



Elevmedvirkning i ungdomsskolen

I HVILKEN GRAD- OG HVORDAN OPPLEVER
UNGDOMSSKOLEELEVER AUTONOMISTØTTE?

HEDDA SOLHEIM

2018



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Utdanningsvitenskap - pedagogikk	Vårsemesteret, 2018 Åpen/ konfidensiell
Forfatter: Hedda Solheim (signatur forfatter)
Veileder: Elin Thuen	
Tittel på masteroppgaven: Elevmedvirkning i ungdomsskolen Engelsk tittel: Student influence in secondary school	
Emneord: Elevmedvirkning, autonomi, autonomistøtte, selvbestemmelsesteori, motivasjon	Antall ord: 29 571 + vedlegg/annet: 6 Stavanger, 11 juni 2018 dato/år

Forord

Arbeidet med masteroppgaven viste seg å være utfordrende og vanskelig, men det viste seg også å være utrolig givende, lærerikt og spennende. Det har vært en veldig lærerik prosess, både faglig og personlig. Jeg har lært veldig mye om autonomi, medvirkning og autonomistøtte, men jeg har lært vel så mye om meg selv, arbeidsrutiner og å stå i en utfordrende læringsprosess.

Jeg vil rette en stor takk til veilederen min, Elin Thuen, som har gjort en fantastisk jobb som veileder gjennom denne prosessen. Kunnskapen hennes innenfor tema og evnene som veileder har vært uvurderlige, og jeg forlot alltid veiledningene klar for å ta fatt på jobben videre.

Videre vil jeg takke familie og venner som har støttet og hjulpet med gjennom denne perioden. Jeg vil takke foreldrene mine som har passet på meg og støttet meg gjennom hele prosessen. I tillegg vil jeg takke både Maria og Mamma som har vært så snille og lest korrektur. Også Lillie fortjener en takk, da hun har vært der for meg hele tiden og forventet jevne luftepauser og kos, slik hunder ofte gjør. Vennene mine fortjener også en stor takk for all støtte og distraksjon, og for å ha hjulpet meg med å ta litt pause fra oppgaven av og til. Uten avbrekkene jeg har hatt med venner og familie, både i form av telefonsamtaler, turer, filmkvelder, kaffepauser og så videre, hadde jeg aldri klart å ikke bli gal under dette presset. Det setter jeg stor pris på å slippe.

Videre vil jeg takke skolen, lærerne og elevene som tok i mot meg med åpne armer og la til rette for at observasjoner og intervjuer skulle kunne gjennomføres. Uten lærernes velvilje og fleksibilitet ville det ikke vært mulig å gjennomføre innsamlingen av data. Samtidig vil jeg takke elevene som tok seg tid til å snakke med meg og bli observert av meg.

Jeg er kjempe stolt over det jeg har fått til i dette prosjektet, samtidig som livet har pågått ved siden av. Forhåpentligvis resulterer dette til en økt innsikt i fagfeltet.

Sammendrag

I denne oppgaven har jeg forsøkt å finne ut hvordan elever på ungdomsskolen opplever medvirkning og autonomistøtte på skolen. Bakgrunnen for valget av tema ligger i en bekymring for at testfokuset i skolen har tatt over for danning og demokratiopplæring og at elevene derfor opplever liten grad medvirkning i skolen. Forskningsspørsmålet mitt har vært: I hvilken grad og hvordan opplever ungdomsskoleelever medvirkning og autonomistøtte? Teorikapitlet er bygget på selvbestemmelsesteorien, der elevers behov for tilhørighet, kompetanse og autonomi har blitt presentert, sammen med andre aspekter ved teorien. For å undersøke hvordan elever opplever medvirkning og autonomistøtte har intervju og observasjon blitt valgt som metoder. Elevene i en 8. klasse ble observert, og fire grupper med tre til fire elever fra samme klasse, ble intervjuet. Resultatene viser at elevene opplever varierende grad av medvirkning og autonomistøtte, men at de generelt har lav grad av medvirkning på skolen. Elevene rapporterte høyere grad av motivasjon og entusiasme ved medvirkning og lavere grad ved kontroll.

Abstract

In this study, I have tried to figure out how students in secondary school experience student influence and autonomy-support in school. This subject was chosen based on a concern that the test focus in school has replaced “danning” and democracy education, and that students therefore experience little student influence in school. My research question has been: To what degree- and how do secondary school students experience student influence and autonomy-support? The theory chapter is made up of self-determination theory, where students’ needs for relatedness, competence and autonomy have been presented, in addition to other aspects of the theory. Interview and observation have been used as methods to study how students experience student influence and autonomy-support. Students in one 8th grade class have been observed, and four groups of three to four students from the same group have been interviewed. The results show that students experience varying degrees of influence and autonomy-support, but over all, they experience little student influence in school. The students report a higher degree of motivation and enthusiasm for activities that they have been involved in influencing, and a lower degree for controlled activities.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	3
Sammendrag.....	4
Abstract.....	4
Innholdsfortegnelse.....	5
1. Introduksjon.....	9
1.1. Resultatfokus.....	10
1.2. Demokratiopplæring.....	12
1.3. Utvikling i læringsmiljø.....	13
1.4. Forskningsspørsmål.....	14
2. Teori.....	15
2.1. Selvbestemmelsesteori.....	15
2.2. Tilhørighet, autonomi og kompetanse.....	16
2.2.1. Tilhørighet.....	16
2.2.2. Kompetanse.....	18
2.2.3. Autonomi.....	19
2.2.4. Alle behovene må tilfredsstilles.....	20
2.3. Dialektisk modell.....	21
2.3.1. Læringsmiljøet.....	23
2.3.2. Elevers opplevelse av læringsmiljøet.....	24
2.4. Autonom motivasjon.....	25
2.4.1. Motivasjonskontinuum.....	25
2.5. Autonomistøtte.....	27
2.6. Autonomi og struktur.....	31
2.7. Betydning av autonomi.....	32
2.7.1. Økt motivasjon.....	33
2.7.2. Positiv emosjonalitet.....	33
2.7.3. Bedre prestasjoner.....	34
2.7.4. Mer mestringsorientering og selvregulering.....	34
2.7.5. Bedre selvfølelse.....	35
2.7.6. Mindre stress.....	35
2.7.7. Lærere er mer positive til kontroll.....	35
2.8. Oppsummering av teorigapitlet.....	36
3. Metode og metodiske overveielser.....	37
3.1. Fenomenologisk, hermeneutisk studie.....	37
3.2. Flermetode.....	38

3.3. Utvalg	38
3.4. Observasjon.....	40
3.4.1 Gjennomføring	41
3.5. Gruppe-intervju	41
3.5.1. Intervjuguide	42
3.5.1.1. Endringer etter første intervju	42
3.5.2. Gjennomføring	43
3.5.3. Makt.....	44
3.6. Troverdighet.....	44
3.6.1. Validitet.....	44
3.6.2. Påvirkning.....	46
3.6.3. Reliabilitet.....	47
3.7. Forskningsetiske vurderinger.....	48
3.7.1. Fritt informert samtykke	48
3.7.2. Konfidensialitet	49
3.7.3. Konsekvenser	50
3.7.4. Forskerens rolle	50
3.7.5. Kamera og lydopptaker.....	51
3.8. Analyse av intervjuene	51
4. Resultater	54
4.1. Observasjon.....	54
4.1.1. Kort beskrivelse av timene.....	54
4.1.2. Autonomistøttende handlinger	55
4.1.2.1. Informative beskjeder	57
4.1.2.2. Perspektivtaking	57
4.1.2.3. Snakking og lytting.....	57
4.1.2.4. Elever deltar i beslutninger.....	58
4.1.2.5. Jobbe på egen måte	59
4.1.2.6. Skryt som informativ tilbakemelding	60
4.1.2.7. Hint og oppmuntring.....	60
4.1.3. Oppsummering av observasjon	60
4.2. Intervju.....	60
4.2.1. Hva er gøy på skolen?.....	61
4.2.1.1. Variasjon	61
4.2.1.2.. Medvirkning	62
4.2.1.3. Lærereengasjement.....	63
4.2.1.4. Belønning	63

4.2.1.5. Begrunnelse	64
4.2.1.6. Hint	64
4.2.1.7. Oppsummering	64
4.2.2. Påvirkning	65
4.2.2.1. Arbeidsmåter	65
4.2.2.2. Læringsmål	65
4.2.2.3. Innleveringsfrister	66
4.2.2.4. Tester	66
4.2.2.5. Elevforslag	67
4.2.2.6. Oppsummering	67
4.2.3. Relasjoner	67
4.2.3.1. Interesser	67
4.2.3.2. Lytte	68
4.2.3.3. Elev- og lærersnakk	69
4.2.3.4. Lærerne prøver å forstå elevene	69
4.2.3.5. Makteløshet	70
4.2.3.6. Oppsummering	70
5. Drøfting	71
5.1. I hvilken grad opplever elevene medvirkning og autonomistøtte?	71
5.1.1. Tilfeller av medvirkning	72
5.1.2. Liten grad av medvirkning	74
5.1.3. Mer positive til kontroll	75
5.1.4. Rettigheter	76
5.2. Hvordan opplever ungdomsskoleelever betydningen av medvirkning og autonomistøtte?	76
5.2.1. Det blir gøyere	76
5.2.2. Betydningen av gode relasjoner	78
5.2.3. Elevforskjeller	79
5.2.4. Medvirkning kan utnyttes	79
5.2.5. Makteløshet	80
6. Konklusjon	81
6.1. Forbehold	83
7. Referanseliste	84
8. Vedlegg	91
8.1. Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	91
8.2. Vedlegg 2: Informasjonsskriv til lærere	94
8.3. Vedlegg 3: Informasjonsskriv til elever og foresatte	96

