og bidra i arbeidet med å bestemme arbeidsformer og egen arbeidsinnsats. Lærerne må legge til rette for at elevene kan få utfordringer, men også hjelp til å lykkes, noe som stiller krav til at det sosiale miljøet både er aksepterende og inkluderende. I følge Bru & Thuen (1999) vil elevenes motivasjon bli styrket dersom de får konstruktiv tilbakemelding på arbeidet, og vedvare når elevene blir presentert for oppgaver som de kan mestre, enten alene eller med hjelp. Ryan & Deci (2000) påpeker at internaliseringen av verdier og normer vil øke dersom elevene får et eierforhold til aktiviteten og kan se verdien av den, og dessuten vil økt internalisering kunne føre til at elevene blir mer indre regulert.

Resultatene viste altså at det var stor variasjon i hvordan lærerne praktiserte elevmedvirkning, og da er vi igjen tilbake til at lærerne har forskjellig oppfatning av begrepet, som jeg har nevnt tidligere. Slik jeg ser det må skolen skape en felles plattform for hvordan elevmedvirkning bør praktiseres, slik at lærerne kan gi elevene opplæring i de ferdighetene som trengs for å kunne utøve aktiv deltakelse, og anerkjenne og bekrefte slik deltakelse. Ved at elevene får eierforhold til aktivitetene vil internaliseringen øke i følge Ryan & Deci (2000).

Elevmedvirkning vil kunne hjelpe elevene til å ta ansvar for egen læring, og utvikle deres evne til å kunne stille kritiske spørsmål ved læreplanen, samt utvikle evne til refleksjon og til å kunne gi adekvate tilbakemeldinger både på innhold og opplegg. Dette kan skape diskusjoner som kan være både utfordrende og tidkrevende, og også noe enkelte lærere sier at de oppfatter som slitsomt. En lærer påpeker også at det er blitt lite elevmedvirkning etter at den nye læreplanen kom. Dette er jo et tankekors, siden forslaget til elevmedvirkning er nedfelt i læreplanen. Graden av elevmedvirkning vil, slik jeg ser det, hovedsakelig være avhengig av lærernes forståelse og praksis, og mangel på elevmedvirkning kan skyldes lærernes manglende motivasjon og følelse av trygghet, eller deres behov for kontroll. En av

informantene uttrykte at elevmedvirkning kan skape en følelse av usikkerhet, og da må lærerne ha så stor tro på seg selv at de må kunne tåle å stå i dette, og flere av lærerne sa at det var vanskelig for dem å gi fra seg kontrollen og stole på at elevene gjorde det de skulle.

### **5.2.2. Elevmedvirkning på det sosiale området**

Resultatene viste at alle lærerne lot elevene *delta på planlegging* av sosiale aktiviteter, i den grad det var slike aktiviteter på skolen. Når det gjaldt mulige utfordringer knyttet til dette, mente noen av lærerne at det var viktig å sette grenser og krav til innhold, mens noen mente at det handlet om økonomi. Ellers var det en utfordring for enkelte lærere å gi elevene ansvar, eller å ikke vite alt som skjedde. Imsen (1997) mener at læringsmiljøet vil bli påvirket dersom elevene kan være med å bestemme innholdet sammen med lærerne. En ting det er verdt å merke seg i denne sammenheng er at elevene kan få negative følelser overfor skole og læring dersom de oppfatter det sosiale klimaet som kontrollorientert i følge Bru & Thuen (1999). I følge Deci & Ryan (2002) vil økt selvbestemmelse innebære større valgfrihet og større personlig ansvar for elevene, men det vil også gi økt kreativitet, fleksibilitet og selvaktelse. Stefanou, Perencevich, DiCinto & Turner (2004) påpeker at autonomistøttende lærere ikke lar elevene være de eneste som bestemmer, men bidrar til å utvikle elevenes kritiske tenkning.

En av informantene uttrykte at elevenes rett til å være med å bestemme bygger på demokrati. Et spørsmål man kan stille seg er hvor vidt skolen har lyktes i å involvere elevene i en demokratisk praksis og beslutningstaking gjennom elevmedvirkning på alle områder, også på det sosiale. Enkelte læreres bekymring for å gi elevene ansvar og krav til innhold i de sosiale aktivitetene vil kunne oppfattes som kontroll av elevene. I så fall vil dette, i følge Bru & Thuen (1999), kunne gi elevene negative følelser, og vil også kunne ha en negativ innvirkning på elevenes motivasjon, trivsel og læring. Dessuten er det motsetning mellom det noen lærere sier om at det er en utfordring å gi elevene større ansvar, og det Deci & Ryan (2002) sier om at større personlig ansvar vil kunne virke positivt inn på elevenes kreativitet, fleksibilitet og selvaktelse. Alle disse faktorene vil kunne virke positivt inn på elevenes sosiale fungering, slik jeg ser det. Jeg mener også at lærerne må ta hensyn til elevenes ønske om medvirkning på en slik måte at den sosiale deltakelsen blir ivaretatt. Det er også viktig at lærerne tar hensynet til hele elevgruppen slik at det ikke blir noen få sterke elever som bestemmer agendaen, men at alle elevene blir sett og hørt, noe mine informanter også var opptatt av.

På spørsmål om hva lærerne gjorde for å *forbedre forholdet* til sine elever, var samtlige informanter enige i at det var viktig å ha både formelle og uformelle samtaler med elevene sine. Ellers mente lærerne at det var viktig å ta elevene på alvor, behandle dem som voksne, se hver enkelt og bry seg. Resultatene viste også at alle lærerne var opptatt av å se elevenes perspektiv og anså det som viktig å bruke elevenes ressurser, erfaringer og kunnskaper i undervisningen. Dessuten brukte alle lærerne elevmedvirkning som en del av klassens ”hverdag”, og det bidro til at elevene ble mer positive. Hvis vi ser resultatene i lys av tidligere forskning og teori, så mener Reeve (2006) at når forholdet mellom lærer og elev er bra, så vil lærerne fungere som veileder, støtte elevenes interesser, internalisere nye verdier og utvikle elevenes sosiale ansvar. Autonomistøttende lærere bygger aktiviteter rundt elevenes ressurser, og ser elevenes initiativ som positivt. Säljö (2001) påpeker at lærerne må stimulere elevene til å delta aktivt i læringsfellesskapet, samtidig som de gir elevene veiledning og støtte til å mestre oppgavene alene. Ryan & Deci (2000) sier at dersom elevene får konstruktive tilbakemeldinger, vil de få et større eierforhold til sine aktiviteter, og oppføre seg i forhold til reguleringene. Wittek (2004) mener at dersom lærerne oppmuntrer elevene og bruker deres bidrag i undervisningen uten å vurdere det som rett eller galt, så vil elevene få tillit til at de er kompetente. Han påpeker også at kunnskapen er distribuert mellom mennesker, og at alle som deltar i en sosial sammenheng har ulik kompetanse og bidrag å komme med. De ressursene både læreren og elevene bringer med seg legger grunnlag for ny kunnskap, og i interaksjon mellom læreren og elevene vil kunnskapen få liv. Vi kan bli delaktige i andres erfaringer og opplevelser og opprette en felles forståelse gjennom kommunikasjon, og elevene må forsøke å koble disse til sin egen livsverden.

Elevene, lærerne og de språklige redskapene vil spille sammen, og etablere en kontekst avhengig av relasjonen mellom dem. I følge Selberg (2001) etterlyser elevene en kobling mellom skolens aktiviteter og egen hverdag, slik at de kan se en sammenheng og mening med det de lærer, og vite at kunnskapen også kan brukes på andre områder. Jeg tror at lærernes forståelse for elevmedvirkning også vil ha innvirkning på elevenes forståelse, siden det er lærerne som, i følge Selberg (2001), definerer graden av elevmedvirkning. Det er derfor viktig hvilke holdninger og verdier lærerne tilkjenner, slik Reeve (2006) påpeker. Når lærerne kommuniserer med sine elever vil de videreføre viktig kompetanse som omhandler sosial samhandling og kommunikasjon til sine elever, og ved at lærerne bruker elevenes ressurser i skolearbeidet, slik Wittek (2004) sier, tror jeg at elevene vil få en følelse av å bli verdsatt og at de har noe som er viktig, noe som også blir vektlagt i det sosiokulturelle perspektivet.

### 5.2.3. Elevmedvirkning på det faglige området

På spørsmålet om hvordan elevene fikk *delta* på forskjellige områder av undervisningen, svarte flere av informantene at i forbindelse med planlegging av fag og arbeidsplaner, så lagde de et utkast hvor elevene hadde valgmuligheter innen visse rammer, kom med forslag til endringer og var med å godkjenne det endelige utkastet. Resultatene viste også at flere av lærerne ikke ga elevene så mye rom for å kunne påvirke vektlegging av forskjellige emner innenfor hvert fag, mens et par lærere lot elevene være med å bestemme hva de skulle fordype seg i innen de forskjellige temaene og fagene. Når det gjaldt elevenes mulighet for å kunne velge hvordan lærerne skulle gi tilbakemelding på skolearbeidet, viste resultatene at de fleste lærerne, ga elevene mulighet for det. De fleste informantene, sa at de lot elevene få mulighet til å påvirke tidspunkt for når de skulle ha prøver, og det var også stor grad av frihet når det gjaldt elevenes mulighet for å kunne påvirke valg av oppgavetyper og arbeidsmåter hos de fleste lærerne. Når det gjaldt elevenes mulighet for å kunne påvirke hva som skulle vektlegges når arbeidet deres skulle vurderes, var informantene nokså samstemte i at det fikk elevene i liten grad, fordi de ikke hadde forutsetning for å vite hva som burde vektlegges.

Noen av lærerne mener at dersom elevene får ha innvirkning på planleggingen, så vil det ta for lang tid. Her er informantene i tråd med det Rønning (2003) sier om at elevmedvirkning kan være tidkrevende fordi lærerne må forklare målene i læreplanen, og vise elevene hvilke alternativer som fins. I følge Deci & Ryan (2002) vil autonomistøttende lærere nære elevenes indre motivasjonelle ressurser gjennom å tilrettelegge undervisningen i henhold til elevenes interesser og kompetanse, og gi elevene mulighet for valg. Dersom elevene opplever at de har valgmuligheter, vil de kunne erfare seg som autonome (Lillemyr, 2007). Stefanou, Perencevich, DiCinto & Turner (2004) påpeker at autonomistøtte også innbefatter elevenes mulighet for å kunne være med å utarbeide regler, bestemme dato for innlevering av oppgaver, velge hvordan de vil presentere arbeidet, og få mulighet til å evaluere eget og andres arbeider. Kontrollerende lærere overser, i følge Reeve (2006), elevenes behov for selvbestemmelse gjennom å følge en fastlagt agenda. Dyste (2001) mener at en viktig del av det å lære er å kunne delta i vurdering av egne og andres arbeider, samt å kunne formulere vurderingskriterier, mens Wittek (2004) mener at vurdering bør dreie seg om elevenes deltakelse i læringsaktiviteter, og bør bli en integrert del av læringsarbeidet.