8.4. Vedlegg 4: Observasjonsskjema	98
8.5. Vedlegg 5: Intervjuguide intervju 1	99
8.6. Vedlegg 6: Intervjuguide intervju 2,3 og 4.....	100

1. Introduksjon

I følge FNs barnekonvensjon har barn og unge rett til å bli hørt og tatt hensyn til (Barnekonvensjonen, 1990, art. 12), og har ifølge opplæringslovens formålsparagraf rett til medansvar og medbestemmelse (Opplæringslova, 2008, § 1-1). Barn har dessuten en grunnlovsfestet rett til at menneskeverdet deres skal respekteres og at de skal bli «hørt i spørsmål som gjelder dem selv, og deres mening skal tillegges vekt i overensstemmelse med deres alder og utvikling» (Grunnloven, 2014, § 104). Overordnet del av læreplanen som skal tre i kraft fra 2020, sier at elevene skal ”lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar” (Overordnet del, s. 10). Læringsplakaten sier at skolen og lærebedriften skal ”legge til rette for elevmedvirkning og for at elevene og lærlingene/ lære kandidatene kan foreta bevisste verdivalg og valg av utdanning og fremtidig arbeid” (Opplæringslova, § 1-2; læreplanverkets generelle del, i Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2). Det er altså ikke tvil om at elevene har rett til å delta i å ta avgjørelser som omhandler dem selv, men hva vil det si?

I Prinsipper for opplæringen i Kunnskapsløftet står det om elevmedvirkning 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. Hvor omfattende medvirkningen vil være, og hvordan den utøves, vil variere blant annet i forhold til alder og utviklingsnivå. 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, s. 4).

Elevmedvirkning innebærer med andre ord at elevene er deltakende i beslutninger som gjelder både dem selv og fellesskapet, og at elevene deltar i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen. Dette forutsetter at elevene kjenner til egne evner, og valgmuligheter med de konsekvenser disse kan ha (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4). Forstår man planlegging i

en didaktisk relasjonstenkning, vil dette innebære at elevene skal delta i planlegging av mål, innhold, arbeidsmåte, vurdering, rammefaktorer og elevforutsetninger for undervisningen (Helle, 2011, s. 181). At elevene skal være med i gjennomføringen av undervisningen kan forstås som at de skal delta i sin egen opplæring og ta til seg ny kunnskap, mens vurdering av undervisningen kan handle om at elevenes stemme har betydning i kvalitetsvurdering av undervisningen.

I Prinsipper for opplæringen legges det vekt på den positive effekten elevmedvirkning kan ha for elevene, men til tross for dette viser forskning at elever mener at de ikke har stor nok mulighet til å påvirke sin egen skoledag. Thuen og Brus forskning, viser blant annet at så mange som 33 % av 9. klassingene som ble spurt var uenig i påstanden om at de kan påvirke jobbsituasjonen sin på skolen (Thuen & Bru, 2000, s. 407). Analyser av svarene på Elevundersøkelsen for årene 2013 til 2016, viser det at elevdemokrati og medvirkning har lavest gjennomsnittsskåre av alle temaer som blir tatt opp i undersøkelsen, for både 7. og 10. trinn. Elevene rapporterer med andre ord mindre grad av medvirkning enn for eksempel trivsel, støtte fra lærere og støtte hjemmefra, alle år mellom 2013 og 2016. På 1. videregående trinn er det to andre temaer som skårer lavere alle år, nemlig vurdering for læring og utdanning og yrkesveiledning (Wendelborg, 2017, s. 9-11). Elevdemokrati og medvirkning belyses med fire spørsmål, to om elevdemokrati og to om medvirkning (Wendelborg, 2017, s. 7). Elevene på 7. Trinn opplever størst grad av demokrati og medvirkning, mens 10. Klassingene opplever minst (Wendelborg, 2017, s. 9-11). Til tross for dette er det en generell positiv utvikling i elevenes opplevelse av elevdemokrati og medvirkning for alle trinn (Wendelborg, 2017, s. 9-11).

1.1. Resultatfokus

Selv om elevmedvirkning og danning i skolen er svært viktig, og den positive effekten elevmedvirkning kan ha, blir understreket, blir ikke nødvendigvis medvirkning praktisert i skolen. Etter at resultatene fra den første PISA-undersøkelsen, som viste svake norske resultater, ble publisert i 2001 har fokuset på resultatmåling økt kraftig i Norge (Tønnessen, 2011, s. 123-127; Elstad, Helstad & Mausestaden, 2014, s. 18). Dette kan ha hatt en negativ effekt for dannelsesperspektivet i skolen, og dermed også for demokratiopplæring og medvirkningen til elevene (Karseth & Sivesind, 2009, s. 52). PISA-undersøkelsen måler ferdigheter i lesing, matematikk og naturfag hos 15-åringer, og gjennomføres internasjonalt hvert tredje år (Sjøberg, 2018). Før 2000 visste vi veldig lite om hvordan det stod til i norsk

skole (Sanden, 2010), dermed førte publiseringen til det som ofte kalles PISA-sjokket, som førte til store debatter, og resulterte i flere reformer (Elstad, et al., 2014, s. 18). Blant annet reformen for Kunnskapsløftet (Sjøberg, 2018).

Skolen har vært gjennom et skifte, der tester, resultatmåling og brukerundersøkelser har fått større fokus (Karseth & Sivesind, 2009, s. 50). Sjokket etter PISA-målingene er en av grunnene til dette, mens evalueringen av L97 er en annen (Tønnessen, 2011, s. 123-127). Peder Haug summerte opp evalueringen av L97 med at det var mye aktivitet, men lite læring (2003, s. 86, i Tønnessen, 2011, s. 141). Resultatfokuset kommer til syne blant annet gjennom innføringen av nasjonale prøver i grunnleggende ferdigheter (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003, i utdanningsdirektoratet, 2011, s. 27).

Man kan si at skolen har blitt mer accountability-orientert enn responsibility-orientert. Accountability kan kort beskrives som fokuset på måloppnåelse og testing av kortsiktige mål (Hatch, 2013, s. 114). Eksempler på slik måling og testing er PISA-undersøkelsen, nasjonale prøver og uketester hver fredag, noe jeg har erfart at mange skoler har innført. Hatch skriver at brukerundersøkelser, tilsyn og nasjonale tester spesifiserer hva elevene skal oppnå, og overvåker skolesystemet (Hatch, 2013, s. 125). I en accountability-orientert skole ser det ut til at profesjonsansvaret for skjønnsmessige vurderinger, faglig kunnskap og etisk innsikt blir fortrent til fordel for standarder og kontrollrutiner (Solbrekke & Østrem, 2011, s. 204). Responsibility, på den andre siden, handler om langsiktige, identitetsskapende mål og danning (Hatch, 2013, s. 114). Engelske synonymer for responsibility er «trust», «capability», «judgement» og «choice» (Solbrekke & Østrem, 2011, s. 203). Innenfor en responsibility-orientering vil måloppnåelsen være underordnet prosessen for å nå målet (Hatch, 2013, s. 114).

Innenfor accountability-orienteringen blir kvalitetsvurdering og resultatmåling vektlagt, slik at skolen fokuserer på de delene av faget som kan testes, slik at de overordnede målene får mindre oppmerksomhet (Karseth & Sivesind, 2009, s. 51). Karseth og Sivesind stiller spørsmål ved om dette fokuset frikobler undervisningen fra skolens fellesskapende rammer og det samfunnsdannende prosjektet (Afsar, Bachmann & Sivesind, 2006, i Karseth & Sivesind, 2009, s. 52). Med andre ord kan resultatfokuset ta vekk fokuset fra danning og demokratiopplæring. Når skolen dreier mot en accountability-orientering er det med andre ord den faglig måloppnåelsen og det som er lett å måle som blir målt, mens det som er

vanskeligere å måle og følge opp, ikke får samme oppmerksomhet (Bie-Larsen, Harsvik & Skuleberg, 2013, s. 22).

Bie-Larsen med kollegaer uttrykker en bekymring for at når fokuset i skolen dreier seg mot det som testes, blir konsekvens at undervisningen har blitt smalere enn det læreplanen legger opp til. Det som ikke er gjenstand for måling og rapportering, må dermed vike plass, og får ikke oppmerksomhet i undervisningen (Alexander 2010, Ravitch 2010, Koretz 2008, i Bie-Larsen et al., 2013, s. 22). Dette gjør det interessant å se på om elever opplever å ha medvirkning i en skole som dreier mot en accountability-orientering. Denne studiens bidrag vil derfor være å undersøke hvordan det står til med elevenes mulighet for medvirkning i den målstyrte skolen.