Det er interessant å merke seg at det er et visst samsvar mellom mine informanternes og elevenes (de som var med i elevundersøkelsen) oppfatning av graden av medvirkning når det gjelder å lage arbeidsplaner. Dessuten var de nokså enige i at det er stor grad av medvirkning i valg av arbeidsmåter, og liten grad av påvirkning fra elevenes side i forhold til hva som skal vektlegges i vurdering av eget arbeid. I følge Danielsen, Skaar og Skaalvik (2007), mener halvparten av elevene som var med i elevundersøkelsen at de ikke får være med på å lage arbeidsplaner, men at de har mest medbestemmelse når det gjelder valg av arbeidsmåter, og bare et fåtall får være med å bestemme hva som skal vektlegges i vurdering av eget arbeid. Mine resultater viser at elevene har stor grad av valg på flere områder, størst når det gjelder valg av oppgavetyper og arbeidsmåter. Her er lærerne i samsvar med Deci & Ryan (2002) og Stefanou, Perencevich, DiCinto & Turners (2004) uttalelser angående autonomistøtte. I følge mine resultater er det liten grad av medvirkning for elevene når det gjelder vurdering av eget arbeid, og her er lærerne på kollisjonskurs med både Dyste (2001) og Wittek (2004), og deres uttalelser med hensyn til viktigheten av dette. Jeg vil gjerne påpeke at etter min mening kan ikke elevene ta mer medansvar enn deres modenhet, erfaring og motivasjon tilsier. Elevene skal delta, ikke bestemme, men dersom elevene får delta i en undervisning som legger vekt på medvirkning, så tror jeg at elevene blir bedre rustet til å møte de utfordringene dagens samfunn krever av dem som ansvarlige mennesker, og gode samfunnsborgere, som Rønning (2003) uttrykker det.

På spørsmålet om hvilke *utfordringer* som var knyttet til å la elevene få medvirke på de forskjellige faglige områdene, svarte informantene at det var viktig å få elevene interessert og motivert. Utfordringene kunne være rammevilkår eller tidspress, forhold ved lærerne eller elevene, vansker med å opprettholde kontroll, og å tenke på alles behov. Her er resultatene i tråd med det Rønning (2003) sier om at begrensninger med hensyn til realisering av elevmedvirkning kan være manglende motivasjon både hos lærere og elever, tid, rammefaktorer, eller elevenes manglende forutsetninger til å delta. Rønning (2003) påpeker også at hvis elevmedvirkning skal være mulig, må lærerne sette av nok tid til støtte og hjelp, og tenke nøye gjennom hvordan de best skal tilrettelegge for å kunne gi denne støtten og hjelpen. Ryan & Deci (2000) sier at undersøkelser har vist at jo mer ytre regulert elevene er, jo mindre interesse viser de for utfallet, og de fraskriver seg ansvar for dårlige resultater ved å skyldte på andre, for eksempel læreren. Det kan føre til at elevene legger liten innsats i læringsaktivitetene, og unnlater å prøve nye ting av redsel for å feile.

Selv om det virker som om lærernes forståelse og intensjon om å bruke elevmedvirkning i sin undervisning er god, ser det ikke ut som om det alltid er like enkelt for alle å få det til i praksis. Grunnen til det er, i følge lærerne, knapphet på tid, at elevene viser liten interesse og at det kan være slitsomt noen ganger med lange diskusjoner og nye krav til lærerrollen. Det er jo et dilemma at elevmedvirkning, i følge Rønning (2003), krever at lærerne gir elevene tid til støtte og hjelp, mens lærerne påpeker at tid er mangelvare. Jeg har stor forståelse for at tiden kan være knapp, og at lærerne har en læreplan og forholde seg til, men hvem blir sittende som svarteper hvis elevene ikke tar tilstrekkelig ansvar, eller mangler ferdigheter til å delta? Elevenes mangel på interesse og manglende evner til å medvirke, som lærerne uttrykker det, kan være et tegn på at elevene er for ytre regulert, noe som i følge Ryan & Deci (2000) vil kunne føre til at elevene viser liten interesse og legger mindre innsats i skolearbeidet. Dette vil, slik jeg ser det, kunne ha en negativ innvirkning på elevenes læring. Jeg tror også at når lærerne praktiserer elevmedvirkning vil samværet med elevene bli mer spontant, og det er ikke alltid så enkelt å vite hva man skal forberede til en slik undervisning. Det betyr at lærerne heller kan bruke en del av den tiden som nå er avsatt til forberedelser, sammen med sine elever. Det vil gi dem mer tid til å bruke på elevmedvirkning. Men dette vil også kreve at elevene tilbringer mer tid på skolen, derfor må dette bli en endring som også skolen støtter.

Når det gjaldt spørsmålet om lærerne *oppmuntrer* elevene til å være med å bestemme hvordan de skulle arbeide med fag, viste resultatene at de aller fleste informantene gjorde det. Elevene opplever kanskje dette annerledes, for i følge Danielsen, Skaar & Skaalvik (2007) oppgir 45 % av elevene i elevundersøkelsen at lærerne i liten grad oppmuntrer dem til å være med å bestemme hvordan de skal arbeide med fag. I følge Ryan & Deci (2000) vil tilbakemeldinger som dreier seg om aktiviteten kunne fremme selvregulerte former for ytre motivasjon hos elevene. Jo mer støttende en lærer er, jo mer vil elevene føle seg kompetente, kreative og engasjerte i følge Reeve (2006). Ryan & Deci (2000) påpeker også at dersom elevenes behov for tilhørighet og kompetanse blir støttet, så øker internaliseringen. For at elevene skal bli positive, interesserte og motiverte, som lærerne anser som mulige utfordringer, er det altså viktig at lærerne gir elevene oppmuntring i form av velegnede tilbakemeldinger.

På spørsmålet om lærerne hadde gitt elevene sine *opplæring* i hvordan de skulle planlegge fag, arbeidsplaner, osv, viste resultatene at alle informantene i liten grad hadde gjort det. Et par av lærerne oppga at de hadde gitt elevene opplæring, men en var i tvil om hvor vidt elevene klarte å overføre det til sitt skolearbeid. Her er det stor grad av samsvar mellom mine



informanters svar og resultatene fra elevundersøkelsen. I følge elevundersøkelsen (Danielsen, Skaar & Skaalvik, 2007) opplevde 2/3 av elevene at de ikke hadde fått noen opplæring i hvordan de kan medvirke i arbeidet med fagene. I følge Rønning (2003) kan elevmedvirkning bli vanskelig dersom elevene mangler ferdigheter i å planlegge eget arbeid. Derfor må lærerne sikre at elevenes mål er realistiske i forhold til deres modenhet og motivasjon. Wittek (2004) påpeker at lærernes viktigste oppgaver er å være igangsetter, rettleder, samtalepartner og regissør, og slik jeg ser det, bør dette også gjelde for opplæring i hvordan elevene skal planlegge sine aktiviteter.

Jeg kan ikke la være å undre meg over at de fleste informantene svarte at de oppmuntret elevene til å bestemme hvordan de skulle arbeide med fag, mens de i liten grad hadde gitt elevene opplæring i hvordan de skulle planlegge aktivitetene. Er ikke dette selvmotsigende? Det er også viktig å merke seg at Rønning (2003) påpeker at elevmedvirkning kan bli vanskelig dersom elevene ikke har nok ferdigheter til å delta, og for å få de nødvendige ferdighetene må de vel få en form for opplæring? Et spørsmål man kan stille seg er hvor mye opplæring lærerne har fått i forståelse og bruk av elevmedvirkning. Lærerne er sentrale i en skole som er i stadig endring, og de har en viktig oppgave, blant annet som rettleder og samtalepartner i følge Wittek (2004). Det blir også krevd av dem at de setter seg inn i, og viser engasjement og interesse for nye forskrifter og læreplaner, men fins det noen form for systematisk opplæring for dem, slik at de kan ha mulighet til å omsette elevmedvirkning i praksis, eller blir det forventet at de skal sette seg inn i dette på egen hånd? Det kan være vanskelig å etablere en ny praksis eller opparbeide seg den kompetansen som kreves, både for lærere og elever, hvis lærerne er overlatt til seg selv uten tilstrekkelig støtte.

### **5.3. Hvilken betydning har elevmedvirkning for elevens motivasjon, trivsel og læring?**

Når det gjaldt lærernes forståelse for om elevmedvirkning kunne ha *betydning for elevenes motivasjon, innsats og interesse*, svarte de fleste lærerne at det hadde betydning, at elevene ville bli mer motiverte når de fikk være med å bestemme. Dette er i tråd med forskning som har vist at det er en sammenheng mellom elevmedvirkning og elevenes motivasjon for å lære, for økt trivsel og læringsutbytte (Danielsen, Skaar & Skaalvik, 2007; Deci & Ryan, 2002). I følge Selberg (2001) vil elever som har mer innflytelse oppleve mer mening og trives bedre på skolen. Forskning har også vist at elevenes indre motivasjon vil øke dersom de får tilbakemeldinger som fører til en følelse av kompetanse når de utfører handlinger (Deci &

Ryan, 2002). Jo mer autonomistøttende en lærer er, jo mer kompetente vil elevene føle seg i følge Reeve (2006), noe som vil føre til at elevene vil få en økt følelse av å være autonome. Dessuten vil elever som er autentisk motiverte vise større entusiasme, noe som vil føre til økt utfoldelse og kreativitet i følge Ryan & Deci (2000). De påpeker også at elevene vil få en følelse av at de selv har kontroll over læringsutbyttet hvis lærerne støtter autonom aktivitet og gir elevene økt mulighet for medvirkning.

Når det gjaldt informantenes forståelse for om elevmedvirkning kunne ha *betydning for elevenes læring*, mente alle lærerne at dette ville virke positivt inn, fordi elevene ville få en bedre skolehverdag. Resultatene viste også at informantene mente at elevmedvirkning ville kunne virke positivt inn på elevenes trivsel og læringsutbytte, fordi når lærerne ga dem gode valg og motiverte dem, og elevene følte at de hadde bestemmelsesrett og ble hørt, så trivdes de mye bedre. Dette er i tråd med selvbestemmelsesteorien og tidligere forskning som tyder på at elevmedvirkning kan ha en positiv innvirkning på elevenes læringsresultater (Deci & Ryan, 2002), og at elever som selv får velge tema og tidsbruk blir mer indremotivert. Forskning har også vist at elever som har autonomistøttende lærere viser større innsats og utholdenhet i arbeidet, og opplever større engasjement og interesse (Thuen, 2007). Andre studier har, i følge Ryan og Deci (2000), vist at en autonom ytre motivasjon gir mer engasjement og bedre kvalitet på læringen. Elevenes personlige interesser og integrerte verdier bør stimuleres gjennom å gi dem ansvar, og la dem få vurdere egen innsats. I følge Lillemyr (2007) er det i pedagogisk sammenheng viktig med aktiviteter som vekker elevenes interesse og evne til å motivere seg selv.