1.2. Demokratiopplæring

Skolen er den viktigste institusjonen for opplæring og kvalifisering av barn og unge til å bli demokratiske borgere som skal lære å delta og fungere i fellesskapet (Solhaug, 2008, s. 255). Skolen skal, ifølge ny Overordnet del, være et sted der barn opplever demokrati i praksis og opplever å ha reell innflytelse, slik at de kan påvirke det som angår dem. Når elevenes stemme blir hørt, lærer elevene å ta egne bevisste valg, som på sikt kan lære dem å bli ansvarlige samfunnsborgere (Overordnet del, 2017, s. 9). Bruker skolen for lite tid på medbestemmelse og praktisk opplæring i demokratiske prosesser, vil skolen risikere å lære elevene at demokrati er irrelevant for faktisk innflytelse (Solhaug, 2008, s. 258).

Sammen med de andre nordiske landene, er Norge blant de fem landene som skårer høyest på demokratiforståelse i verden (Huang, Ødegård, Hegna, Svagård, Helland & Seland, 2017, s. 45). Til tross for at Norge skårer svært høyt, har Norge lavest gjennomsnittsskåre av alle de nordiske landene (Huang et al., s. 46). Dette viser resultatene fra en internasjonal kunnskapstest, ICCS, som har til hensikt å undersøke hvordan 9. klassinger kjenner til, utøver og forberedes til å bli demokratiske medborgere i dagens og framtidens samfunn (Huang et al., s. 3).

Accountability-orienteringen innskrenker rommet for demokrati og dialog rundt felles beslutninger (Solhaug, 2008, s. 259). ”På denne måten kan *effektivitet* forstått som nasjonale testsystemer og ansvarliggjøring (accountability) komme i motsetning til en demokratisk [...] praksis. Tenkningen om nasjonal testing og ansvarliggjøring pretenderer å være det mest

«effektive» kunnskapsregime, men kan (på ironisk vis) bli det mest ”effektive” hinder for det nyskapende i en demokratisk kunnskapsutvikling i skolen” (Solhaug, 2008, s. 260)

1.3. Utvikling i læringsmiljø

Samtidig som det ser ut til at fokuset på danning har blitt dårligere, er det en positiv utvikling blant ungdommen. Dagens ungdom er mer skikkelige, lovlydige og skoletilpasset enn tidligere (Hegna, 2013, s. 14), de røyker mindre (Bakken, 2017, s. 91), drikker mindre (Bakken, 2017, s. 96), utøver mindre kriminalitet, og gjør det bedre på skolen. De er også mer hardt-arbeidende, skikkeligere og mer pliktoppfyllende enn før (Hegna, 2013, s. 14; Bakken, 2017, s. 36). Relasjonen mellom elever og lærere har blitt bedre og det er færre elever som skulker nå, enn tidligere (Bakken, 2017, s. 36). Dessuten økte andelen førstegangsveldere med over 10% fra 2009 til 2013 (Bergh, 2013, i Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2017a). Barn og unge trives bedre på skolen, og det er færre elever som kjeder seg eller gruer seg til å gå på skolen nå enn tidligere (Bakken, 2017, s. 28). Det er også en reduksjon i ungdommers fysiske aggresjon (Frøyland & von Soest, 2017, s. 2). Forskningen på barn og unges levekår og livsstil over de siste tiårene gir med andre ord grunn til forsiktig optimisme når det gjelder en rekke områder som berører ungdoms hverdagsliv (Hegna, 2013, s. 14). Det ser altså ut til at elevene tar til seg den danningen de får.

Samtidig er det forhold som gir grunn til bekymring. Den økende individualiseringen i samfunnet og presset utenfra om å lykkes i skolen kan skape en negativ utvikling i ungdommers psykiske helse (Bakken, 2017, s. 78). Det er en økende grad av selvrapporterte psykiske helseplager, som ofte viser seg som symptomer på depresjon og angstplager (von Soest og Wichstrøm 2014, Collishaw 2015, i Eriksen, Sletten, Bakken & von Soest, s. 13). Søvnløshet og håpløshet med tanke på fremtida øker også blant tenåringer (Hegna, 2013, s. 15). Det er allikevel vanskelig å si om det er en øking av tilfeller (trend) eller om fokuset på psykiske problemer har økt den siste tiden (Bakken, 2017, s. 78). Guttene er generelt taperne i skolesystemet (Haavet, 24.02.18), med mer spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2016), dårligere karakterer (Bakken, 2017, s. 28) og lavere gjennomføringsrate (Barne-, ungdoms og familiedirektoratet, 2017b). Dette er bekymringsfullt, og kan være et resultat av for høyt accountability-fokus, og for liten grad av responsibility-fokus. Eriksen og kollegaer skriver at autonomi og medvirkning kan redusere ungdommers opplevde stress (Eriksen et al., 2017, s. 24-25).

Det ser altså ut til at den norske skolen fremdeles kan bli bedre. Kanskje har elevenes stemme og deres rom for medvirkning blitt for smalt? Det kan være at testfokuset har skrudd ned volumet på elevstemmen, slik at elevene får mindre mulighet til å påvirke sin egen skoledag? Det blir viktig å spørre elevene om hvordan de opplever sin skolehverdag og mulighet for medvirkning.

1.4. Forskningsspørsmål

På bakgrunn av en bekymring for at dagens økte testfokus i skolen kan svekke elevenes mulighet til medvirkning og demokratiopplæring, ønsker jeg å se nærmere på elevenes opplevelse av medvirkning og autonomistøtte. Jeg mener det er viktig at elevenes opplevelser av fenomenet blir satt i fokus. I tillegg til at elevenes opplevelse av medvirkning og autonomistøtte er viktig spesielt, er det også viktig at elevene generelt blir mer synlige i forskningen som gjelder sin læring. Sahlström påpeker at elever generelt er mye mindre synlige i forskning om sin egen læring enn det man skulle trodd (Nuthall, 2005, i Sahlström, 2012, s. 36).

Medvirkning handler, som allerede sett, om at elevene deltar i beslutninger som gjelder både dem selv og fellesskapet, og at elevene deltar i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4). Autonomistøtte handler om å støtte elevers autonomi gjennom å sette seg inn i elevenes perspektiv, tilby optimal utfordring, legge vekt på meningsfulle læringsmål, planlegge interessante og relevante læringsaktiviteter og identifisere og utvikle elevers behov, interesser og preferanser (Jang, Reeve & Deci, 2010, 589). Det handler om å finne måter å skape, støtte og jobbe videre med elevers lærelyst og motivasjon (Reeve, 2006; Reeve, Deci & Ryan, 2004, i Reeve & Jang, 2006, s. 210; Reeve, 2002, s. 190). Målet for autonomistøtte er å identifisere og utvikle ressurser for indre motivasjon som allerede eksisterer i elevene (Reeve & Halusic, 2009, s. 146). Jeg vil ta utgangspunkt i 8. klasseelever og både observere og intervju dem for å belyse følgende problemstilling:

I hvilken grad- og hvordan opplever ungdomskoleelever medvirkning og autonomistøtte?

Nedenfor vil jeg presentere teorigrunnlaget for prosjektet som i hovedsak bygger på selvbestemmelsesteorien. Deretter vil oppgaven organiseres slik at metodiske overveielser presenteres, før resultatene presenteres og drøftes.

2. Teori

Jeg vil ta utgangspunkt i forskning rundt selvbestemmelsesteori for å belyse tema, og se på hva forskning sier om elevers utbytte av medvirkning og autonomi i skolen. Videre vil jeg forsøke å bruke dette for å finne ut mer om hvordan elever faktisk opplever autonomistøtte og medvirkning i skolen. Blant de viktigste artiklene er Reeve (2006), Ryan og Deci (2000), Deci (1996), Niemiec og Ryan (2009) og Reeve, Deci og Ryan (2004).

Først vil jeg presentere selvbestemmelsesteorien generelt, før de tre grunnleggende behovene tilhørighet, kompetanse og autonomi beskrives. Disse tre behovene er svært sentrale innenfor selvbestemmelsesteorien og må alle tilfredsstilles for en optimal utvikling (Thuen, 2007, s. 20). Videre vil den dialektiske tenkingen innenfor selvbestemmelsesteorien presenteres, før motivasjonskontinuumet presenteres. Innenfor selvbestemmelsesteorien ser man nemlig for seg et kontinuum fra helt ikke selvbestemt motivasjon til helt selvbestemt motivasjon (Ryan & Deci, 2000, s. 72). Etter dette vil autonomistøtte presenteres, før et skille mellom autonomi og struktur blir trukket, for selv om autonomi kjennetegnes av frihet, er det ikke synonymt med kaos (Reeve, 2006, s. 232). Til slutt vil forskjellige fordeler med autonomistøttende læringsmiljøer presenteres.

2.1. Selvbestemmelsesteori

Self determination theory (SDT), eller selvbestemmelsesteori på norsk, er en makroteori som dreier seg om hvordan man kan forstå og utvikle elevers motivasjon (Reeve, Deci & Ryan, 2004, s. 33). Teorien legger til grunn at mennesker er grunnleggende nysgjerrige og interesserte vesener, som på sitt beste tar ansvar for eget liv, tilstreber ny kunnskap, mestrer nye ferdigheter og utøver ansvarlighet i sine handlinger (Ryan & Deci, 2000, s. 68). De fleste mennesker tar ansvar for egne liv, noe som viser at mennesker generelt er positive og utholdende av natur. Likevel viser det seg at mennesker kan motsette seg utvikling og ansvar og oppføre seg apatisk, fremmedgjort og uansvarlig (Ryan & Deci, 2000, s. 68). Det at mennesker kan ha såpass forskjellige reaksjoner på sosiale situasjoner viser at ulike sosiale kontekster åpner for forskjellig grad av motivasjon og personlig vekst. Dette kan resultere i at mennesker blir mer selvmotiverte, energiske og integrerte i noen situasjoner enn i andre (Ryan & Deci, 2000). Forskning på hva som fremmer og hemmer elevers motivasjon og fungering, og innvirkningen kvaliteten på klasseromsforhold kan ha på elevers engasjement,

bruker ofte selvbestemmelsesteorien som grunnlag (Reeve, 2006, s 226). Denne forskningen har både teoretisk og praktisk betydning, fordi den kan bidra til å gi teoretisk kunnskap om den menneskelige natur, og vise hvordan man praktisk sett kan skape læringsmiljøer som støtter elevenes utvikling, prestasjon og følelse av velvære (Ryan & Deci, 2000, s. 68).

Selvbestemmelsesteorien bygger på forskning og teori om sosialisering (Thuen, 2007, s. 18), hvor man vektlegger at mennesker har tre grunnleggende psykologiske behov som må ivaretas for en sunn og god utvikling. Disse er behovene for tilhørighet, regulering og autonomi (Barber & Olsen, 1997, s. 287-288). Behovet for tilhørighet handler om det å ha vedvarende og positiv samhørighet med signifikante andre, som foreldre, lærere og venner. Regulering innebærer det å ha rettferdig og konsekvent grensesetting, mens autonomi handler om å ha mulighet til å oppleve, verdsette og uttrykke egne følelser og tanker for å kunne utvikle en stabil identitet og forståelse av selvet (Barber & Olsen, 1997, s. 287-288). Sosialiseringsteorien er utviklet i en familiekontekst, og har derfor fokusert mest på relasjonen mellom foreldre og barn, men allikevel er teorien overførbart til skolekonteksten der relasjonen mellom medelever og lærere blir gjeldende og viser seg å ha betydning for barnets utvikling (Barber & Olsen, 1997, s. 312).

2.2. Tilhørighet, autonomi og kompetanse

Innenfor selvbestemmelsesteorien knyttes også positiv utvikling til tilfredsstillelse av grunnleggende behov. Selvbestemmelsesteorien vektlegger, som sosialiseringsteorien, behovet for tilhørighet og autonomi, i tillegg til behovet for kompetanse. Alle disse behovene må tilfredsstilles for en optimal utvikling (Ryan & Deci, 2000, s. 71; Reeve, 2002, s. 186-188; Reeve et al., 2004, s. 33; Patrick, Skinner & Connell, 1993, s. 790; Niemiec & Ryan, 2009, s. 140; Reeve, Bolt & Cai, 1999, s. 537-538). Når disse tre grunnleggende behovene dekkes vil elevene bli mer indre motivert (Ryan & Deci, 2000, s. 71) og delta i undervisningen som et autentisk uttrykk for seg selv, og med et ønske om å være en sentral del av læringsmiljøet (Reeve, 2006, s. 227-228). Det er også mange flere fordeler med å dekke elevenes indre behov, noe jeg skal komme tilbake til under kapitlet Betydning av autonomi.

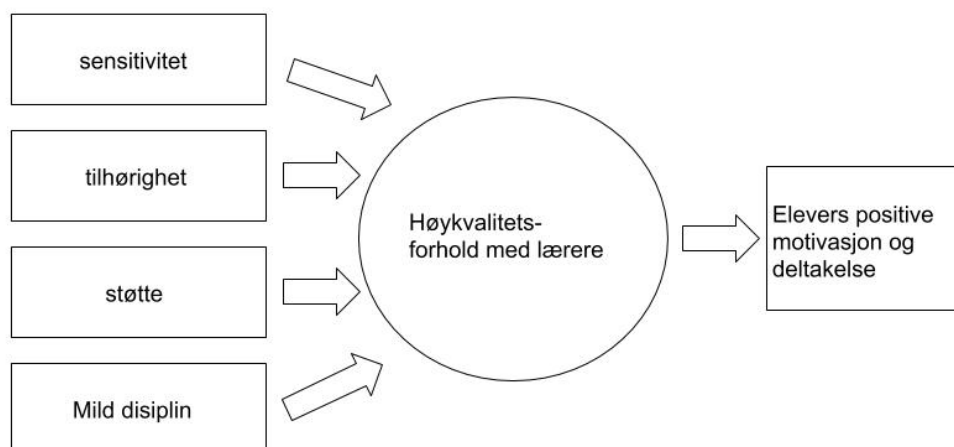
2.2.1. Tilhørighet

Et spebarns tilknytning til sin mor påvirker barnets atferd. Har barnet et nært og trygt forhold til moren sin, kan det føre til mer eksplorerende atferd hos barnet (Frodi, Bridges & Grolnick, 1985, i Ryan & Deci, 2000, s. 71), noe som kan generaliseres til at tilhørighet og trygghet hos

barn og voksne gjennom hele livet fører til mer indre motivasjon og et større ønske om å utforske (Ryan & Deci, 2000, s. 71). Reeve presenterer en modell for tilhørighet (figur 1), som er utviklet basert på en gjennomgang av litteraturen på motivasjonsstiler, foreldreroller, tilknytningsmønstre, moralsk utvikling og prososial orientering (Reeve, 2006, s. 232). Modellen identifiserer fire måter en lærer kan relatere til elevene sine som på hver sin måte bidrar unikt til å utvikle elevenes positive akademiske fungering. Disse er attunement, relatedness, supportiveness og gentle disiplin (Reeve, 2006, s. 232), her oversatt til *sensitivitet, tilhørighet, støtte og mild disiplin*.

Sensitivitet handler om lærerens evne til å tolke elevenes følelser og tanker og å tilpasse instruksjoner og undervisning til dette. Lærere som er sensitive kan tolke om elevene forstår undervisningen og om de er engasjerte eller ikke. Dette gjør at lærerne kan være oppmerksomme på elevenes ord, atferd, behov, preferanser og følelser, noe de får til ved å lytte nøye til hva elevene sier og ved å anstrenge seg for å finne ut hva elevene trenger og ønsker (Reeve, 2006, s. 232), noe som også vil være viktig for å støtte autonomi. Når en lærer lytter til elevenes indre ressurser kan læreren lettere legge opp til en autonomistøttende lærerstil.

Videre handler *tilhørighet* om å være nær en annen person. For at en elev skal føle tilhørighet til en lærer, må denne skape en følelse av at eleven er spesiell og viktig (Reeve, 2006, s. 233). Læreren må vise varme, kjærlighet, støtte (Furrer & Skinner, 2003, i Reeve, 2006, s. 233), omsorg og respekt for elevene (Niemiec & Ryan, 2009, s. 141). Dette kan føre til en følelse av self-efficacy for elevene, da de kan oppleve seg selv som viktige og kompetente.



Figur 1 Læreregenskaper som skaper høykvalitetsforhold mellom lærere og elever (oversatt fra modell i Reeve, 2006, s. 233)

Støtte innebærer at læreren bekrefter elevenes kapasitet for selvutvikling, som igjen vil si at læreren aksepterer elevene for den de er, oppmuntrer elevene og hjelper elevene til å realisere de målene de har satt for seg selv (Reeve, 2006, s. 233). Støtte henger sammen med opplevd kompetanse. Desto mer støttende en lærer er, jo mer opplever elevene at de er kompetente, kreative og i kontroll av sin egen læring (Reeve, 2006, s. 233). Dessuten blir elevene mer engasjerte (Koestner, Ryan, Bernieri & Holt, 1984; Reeve, 1996; Ryan & Grolnick, 1986, i Reeve, 2006, s. 233). Til slutt er *mild disiplin* en sosialiseringstrategi som innebærer å rettlede og forklare hvorfor en måte å tenke og oppføre seg på er rett og en annen er feil (Reeve, 2006, s. 233).

Noen autonomistøttende handlinger kan bli sett på som sensitivitet, for eksempel det å anstrenge seg for å identifisere elevenes indre motivasjonelle ressurser, lytte nøye til hva elevene har å si og å gi elevene mulighet til å være med å bestemme hva de ønsker å gjøre. Andre autonomistøttende handlinger kan bli sett på som mild disiplin, som å gi rasjonale forklaringer for hvorfor en handling er nødvendig, og å akseptere elevers negative følelser. Mesteparten av autonomistøttende handlinger kan bli sett på som å være støttende (Reeve, 2006, s. 233-234), fordi autonomistøtte handler om å skape, *støtte* og jobbe videre med elevers lærelyst og motivasjon (Reeve, 2006; Reeve, Deci & Ryan, 2004, i Reeve & Jang, 2006, s. 210; Reeve, 2002, s. 190).