Når det gjaldt informantenes oppfatning av hvor vidt elevene hadde *forståelse* for hvordan planlegging av fag, arbeidsplaner, osv kunne ha innvirkning på deres trivsel, så trodde noen av informantene at elevene nok kunne se sammenhengen, mens flere lærere mente elevene ikke tenkte så mye på det. For at elevene skulle utvikle evne til aktiv deltakelse og bli motivert, svarte flere av informantene at det var viktig å snakke og diskutere med elevene, gjøre dem delaktige og gi dem eierforhold til planer og hvordan de skulle jobbe med fag. Hvis vi ser resultatene i forhold til forskning som er gjort på dette området, så sier Lillemyr (2007) at den indre motivasjon er forankret i menneskets selvoppfatning, og har sammenheng med at de får delta i aktiviteter som de synes er interessante. Lærerne bør ta hensyn til hva som motiverer elevene når de legger opp sin undervisning, og oppmuntre dem til aktiv deltakelse. Når elevene liker det de gjør og tror de kan lykkes, vil de, i følge Thuen (2007), bli motivert

til å prøve selv om det er vanskelig. Elevene får større opplevelse av selvbestemmelse når lærerne lytter, oppmuntrer til samtale og setter av tid til individuelt arbeid. Forskning har vist at det er en sammenheng mellom selvbestemmelse, trivsel og indre motivasjon (Lillemyr, 2007). Ved at lærerne gir elevene ansvar og lar dem vurdere egen innsats, vil elevene kunne oppleve større selvstendighet og trivsel. I følge Reeve & Jang (2006) er lærernes rolle viktig for å støtte elevenes selvstendighet, og vise engasjement ved å tilbringe tid sammen med dem, snakke med dem, og lytte til dem. Dette er også i tråd med et sosiokulturelt perspektiv (Säljö, 2001) som påpeker at det er viktig at lærerne skaper et læringsmiljø hvor elevene kan føle seg motivert til å lære, og hvor de kan føle trivsel og velvære. Deci & Ryan (2002) påpeker at evaluering og konkurranse i forhold til å få gode karakterer kan begrense elevenes følelse av autonomi, og underminere den indre motivasjonen.

Her er lærerne igjen inne på hvor viktig det er å snakke med elevene, gjøre dem delaktige i planer og lære dem hvordan de skal jobbe med fag. Resultatene viste at noen lærere ikke gir elevene så mye mulighet for påvirkning av arbeidsplaner, vektlegging av emner eller vurdering av eget arbeid, fordi de mener at elevene mangler forutsetninger for å kunne delta. Lærerne sier også at elevene har få tanker om hvordan planlegging av fag, arbeidsplaner, osv kan påvirke deres trivsel. Et interessant spørsmål er hvorfor elevene, i følge lærerne, mangler forutsetninger for å kunne delta, og hvorfor elevene ikke kan se sammenhengen mellom elevmedvirkning og økt trivsel? Dette er i stor grad lærernes tolkning, og er derfor ikke nødvendigvis i tråd med virkeligheten. Et annet interessant spørsmål er hva det er lærerne snakker med sine elever om? Det kan virke som om lærerne formidler en forståelse av elevmedvirkning som har mest med konkrete forhold å gjøre, som deltakelse i planlegging og gjennomføring av fag, arbeidsmåter, osv, mens en mer utvidet forståelse av begrepet elevmedvirkning blir mindre vektlagt. Her vil jeg igjen vise til det jeg har påpekt tidligere, at de fleste lærerne var nokså konkrete i sin beskrivelse av elevmedvirkning. Er det denne forståelsen de videreformidler til sine elever? Det er i så fall et tankekors. Man kan også spørre seg hvorfor elevene blir motivert av å få gode karakterer. Det kan være en indikasjon på at skolen har mer fokus på gode karakterer enn på god læring. I følge Deci & Ryan vil evaluering og konkurranse i forhold til å få gode karakterer kunne begrense elevenes følelse av autonomi, og underminere den indre motivasjonen, stikk i strid med en av lærernes erfaring på dette området.

På spørsmålet om lærerne var enige i at noen elever hadde mer *utbytte* av elevmedvirkning enn andre, viste resultatene at alle informantene var enige om det. Noen elever vokste veldig når de fikk innflytelse, men det var uheldig hvis noen få elever styrte for mye. At noen elever vokser når de får medvirke, samsvarer med det Wittek (2004) mener om at elevenes engasjement vil vokse når de får være med å bestemme målsetting og bruk av læringsredskaper. Autonomistøttende lærere som nærer og utvikler elevenes indre motivasjonelle ressurser gjennom å skape et læringsmiljø som sammenfaller med elevenes interesser og verdier, vil virke positivt inn på elevene slik at resultatet blir økt engasjement og motivasjon (Ryan & Deci, 2000). Det er også viktig at lærerne fremmer gruppeatferd og samarbeidslæring (Lillemyr, 2007), slik at det ikke bare blir noen få elever som styrer, som en av mine informanter uttrykker det. Økt samarbeid vil, i følge Lillemyr (2007), være positivt for elevenes trivsel og læring.

Slik jeg ser det må elevene, innenfor de rammene som er satt i skolen, få mulighet for deltakelse som kan fremme motivasjon, trivsel og læring. Dette er noe lærerne bør ta hensyn til når de legger opp sin undervisning i følge Lillemyr (2007). At elevene lærer å samarbeide vil være med på å forberede dem til å ta ansvar for seg selv og fellesskapet. Dersom elevene ikke har mulighet for valg og innflytelse, men gjør det læreren forventer, blir de ytre motiverte. Jo større grad av ytre kontroll, jo mer vil den indre motivasjonen bli undergravd. I stedet for å utøve kontroll, tror jeg det er viktig å stole på at elevene gjør det de skal, og gi dem mulighet til å medvirke, noe som jeg opplever at de lærerne som har vært med i denne undersøkelsen i stor grad gjør.