2.2.2. Kompetanse

Videre vektlegger selvbestemmelsesteorien at behovet for kompetanse må tilfredsstilles for optimal utvikling. Tilfredsstillelse av kompetansebehovet innebærer at elevene opplever en følelse av mestringstro, eller self-efficacy, noe som innebærer en opplevelse av å kunne møte utfordringer og løse dem (Niemic & Ryan, 2009, s. 135). Elever opplever seg som kompetente når de har en følelse av at de kan mestre utfordringer på skolen (Niemic & Ryan, 2009, s. 135). Opplevelse av kompetanse er viktig både for indre og ytre motiverte handlinger, fordi mennesker må føle seg tilstrekkelig kompetente for å kunne nå sine ønskede mål (Deci, 1996, s. 64). Fordi målet med indre motiverte handlinger er en følelse av glede og mestring, vil følelsen av kompetanse være et viktig aspekt av denne indre tilfredsheten. Følelsen av effektivitet og kompetanse er tilfredsstillende i seg selv. Optimal utfordring er svært viktig for å utvikle en følelse av kompetanse. Altså vil ikke elever oppleve en følelse av kompetanse hvis de mestrer en oppgave som ikke er utfordrende, men mestrer eleven på den andre siden en oppgave som det har blitt jobbet hardt for å få til, vil elevens behov for

kompetanse tilfredsstilles (Deci, 1996, s. 66). Det er derfor viktig at lærere er sensitive til elevenes faglige nivå, slik at undervisningen kan legges opp sånn at elevene har noe å strekke seg mot. Lærere som jobber med *Støtte*-aspektet av relasjonsbygging, kan tilfredsstillere behovet for kompetanse hos elevene, fordi støtte kan føre til at elevene føler seg viktige og kompetente (Reeve, 2006, s. 233).

2.2.3. Autonomi

Til slutt vektlegger selvbestemmelsesteorien behovet for autonomi. Tilfredsstillelse av autonomi innebærer opplevelsen av at handlinger er selvinitierte og forankret i en selv (Niemic & Ryan, 2009, s. 135). Autonomi innebærer å handle ut fra sitt sanne jeg, eller ut ifra «selvet» (Deci, 1996, s. 2; Deci & Ryan, 1987, s. 1024; Ryan & Deci, 2002, s. 8). «Selvet» kan forstås som den integrerte, psykologiske kjernen i en person (Deci, 1996, s. 5). Slik at prosessene som initierer og regulerer autonome handlinger, er integrerte aspekter ved en persons indre (Deci, 1996, s. 4). Motsetningen av å handle ut i fra selvet er fremmedgjøring (alienation), som filosofisk sett innebærer å være separert fra seg selv (Deci, 1996, s. 7). Å være autonom innebærer med andre ord å handle i samsvar med «selvet», som igjen innebærer å være fri og handle ut i fra egen vilje (Deci, 1996, s. 2). Jo mer autonom en handling er, jo mer er den i samsvar med hele selvet, og derfor opplever den som handler seg selv som ansvarlig for handlingen (Deci & Ryan, 1987, s. 1025).

Autonome handlinger er autentiske, fordi en autonom person er fullstendig villig til å gjøre det den gjør og fullstendig omfavner handlingen med interesse og engasjement (Deci, 1996, s. 2). Autentisitet og autonomi er dermed gjensidig avhengige av hverandre, fordi du ikke kan være autonom uten å være autentisk, og ikke kan være autentisk uten å være autonom. Et viktig aspekt for å forstå autonomi og autentisitet handler om integrasjon. Bare når handlingen initieres og opprettholdes av en integrert del av personens selv, er handlingen autonom og autentisk (Deci, 1996, s. 4), noe som også henger sammen med at autonome handlinger er motivert innenfra, som dermed gjør handlingen til et autentisk uttrykk av selvet.

«Autonomy refers to being the perceived origin or source of one's own behavior» (deCharms, 1968, i Ryan & Deci, 2002, s. 8). Autonomi handler om individets mulighet til å ta egne valg og handle som et selvbestemt individ, en aktør, og ikke som en brikke som blir kontrollert av andre (Ryan & Grolnick, 1986, s. 550). Det er derfor bare i situasjoner som er selvbestemmende, at barn kan være fullstendig engasjert i læring (Patrick et al., 1993, s. 789).

En selvbestemt handling kjennetegnes av tre begreper; volition, internal locus of causality og perceived choice. Volition, eller vilje, innebærer at personen føler en upresset vilje til å delta i en aktivitet, altså at personen selv har bestemt seg for å utføre en handling. Internal locus of causality vil si at grunnen for å handle har en indre plassering i personen; at handlingen er forankret i selvet og dermed er motivert innenfra. Perceived choice innebærer at personen opplever en mulighet til å bestemme over seg selv og ta egne, frie valg (Reeve, 2002, s. 196-197; Reeve & Jang, 2006, s. 209). Autonomi kan dermed defineres som det å ha et indre ønske om å gjøre en handling, sterk vilje for å utføre den og en opplevelse av å ha tatt et eget, fritt valg om å utføre handlingen (Reeve & Jang, 2006, s. 209-210).

Situasjoner som ikke er selvbestemmende, er *kontrollerende* (Deci, 1996, s. 2). Lærere benytter seg ifølge Niemiec og Ryan for ofte av ytre kontroll, noe som svekker elevenes iboende interesse for læring. Kontroll fører til at entusiasme, interesse og glede blir byttet ut med angst, kjedsomhet og fremmedgjøring (Niemiec & Ryan, 2009, s. 134). Allikevel virker det som at lærere flest er mer positive til kontrollerende strategier enn autonomistøttende strategier (Reeve, 2002, s. 190-191; Joussemet, Koestner, Lokes & Houliort, 2004, s. 141; Niemiec & Ryan, 2009, s. 134; Deci, 1996, s. 9). Kontrollerende lærere skaper en agenda for hva elever burde og ikke burde gjøre, for så å påvirke elevene til å følge denne agendaen ved hjelp av ytre press. Altså motiveres elevene ved hjelp av ytre belønning og straff. Kontrollerende lærere bruker ytre midler for å motivere elevene til å gjøre som læreren ønsker. De skaper ytre mål, bruker pressende språk, fokuserer på ytre vurderinger, og generelt påvirker elevenes måte å føle, tenke og handle på (Reeve & Jang, 2006, s. 210). I et kontrollerende klasserom finnes det to mulige elevreaksjoner. Den ene er at elevene føyer seg etter det læreren ønsker, mens den andre er at elevene blir trassige og setter seg imot det læreren ønsker (Deci, 1996, s. 3; Patrick et al., 1993, s. 782). Begge disse reaksjonene har til felles at de er reaksjoner på andres agendaer, og ikke er fritt valgt (Patrick et al., 1993, s. 782).

2.2.4. Alle behovene må tilfredsstilles

Det er viktig at behovene for tilhørighet, autonomi og kompetanse oppfylles samtidig for å internalisere ytre motivasjon og opprettholde indre motivasjon (Niemiec & Ryan, 2009, s. 139-140; Ryan & Deci, 2000, s. 70). Denne tenkingen skiller seg fra Banduras self-efficacy teori som kun vektlegger behovet for kompetanse for opprettholdelse av indre motivasjon, uten å vektlegge behovet for autonomi og tilhørighet (1989, i Niemiec & Ryan, 2009, s. 135).

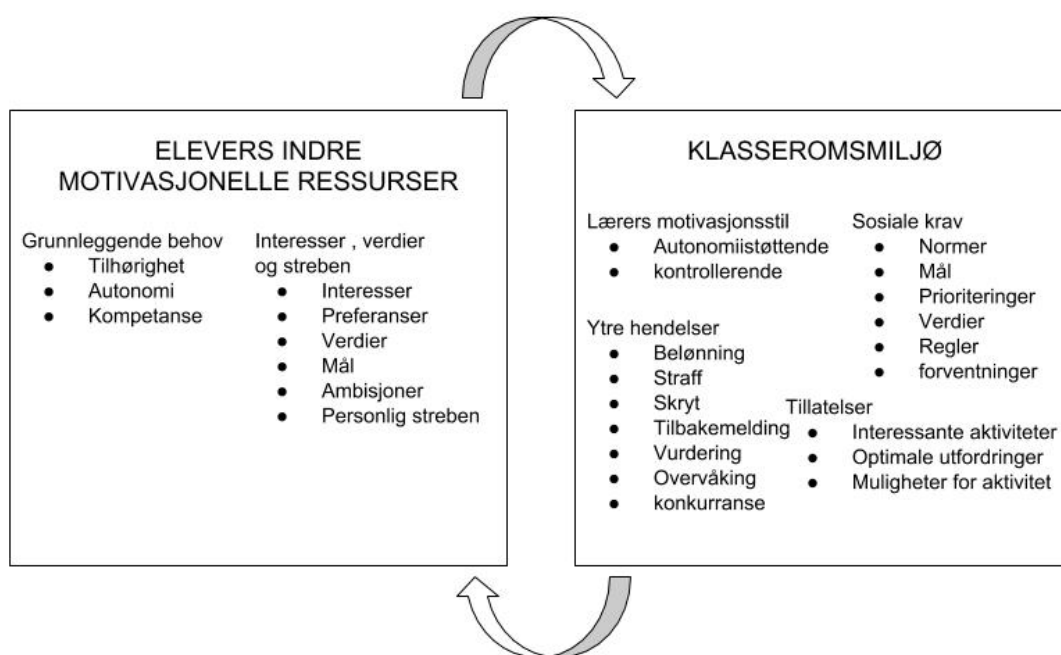
Innenfor selvbestemmelsesteorien tenker man seg at elever som opplever at behovene for kompetanse og mestringstro (self-efficacy), autonomi og tilhørighet blir dekket får en bedre fungering både i og utenfor skolen (Thuen, 2007, s. 20). Læringsmiljøets kvalitet kan derfor avgjøres basert på i hvilken grad læreren makter å dekke elevenes grunnleggende behov for tilhørighet, kompetanse og autonomi (Thuen, 2007, s. 20).

Alle behovene må tilfredsstilles samtidig for god effekt. Opplever elevene for eksempel å ha gode relasjoner til læreren, uten å ha en følelse av kompetanse og tro på å lykkes, vil det allikevel være vanskelig å ta fatt på læringsaktivitetene og motivere seg for arbeidsdagen. Opplever elevene å ha autonomi, uten å føle seg kompetente, vil elevene kanskje ikke ta i bruk autonomien sin, fordi de ikke har tro på at de vil lykkes. Tilhørighet og autonomi må opptre samtidig, da lærere vanskelig kan legge til rette for elevenes indre ressurser, om de ikke kjenner dem. Lærere kan ikke legge opp til elevens autonomi uten å ha gode relasjoner til elevene sine og være oppmerksom på deres interesser og iboende ressurser (Reeve & Halusic, 2009, s. 148). Strategier for å utvikle en opplevelse av autonomi er blant annet å gi elevene valgmuligheter og meningsfulle rasjonaler for læringsaktivitetene, akseptere elevenes tanker om det de skal lære og minimere følelsen av press og kontroll (Niemiec & Ryan, 2009, s. 141). For å skape en høyere grad av opplevd kompetanse bør elevene bli presentert med informative tilbakemeldinger og optimalt utfordrende oppgaver (Niemiec & Ryan, 2009, s. 141). Når lærere støtter autonome handlinger og selvregulering, vil det kunne bidra til elevenes opplevelse av å kontrollere sine egne akademiske prestasjoner. Lærere bidrar på den måten til sosialiseringen av elevenes forventninger om suksess, og elevene kan da utvikle utholdenhet og konstruktive mestringsstrategier som kan stimulere til utvikling, både akademisk og sosialt (Thuen, 2007, s. 26)

2.3. Dialektisk modell

Grunnleggende i selvbestemmelsesteorien er synet på mennesker som aktive, utviklingsdyktige vesener med en naturlig tendens til å integrere psyken i selvet, og dem selv i en større sosial struktur (Deci & Ryan, 2000, s. 229). Elevene har altså en iboende trang til å søke og delta i læringsmiljøet. Læringsmiljøet, på sin side har muligheten til å påvirke elevenes daglige, og mer langsiktige motivasjon, ved enten å styrke- eller svekke elevenes motivasjon, (Reeve, 2006, s. 226; Reeve et al., 2004, s. 41). Det er på den måten et dialektisk forhold mellom elevenes indre motivasjon og læringsmiljøets påvirkning, som er dynamisk interaktiv (Reeve et al., 2004, i Reeve, 2006, s. 226). Elever innehar, som figur 2 viser, indre

motivasjonelle ressurser som læringsmiljøet enten kan støtte eller svekke, og elevenes indre ressurser kan påvirke læringsmiljøet. I den grad læringsaktivitetene og miljøet støtter elevenes indre ressurser, vil det dialektiske utfallet være syntese, som resulterer i mer autonomi og positiv fungering for elevene (Reeve et al., 2004, s. 41; Reeve, 2006, s. 226). Med større grad av syntese vil elevenes behov bli dekket av læringsmiljøet og læringsmiljøet, på sin side, kan påvirke elevene til å utvikle en ny, internalisert form for ytre motivasjon som elevene kan akseptere som sin egen (Reeve, 2006, s. 226). Når læringsmiljøet fungerer som autonomistøttende vil elevenes behov for tilhørighet, kompetanse og autonomi bli tilfredsstillt, slik at elevene opplever optimal utvikling (Ryan & Deci, 2000, s. 71).



Figur 2 Dialektisk modell (oversatt fra modell i Reeve, 2006, s. 227)

Den dialektiske modellen viser hvordan elevenes indre- og miljøets ytre faktorer påvirker hverandre gjensidig. Elevenes indre ressurser henspiller her på noen iboende ressurser, som de grunnleggende behovene tilhørighet, kompetanse og autonomi, og utviklingstendenser, mens andre er internalisert, som preferanser, verdier og regulering (Reeve et al., 2004, s. 51). Til sammen motiverer disse ressursene elevene til å delta i læringsmiljøet som et autentisk individ som ønsker å samhandle effektivt med andre og bli en del av en helhet (Reeve et al., 2004, s. 51). Den øverste pilen i den dialektiske modellen, kommuniserer elevens håndtering av utfordringer og deltakelse i læringsaktiviteter, som uttrykk for deres indre motivasjonelle ressurser (Reeve, 2006, s. 226; Reeve et al., 2004, s. 41). Kvaliteten på denne deltakelsen kan

vurderes gjennom hvorvidt elevenes grunn for å handle er indre plassert (interval locus of causality) og hvilken form for regulering som motiverer handlingen (Reeve et al., 2004, s. 51). Den nedre pilen, på den andre siden, viser at sosiokulturelle forhold noen ganger kan utvikle- og andre ganger svekke de samme motivasjonelle ressursene (Reeve et al., 2004, s. 51). Altså kan lærere og læringsmiljøet utvikle og styrke elevenes selvbestemte motivasjon, eller forsømme, forstyrre og fragmentere de samme indre ressursene (Reeve et al., 2004, s. 51). Læringsmiljøet kan være autonomistøttende eller kontrollerende. I et autonomistøttende miljø tilfredsstilles, som allerede nevnt, elevenes indre behov for tilhørighet, kompetanse og autonomi. I et kontrollerende miljø, på den andre siden, forsømmes, forstyrres og fragmenteres elevenes ressurser (Reeve et al., 2004, s. 51). Læreren bruk av det modellen kaller ytre hendelser, som belønning og straff kan svekke elevenes indre motivasjon (Deci, 1996, s. 29 og virke kontrollerende. Den ytre hendelsen skryt kan på den andre siden føre til autonom motivasjon (Reeve & Jang, 2006, s. 214).

2.3.1. Læringsmiljøet

Et autonomistøttende læringsmiljø inkluderer og utvikler elevers psykologiske behov, interesser og verdier (Reeve, 2006, s. 228). Et av målene til selvbestemmelsesteorien blir dermed å kartlegge elevenes indre ressurser og hvordan disse kan utvikles videre. En faktor som kan påvirke elevenes indre ressurser er, som allerede nevnt, sosiokulturelle forhold (Thuen, 2007, s. 27). Innenfor selvbestemmelsesteorien antas det at elever alltid er i en aktiv prosess med læringsmiljøet og derfor har behov for at miljøet virker støttende, for å utvikle og integrere sine indre motivasjonelle ressurser (Reeve, 2006, s. 226). Klassemiljøet innehar en mengde aspekter som påvirker elevenes daglige og langsiktige motivasjon, utvikling og interesser (Reeve, 2006, s. 226).

I sosiokulturell læringsteori forstås, på lik linje med selvbestemmelsesteorien, konteksten læringen foregår i som viktig. Læring ses på som *situert*. Det innebærer at læringskonteksten spiller en viktig rolle i læringen.

det å lære og det å tenke [er] alltid situert innenfor kulturelle rammer og er alltid avhengig av å bruke kulturelle ressurser. Selv individuelle variasjoner i bevissthetens natur og bruk kan tilskrives de ulike mulighetene som forskjellige kulturelle rammer gir, selv om disse ikke er den eneste kilde til variasjon i mentale funksjonsmåter (Bruner, 1997, s. 38).

Læringsmiljøet blir med andre ord sett som en viktig faktor for elevenes læring og kan påvirke elevenes ressurser (Bruner, 1997, s. 38). Dette kommer frem av den dialektiske modellen som viser at forskjellige aspekter ved læringsmiljøet kan påvirke elevenes indre ressurser (Reeve, 2006, s. 226), slik at miljøet enten støtter eller svekker elevenes autonomi og selvbestemmelse. Et av aspektene i det sosiokulturelle miljøet som kan påvirke elevenes indre ressurser, er lærerens motivasjonsstil (Reeve, 2006, s. 228). Bruker læreren mye belønning og straff og ytre motivasjonelle tiltak, kan dette føre til at elevene blir mindre autonomt motiverte. Bruker læreren derimot andre former for motivasjonelle tiltak, som å snakke til elevenes interesse og iboende lærelyst, kan elevene utvikle sine indre motivasjonelle ressurser mer autonomt (Reeve, 2006, s. 228). Hvilken motivasjonsstil en lærer bruker er viktig for hvordan læringsmiljøet blir, og som den dialektiske modellen viser påvirker læringsmiljøet elevenes indre motivasjonelle ressurser (Reeve, 2006, s. 227). Legger læreren vekt på elevenes autonome motivasjon, vil dette skape et autonomistøttende læringsmiljø, mens lærere som bruker ytre regulering for å påvirke elevene til å følge sin agenda skaper et kontrollerende læringsmiljø (Reeve & Jang, 2006, s. 210).