## 6. Konklusjon

I denne oppgaven har jeg undersøkt hvordan lærerne i den videregående skolen forstår og praktiserer elevmedvirkning og om det har betydning for elevenes motivasjon, trivsel og læring. Det kom fram i undersøkelsen at lærerne hadde varierende forståelse for begrepet elevmedvirkning, og at deres praksis også var en del forskjellig. Dessuten ble det også klart at en del elever hadde forholdsvis liten forståelse for begrepet. Det kom også fram at elevene hadde stor grad av medvirkning på enkelte områder, mens de hadde nesten ingen medvirkning på andre områder. Dessuten ser det ut til å kunne være en sammenheng mellom elevenes mulighet for deltaking gjennom elevmedvirkning, og økt motivasjon, trivsel og læring, noe forskning også har vist. Et av målene med elevmedvirkning er å fremme deltakelse og ansvar som viktige egenskaper hos elevene, og det er lærerne som må gi dem dette ansvaret, noe enkelte lærere synes er en utfordring. Slik jeg ser det, er bruken av elevmedvirkning i skolen et viktig og egnet tiltak, som kan bedre elevenes utvikling og modning. Jeg tror at dersom lærerne trekker elevene med i aktivitetene, gir dem valgmuligheter, involverer dem i planlegging og gir dem medansvar for læreprosessen, vil dette være utslagsgivende for større engasjement og evne til læring også ut over endt skolegang. Gjennom at elevene erfarer at de har valgmuligheter og at de får handle ut fra egne interesser og integrerte verdier, vil de kunne oppleve sin aktivitet som selvbestemt eller autonom, noe som vil øke elevenes indre motivasjon.

I min oppgave har jeg valgt å fokusere på den positive innvirkning elevenes deltaking gjennom elevmedvirkning kan ha både på det faglige området og for menneskelige samhandling, noe lærerne også samtykker i. Når vi studerer elevenes situasjon må vi se den i sammenheng med omgivelsene, fordi de ikke fungerer som frittstående individer, men tilegner seg kunnskap ved å delta i kulturelle aktiviteter. Kompetanse utvikles i samspill med andre i en gitt kontekst, og er noe man bruker i alle sammenhenger. Et mål for en god skole er å skape et læringsmiljø som kan opprettholde elevens lærelyst, trivsel og motivasjon for skolearbeidet. Skolen må gi elevene ferdigheter i aktiv deltakelse, og anerkjenne og bekrefte slik deltakelse. Dersom elevene kan se aktivitetens verdi, vil internaliseringen øke, og dersom de kan få et eierforhold til aktiviteten, vil de i større grad oppføre seg i henhold til reguleringene. Forskning tyder på at elevmedvirkning kan virke positivt inn på læringsmiljøet, og gjennom pedagogisk påvirkning kan skolen bidra til å skape et godt læringsmiljø, hvor de lærer elevene elevmedvirkning og hvordan de forholder seg til omgivelsenes forventninger.

Autonomistøttende lærere kan, i samarbeid med sine elever, forandre og forbedre et miljø slik at alle kommuniserer, lytter og oppmuntrer hverandre til å delta som forskjellige og likeverdige, noe jeg i stor grad opplever at de lærerne som var med i denne undersøkelsen gjør. I et dialogisk klasserom bidrar alle parter til å skape kunnskap, og elevene vil føle seg autonome når de er i kontakt med situasjoner eller mennesker som viser dem respekt og gir dem mulighet for å kunne uttrykke seg aktivt.

Som nevnt i innledningen blir det i kunnskapsløftet lagt vekt på at elevene skal delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen innenfor gitte rammer. Elevmedvirkning kan hjelpe elevene til å bli delaktige i læreprosessen, og det er derfor viktig at skolen gir elevene opplæring i hvordan de skal sette seg mål, lage planer og vurdere sine egne prestasjoner. Jeg tror at når elevene selv er med å sette mål for arbeidet, så føler de seg mer forpliktet til å følge dem opp. Elevmedvirkning har også vist seg å bidra til økt selvstendighet, nysgjerrighet, og et ønske om større utfordringer. Elevmedvirkning dreier seg om lære for livet, om å kunne bli gode samfunnsborgere. Dersom elevene mestrer denne ferdigheten, tror jeg de vil få et fortrinn når de senere skal ut i arbeidslivet. Men for at dette arbeidet skal lykkes må skolen være i stand til å danne et felles handlingsgrunnlag, og integrere elevmedvirkning i skolen som en systematisk prosess som pågår hele tiden - hver dag - og den må inkludere både elever og lærere. Arbeidet med elevmedvirkning må være et sameie hvor alle involverte parter jobber mot samme mål. Både elever, lærere og skolesamfunnet må tilegne seg en felles forståelse, og spille på lag. Et viktig tiltak i denne sammenheng er at elevmedvirkning blir et fast punkt på lærerteamets agenda. Dersom alle involverte parter samarbeider om å få dette til, tror jeg elevene vil få en bedre forståelse for elevmedvirkning, noe som også vil kunne påvirke prosessen med å utvikle elevene til selvstendige, veltilpassede individer som er i stand til å ta bevisste valg, og ta sosialt ansvar for seg selv og fellesskapet. Et viktig tiltak i så måte er at lærerne får opplæring i demokratiske arbeidsformer, at de får støtte og oppfølging, og at det blir satt av nok tid til at dette kan la seg gjennomføre. Her kommer lærerteamet inn som en naturlig støttespiller.

Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg fått en bedre forståelse for begrepet elevmedvirkning, og hvordan det praktiseres av syv lærere i fire skoler. Dette har vært et spennende prosjekt, som har gitt meg lyst til å se nærmere på noen av de tankene som kom fram i intervjuene. Men det må bli ved en annen anledning.

## 7. Referanser/ litteratur

- Bru, E. & Thuen, E. Senter for atferdsforskning (1999). *Læringsmiljø og konsentrasjon blant elever I 6. og 9. klasse*. Oslo: Typotequet.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Danielsen, I. & Skaar, K. Oxford Research, Skaalvik, E. Norges Teknisk Naturvitenskapelige Universitet (2007). *De viktige få, Analyse av Elevundersøkelsen 2007*. Kristiansand: Oxford Research.
- Deci, E. & Ryan, R. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, N.Y.: University of Rochester Press.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). *The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour*. Psychological Inquiry, Vol. 11, No. 4, 227-268.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Imsen, G. (1997). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Tangen: Tano Aschehoug.
- Kvale, S. (2007). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lillemyr, O. (2007). *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- NESH publikasjoner (1999). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, jus og humaniora*.
- Reeve, J. (2006). *Teachers as Facilitators: What Autonomy-Supportive Teachers Do and Why Their Students Benefit*. The Elementary School Journal, Vol. 106, No. 3, 225-236.
- Reeve, J. & Jang, H. (2006). *What Teachers Say and Do to Support Students` Autonomy During a Learning Activity*. Journal of Educational Psychology, Vol. 98, No. 1, 209-218.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. American Psychologist, 55, 68-78.
- Rønning, W. (2003). *Elevmedvirkning i videregående opplæring: evaluering av prosjekt klasseledelse i Nordland*. Bodø: Nordlandsforskning. NF Arbeidsnotat 1010/2003.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis*. Oslo: Cappelen.
- Selberg, G. (2001). *Främja elevers lärande genom elevinflytande*. Lund: Studentlitteratur.
- Stefanou, C., Perencevich, K., DiCinto, M. & Turner, J. (2004). *Supporting Autonomy in the Classroom: Ways Teachers Encourage Student Decision Making and Ownership*. Educational Psychologist, 39(2), 97-110.
- Thuen, E. Senter for atferdsforskning (2007). *Elevinnflytelse og autonomi. Forskning og teori om betydningen av et autonomistøttende læringsmiljø*. Prøveforelesning.

Thuen, E. (2007). *Learning environment, students coping styles and behavioural problems*. Bergen: Allkopi.

Thagaard, T. (2006). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Utdanningsdirektoratet (2006). *Prinsipper for opplæringen i Kunnskapsløfte*. FNs konvensjon om barnets rettigheter, artikkel 12 nr. 1, oppl.l. § 1-2 og § 9a og læreplanverkets generelle del.

Wittek, L. (2004). *Læring i og mellom mennesker – en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelens Forlag as.

**Internettider:**

Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæring.

[http://www.udir.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=2112](http://www.udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2112)



## 8. Vedlegg

### 8.1. Vedlegg 1, retningsgivende/utkast intervjuguide

#### Forståelse av elevmedvirkning; muligheter og begrensninger (ikke tolkning).

- ✓ Hvordan forstår du begrepene elevmedvirkning og medbestemmelse?
  - Er dette viktig?
    - § Hvorfor?
  - Hvordan forstår du begrepet aktiv deltakelse, og har dette tilknytning til elevmedvirkning?
  - Hvordan er elevenes interesse og forståelse for elevmedvirkning?
  - Tror du elevmedvirkning er mye brukt i skolen i dag?
- ✓ Hvor opptatt er lærerne av å se elevenes perspektiv?
- ✓ På det sosiale området (hvilken innvirkning):
  - Er det viktig at elevene får delta på planlegging av sosiale aktiviteter?
  - Hvilke sosiale ferdigheter kan elevmedvirkning utvikle hos elevene?
  - Vil elevmedvirkning kunne ha innvirkning på lærer-elev forholdet?
    - § På hvilken måte?
  - Er kommunikasjon mellom lærer og elev viktig?
    - § Kan det relateres til elevmedvirkning?
      - På hvilken måte?
- ✓ På det faglige området (hvilken innvirkning):
  - Hvilke krav stiller elevmedvirkning til lærerne?
  - Er elevmedvirkning viktig for elevenes læring? Hvordan?
  - Har elevene forståelse for hvordan planlegging av fag, arbeidsplaner, osv. kan ha innvirkning på læringsutbytte og trivsel?
  - Hva legger du i begrepet "ansvar for egen læring"?
  - Hvordan forstår du begrepet læringsstrategier?
  - Er det viktig å bruke elevenes ressurser i undervisningen?
    - § Hvordan?
- ✓ På elev/gruppe nivå:
  - Hvilke krav stiller elevmedvirkning til elevene?
  - Kan elevmedvirkning være positivt for klassefelleskapet? Hvordan?

- Vil medbestemmelse over det faglige arbeidet kunne øke elevenes motivasjon, innsats og interesse?
- Vil elevmedvirkning kunne innvirke positivt på elevenes trivsel og læringsutbytte?

**Hva gjør du for å legge til rette for elevmedvirkning; hvordan bruker du det i din undervisning?** (Under dette punktet vil jeg undersøke informantens egne erfaringer).