2.3.2. Elevers opplevelse av læringsmiljøet

Slik den nederste pilen i modellen viser kan læringsmiljøet påvirke elevenes utvikling av indre ressurser (Reeve, 2006, s. 227). Men fordi elever er forskjellige, kan de forstå læringsmiljøet forskjellig. Elevers individuelle personlighet og coping styles, her oversatt til mestringsstrategier, kan påvirke elevenes *opplevelse* av læringsmiljøet (Thuen et al., 2007, s. 362), slik at elever i samme klasse ikke nødvendigvis forstår læringsmiljøet likt. Elever med aggressive mestringsstrategier kan oppleve læringsmiljøet mer negativt på grunn av deres tilbøyelighet til å forklare nederlag med ytre faktorer (Akhtar & Bradley, 1991; Kendall, 1993 i Thuen et al., 2007, s. 362-363). Det er også en tendens til at disse elevene opplever skolearbeidet som mindre interessant og meningsfullt enn elever med andre mestringsstrategier. Elever med mer konstruktive mestringsstrategier, på den andre siden, kan oppleve skolen som mer interessant og meningsfull (Thuen et al., 2007, s. 351-352, 356) og kan oppleve at læreren støtter dem mer og at de har mer påvirkningskraft enn elever med andre mestringsstrategier (Thuen et al., 2007, s. 356). Dette fører til at disse elevene ser på skolearbeid som mer meningsfullt enn andre elever.

Samtidig som elevenes personlighet kan føre til at de opplever læringsmiljøet forskjellig, kan også personligheten deres gjøre at miljøet behandler dem forskjellig. Med andre ord kan de

negative opplevelsene av læringsmiljøet skyldes at lærere og medelever behandler aggressive elever mer negativt, slik at elever med aggressive mestringsstrategier får mindre støtte fra lærerne og medelevene sine (Thuen et al., 2007, s. 363). På denne måten kan elevene påvirke læringsmiljøet, slik den øverste pilen i den dialektiske modellen viser.

Thuen og Bru trekker frem at elever som ofte tar i bruk mestringsstrategier som planlegging og sosial støtte mestrer autonomi og ansvar bedre enn andre (Thuen & Bru, submitted, s. 11). Noen elevgrupper, som for eksempel elever med atferdsproblemer, kan ha vanskeligere for å organisere sine egne læringsaktiviteter (Thuen & Bru, 2009, s. 117). Frihet kan føre til utfordringer for disse elevene. Et autonomistøttende læringsmiljø kan føre til større handlingsrom for at elevene kan følge sine egne mål, noe som kan skape problemer for noen elever (Thuen & Bru, 2009, s. 117-118). Ungdommer er ofte mer opptatt av sosiale mål enn læringsmål, noe som kan føre til at elevene misbruker sin autonomi til å forfølge mål som er i konflikt med skolens normer, som igjen kan føre til mer problematferd i skolen (Thuen & Bru, 2009, s. 117-118). Dette viser en sammenheng mellom atferdsproblemer og opplevd relevans av skolearbeid, og hvordan atferdsproblemer utvikles (Thuen & Bru, 2009, 120). Men på den andre siden kan lærerstøtte og individuell veiledning kompensere for at autonomi er mer utfordrende for noen elever enn for andre (Thuen & Bru, submitted, s. 11).

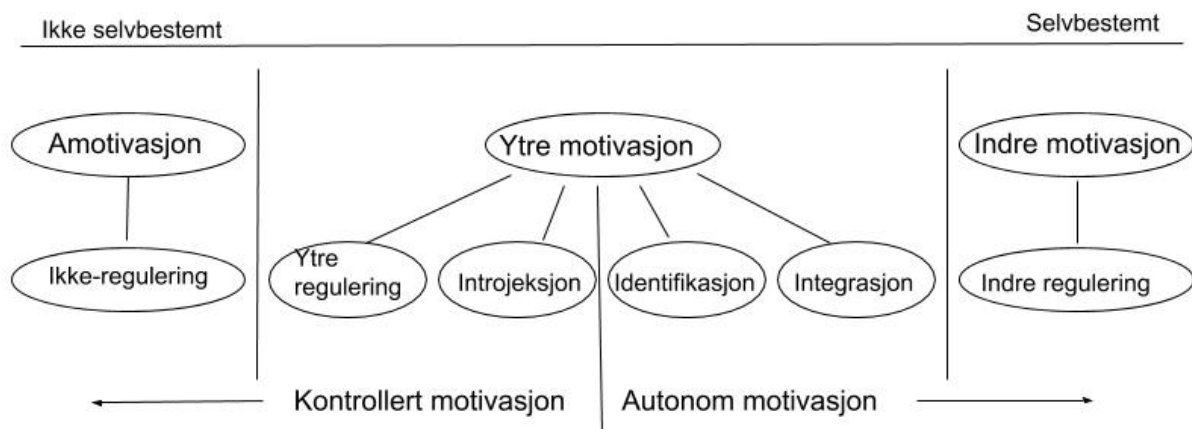
2.4. Autonom motivasjon

Selvbestemmelsesteorien er, som allerede nevnt, en motivasjonsteori som har et grunnleggende syn på mennesker som interesserte vesener, med en iboende nysgjerrighet og ønske om å lære og internalisere kunnskap, verdier og normer som er rundt dem (Niemic & Ryan, 2009, s. 133). Motivasjon blir forstått som varierende grader av indre motivasjon, der høy grad av indre motivasjon karakteriseres som det å lære for læringens skyld og for å forbedre den akademiske kapasiteten sin (Stornes, Bru & Idsoe, 2008, s. 316). Når atferd er indre motivert blir aktiviteten som regel forstått som et mål i seg selv, heller enn veien til å nå et mål. Aktiviteten er altså belønning og fornøyelse nok i seg selv (Ryan & Deci, 2000, s. 71).

2.4.1. Motivasjonskontinuum

Selv om indre motivasjon er en viktig form for motivasjon, er den ikke den eneste formen, og heller ikke den eneste selvbestemte formen for motivasjon (Deci & Ryan, 1985, i Ryan & Deci, 2000, s. 71). For det er viktig å huske på at ikke alle handlinger kan være indre motiverte (Ryan & Deci, 2000, s. 71). Mye av det elevene opplever på skolen er ikke

«inherently satisfying or fun in an immediate sense» (Niemic & Ryan, 2009, s. 136), men kan allikevel ha verdi for elevene i det lange løp (Niemic & Ryan, 2009, s. 136).



Figur 3 Selvbestemmelsesteoriens motivasjonskontinuum (oversatt fra Ryan & Deci, 2000, s. 72)

Innenfor selvbestemmelsesteorien ser man for seg et kontinuum fra kontrollert motivasjon til autonom motivasjon, slik figur 3 over viser. Innenfor dette kontinuumet er det tre former for motivasjon – amotivasjon, ytre motivasjon og indre motivasjon. Den minst selvbestemte formen for motivasjon er *amotivasjon*, hvor man mangler en intensjon til å handle.

Amotiverte mennesker handler enten uten intensjon eller ikke i det hele tatt (Ryan & Deci, 2000, s. 72). Den mest selvbestemte formen for motivasjon er indre motivasjon. Indre motiverte handlinger er helt autonome og prototypiske tilfeller av selvbestemmelse (Ryan & Deci, 2000, s. 72). I kontinuumet mellom helt ikke-selvbestemt og helt selvbestemt motivasjon finnes mer eller mindre selvbestemte former for ytre motivasjon, som strekker seg fra ytre regulering til integrert regulering (Ryan & Deci, 2000, s. 72; Niemic & Ryan, 2009, s. 137). Ytre motivert atferd referer til handlinger som utføres for å nå et mål utenfor selve aktiviteten, hvilket skiller ytre og indre motivasjon fordi indre motivert atferd utføres for gleden av selve aktiviteten (Ryan & Deci, 2000, s. 71).

Den minst selvbestemte formen for ytre motivasjon er *ytre regulering*, som innebærer at handlingen utføres for å få belønning eller unngå straff. Slik atferd opprettholdes som regel ikke når kontrollen tas vekk (Niemic & Ryan, 2009, s. 137), fordi atferden er veldig lite selvbestemt og kun utføres av ytre årsaker (Ryan & Deci, 2000, s. 72). *Introjeksjon*, eller indre tvang, innebærer at en handling delvis er internalisert. Det vil si at handlingen blir tatt opp i personen, men ikke fullstendig akseptert som personens egen. Det er en relativt

kontrollert form for regulering, fordi handlingene utføres for å opprettholde selvfølelse (Deci & Ryan, 1995, i Ryan & Deci, 2000, s. 72; Deci & Ryan, 2000, s. 236). Elevene jobber altså for å unngå skam og dårlig samvittighet eller for å oppnå stolthet og å føle seg verdifulle (Niemi & Ryan, 2009, s. 137-138; Deci & Ryan, 2000, s. 236). Fordi reguleringen delvis er tatt opp i selvet, blir reguleringen i større grad enn ytre regulering, opprettholdt over tid (Deci & Ryan, 2000, s. 236).