- ✓ Hvordan praktiserer du elevmedvirkning i din undervisning (konkret)?
- ✓ Hvor opptatt er du av å se elevenes perspektiv?
- ✓ På det sosiale området:
  - Får elevene delta på planlegging av sosiale aktiviteter? Hvordan?
    - § Hvilke mulige utfordringer er knyttet til dette?
  - Hva gjør du for at lærer-elev forholdet skal bli bedre?
  - Samtaler du mye med dine elever?
    - § Hvordan?
- ✓ På det faglige området:
  - Hvordan tilrettelegger du undervisningen; på hvilke områder/hvordan får dine elever medvirke?
    - § Gjennom å være med på planleggingen av fag og arbeidsplaner i de ulike fag (ukeplan, periodeplan, årsplan)?
    - § Gjennom å påvirke vektlegging av forskjellige emner innenfor hvert fag?
    - § Gjennom å velge hvordan lærerne skal gi tilbakemelding på skolearbeidet?
    - § Gjennom å påvirke tidspunkt for når de skal ha prøver og innleveringsoppgaver?
    - § Gjennom å velge mellom ulike oppgavetyper og arbeidsmåter i fagene?
    - § Gjennom å bestemme hva det skal legges vekt på når arbeidet deres skal vurderes?
  - I hvilken grad gir du elevene utfordringer?
  - Hva har du gjort for å hjelpe elevene til å utvikle gode læringsstrategier?
  - I hvor stor grad bruker du elevenes medbrakte ressurser i undervisningen?

✓ På elev/gruppe nivå:

- Støtter du elevenes behov for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet og oppmuntrer du dem til å være med på å bestemme hvordan de skal arbeide med fag?
- Har elevene fått opplæring i hvordan de skal planlegge fag, arbeidsplaner, osv?
- Hva gjør du for at elevene skal utvikle evne til aktiv deltakelse og bli motivert til å jobbe med fagene?
- Hvilke utfordringen kan ligge i veien for en god gjennomføring av elevmedvirkning?
- Bruker du elevmedvirkning som en del av klassens "hverdag"?
  - § I tilfelle ja, bidrar dette til at elevene blir mer positive?
- Hva gjør du for å legge til rette for "ansvar for egen læring"?
  - § Hvilken innvirkning kan det ha for elevenes arbeidsinnsats?

✓ På lærer nivå:

- Hva utfordrer deg, hvordan forholder du deg til krevende elever, og har du hatt noen negative erfaringer med elevmedvirkning?
- På hvilken måte jobber du med langsiktighet og progresjon hos elevene?
- Hvordan forstår og praktiserer du klasseledelse, tror du det er sammenheng mellom god klasseledelse og elevmedvirkning, i tilfelle hvordan?

✓ Hvilke fordeler mener du at elevmedvirkning kan ha?

- Har noen elever mer utbytte av opplegget enn andre?
- Tror du at tilpassing av undervisningen har motiverende verdi for elevene.

✓ Hvilke planer har du videre med bruken av elevmedvirkning?

**Hvordan kan det best legges til rette for elevmedvirkning?** (Under dette punktet vil jeg undersøke lærernes generelle oppfatning; hva ville være det ideelle).

✓ Hva kan lærerne gjøre for å få fram elevenes perspektiv?

✓ På det sosiale området:

- Hvordan kan lærerne legge til rette for elevdeltakelse i sosiale aktiviteter?
- Trenger lærerne ekstra støtte for å kunne legge til rette for elevmedvirkning?
  - § Hvordan?
- Hva kan gjøres for at lærer-elev forholdet skal bli bedre?
- Hva er en god dialog, og hvordan kan man best legge til rette for den?

✓ På det faglige området:

- Hvordan tilrettelegge undervisningen. På hvilke områder/hvordan kan elevene medvirke?
  - § Gjennom å være med på planleggingen av fag og arbeidsplaner i de ulike fag (ukeplan, periodeplan, årsplan)?
  - § Gjennom å påvirke vektlegging av forskjellige emner innenfor hvert fag?
  - § Gjennom å velge hvordan lærerne skal gi tilbakemelding på skolearbeidet?
  - § Gjennom å påvirke tidspunkt for når de skal ha prøver og innleveringsoppgaver?
  - § Gjennom å velge mellom ulike oppgavetyper og arbeidsmåter i fagene?
  - § Gjennom å bestemme hva det skal legges vekt på når arbeidet deres skal vurderes?
- Hva skal til for at elevmedvirkning skal bli mer brukt i skolen?
- Hvordan kan man best legge til rette for ”ansvar for egen læring”?
- Hvordan kan elevene lære seg å utvikle gode læringsstrategier?
- Hvordan kan elevenes medbrakte ressurser trekkes mer inn i undervisningen?

✓ På elev/gruppe nivå:

- Hvordan kan man best legge til rette for elevenes valgmuligheter og kontroll over egen situasjon?
- Hvordan kan elevene best delta i planlegging av eget arbeid og være med på å sette seg mål for sitt arbeid?

## **8.2. Vedlegg 2, informasjonsskriv**

### **Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave.**

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er elevmedvirkning i den videregående skolen. Jeg skal undersøke hvordan lærerne forstår og praktiserer elevmedvirkning/medbestemmelse, og hvilken betydning det kan ha for elevenes motivasjon og læring.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 7 lærere ved 4 videregående skoler. Spørsmålene vil dreie seg om lærernes forståelse av elevmedvirkning, hvordan det kan legges til rette for elevmedvirkning i den videregående skolen, og hvordan lærerne bruker dette i sin undervisning. Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli slettet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2008.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 51 67 73 28, eller sende en e-post til [bjoerboe@online.no](mailto:bjoerboe@online.no). Du kan også kontakte min veileder Elin Thuen ved senter for atferdsforskning på telefonnummer 51 83 29 00.

Studien er meldt til/godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen  
Björg N. Bøgwald

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om studien av elevmedvikning i videregående skole og ønsker å stille på intervju.

Sted/dato.....

Signatur ..... Telefonnummer.....