Slik figur 3 viser, går det et skille mellom introjeksjon og identifikasjon, hvor den førstnevnte blir regnet som en kontrollert form for motivasjon og den sistnevnte er autonom.

Identifikasjon er en mer autonom form for ytre motivasjon, og innebærer at personen anerkjenner og aksepterer verdien av handlingen sin. Det er fremdeles en ytre motivert handling, fordi handlingen er instrumentell og ikke drives av spontanitet, men handlingen er mer akseptert som personens egen enn handlinger som er styrt av ytre regulering og introjeksjon (Deci & Ryan, 2000, s. 236). Den mest selvbestemte formen for ytre motivasjon er *integrasjon* (Deci & Ryan, 2000, s. 236; Ryan & Deci, 2000, s. 73). Her har handlingene blitt fullstendig tatt opp av personen som en harmonisk del av selvet (Deci & Ryan, 2000, s. 236). Atferden har altså blitt assimilert i selvet og satt inn i sammenheng med personens verdier og behov (Ryan & Deci, 2000, s. 73). På den måten blir man selvregulert, som vil si at man er selvbestemt ytre motivert (Deci & Ryan, 2000, s. 236). Disse to formene for selvbestemt ytre motivasjon opprettholdes med forpliktelse og utførelse (Deci & Ryan, 2000, s. 236).

Dette viser at indre motivasjon ikke er den eneste selvbestemte formen for motivasjon, og at internalisering av ytre motivasjon er essensielt for elevers initiering og opprettholdelse av vilje for undervisningsaktiviteter som ikke i seg selv er interessante eller underholdende (Niemi & Ryan, 2009, s. 138). Når ytre motivasjon blir selvbestemt, blir reguleringene og verdiene integrert som en del av elevenes «selv» (Deci & Ryan, 2000, s. 248), slik at handlingen blir autonom.

2.5. Autonomistøtte

En lærer som støtter elevenes autonome motivasjon og legger til rette for elevenes internalisering av ytre motivasjon er autonomistøttende (Reeve, 2006, s. 225). Når elevers behov for autonomi, kompetanse og relasjoner blir dekket i klasserommet, er det større sannsynlighet for at elevene internaliserer motivasjonen til å lære og at de føler større grad av

autonomt engasjement i læringen (Niemiec & Ryan, 2009, s. 139). Men hvordan kan lærere tilrettelegge for autonom motivasjon i skolen?

Lærere kan ikke «gi» elever en følelse av autonomi, men de kan oppmuntre og støtte følelsen av autonomi gjennom å identifisere elevenes motivasjonelle ressurser og la disse bli integrert i læringsoppgavene, og skape muligheter for at elevene skal kunne justere sine indre ressurser med undervisningen (Reeve & Jang, 2006, s. 210). På den måten kan lærerne legge til rette for et læringsmiljø som utvikler elevenes indre ressurser, slik den dialektiske modellen viser at læringsmiljøet kan gjøre (Reeve, 2006, s. 227). Målet for autonomistøtte er å identifisere og utvikle ressurser for indre motivasjon som allerede eksisterer i elevene (Reeve & Halusic, 2009, s. 146), ved å finne måter å skape, støtte og jobbe videre med elevers lærelyst og motivasjon (Reeve, 2006; Reeve et al., 2004, i Reeve & Jang, 2006, s. 210 & Reeve, 2002, s. 190). Det er derfor viktig at lærerne drar nytte av at mennesker, til forskjell fra andre skapninger, har evnen til å sette seg inn i andres situasjon og se ting fra andres perspektiv (Tomasello, 1999, i Säljö, 2016, s. 112). Ved at læreren tar elevenes perspektiv i samhandlingen med dem, kan læreren sette seg inn i elevenes tanker og følelser og på den måten kan alle parter dele en forståelse av hva som skjer og lære av hverandre (Säljö, 2016, s. 112). Dette kalles intersubjektivitet i sosiokulturell læringsteori (Rommetveit, 1992, i Säljö, 2016, s. 112). En lærers evne til å støtte autonomi må ha grunnlag i prioritering av elevenes perspektiv i læringsaktivitetene (Reeve & Halusic, 2009, s. 148).

Autonomistøttende lærere fremmer en indre plassering av kontroll (interval locus), vilje (volition), og følelse av medbestemmelse hos elevene sine (percieved choice). De støtter utviklingen av indre motivasjonelle ressurser, som psykologiske behov, interesser, preferanser og integrerte verdier og lar dette få betydning for undervisningen (Reeve & Jang, 2006, s. 210, 216), slik den øverste pilen i den dialektiske modellen viser. I tillegg unngår lærerne bruk av ytre regulering som for eksempel belønning, instruksjoner, tidsfrister og forventninger om ettergivenhet (Reeve, 2006 s. 229), noe den dialektiske modellen viser at kan føre til at elevenes indre ressurser blir forstyrret og fragmentert (Reeve et al., 2004, s. 51)

Ifølge Deci kan lærere støtte autonomi gjennom å gi elevene valg. Disse valgene kan både være individuelle, der eleven tar valg som bare påvirker dem selv, eller de kan være gruppeavgjørelser som tas i fellesskap og påvirker alle (Deci, 1996, s. 144-145). Elevene må også få autonomistøttende grenser, for å lære å forstå hvor deres rettigheter slutter og andres

begynner (Deci, 1996, s. 149). Videre er det viktig at elevene kan sette sine egne, individuelle mål for å skape optimal utfordring. Ved å legge opp til individuelle refleksjoner eller gruppediskusjoner rundt dette kan lærerne hjelpe elevene til å reflektere over hvordan de lærer best, slik at de kan ta nye utfordringer og styrke motivasjonen til å nå målene sine (Deci, 1996, s. 152-153). Til slutt nevner Deci at belønning og anerkjennelse er viktig, men ikke bør brukes for å øke motivasjon. ”the use of rewards is a treacherous road to travel” (Deci, 1996, s. 155-156), derfor må lærere være forsiktig ved bruk av dem. Deci har i sine studier funnet at belønning som motivasjonsmiddel kan føre til lavere grad av indre motivasjon, som igjen svekker elevenes ønske om å lære (Deci, 1996, s. 29). Lepper og kollegaer har funnet at elever kan generalisere at aktiviteter de får belønning for å gjennomføre vanligvis er kjedelige (i Deci, Koestner & Ryan, 1999, s. 630), slik at de dermed blir demotivert av belønning.

Forskning peker på forskjellige lærerhandlinger som kan støtte utviklingen av et autonomistøttende læringsmiljø (Reeve & Jang, 2006, s. 214; Munthe & Thuen, submitted, s. 5; Reeve, 2006, s. 231) Reeve og Jang har gjennom forskning kommet frem til åtte autonomistøttende handlinger som har signifikant korrelasjon med opplevelse av autonomi (Reeve & Jang, 2006, s. 214). Disse er; tid brukt til å lytte, tid elever får jobbe på egen måte, tid elever snakker, ros som informerende tilbakemelding, tilby oppmuntring, tilby hint, svare på elevgenererte spørsmål, kommunisere perspektivtakende påstander. De har også funnet tre autonomistøttende handlinger som har svakere sammenheng. Disse er; å spørre elevene hva de vil, tilby rasjonale, eller altså begrunnelse, og hvor elevene sitter (Reeve & Jang, 2006, s. 214).

Autonomistøttende handlinger kan, ifølge Reeve og Jang, ha tre forskjellige hensikter. Den ene er å *identifisere* elevens indre ressurser, den andre er å *utvikle* elevens indre ressurser og den tredje er å *skape* nye indre ressurser (Reeve & Jang, 2006, s. 216). Tid brukt på å lytte, på at elevene snakker og å kommunisere perspektiv er handlinger som identifiserer elevenes indre ressurser. Utvikling av elevenes ressurser kan gjøres ved å bruke tid på at elevene jobber på egen måte, tilby oppmuntring og hint og ved å svare på elevgenererte spørsmål. Handlinger som kan hjelpe elevene å skape nye indre ressurser kan være å tilby rasjonale, da det å forklare hvorfor en handling kan være nyttig, kan hjelpe elevene å skape nye integrerte verdier (Reeve & Jang, 2006, s. 216).

Autonomistøttende handlinger kan også deles inn i tre andre kategorier: nurturing, noncontrolling informational language og acknowledgement of students' perspective, her oversatt til *utviklingsfremmende handlinger, ikke-kontrollerende informerende språk og anerkjennelse av elevenes perspektiv*.

Utviklingsfremmende handlinger innebærer å støtte utviklingen av elevenes indre motivasjonelle ressurser ved å skape muligheter for at elevene skal kunne ta initiativ i læringsaktivitetene. Dette gjøres ved å legge opp til læringsaktiviteter som baserer seg på elevenes interesser, preferanser, personlige mål, valgmuligheter, utfordringer og nysgjerrighet, heller enn ytre motivasjonelle ressurser (Jang et al., 2010, s. 589). Denne kategorien ser ut til å legge til grunn at læreren har identifisert elevenes indre ressurser fra før, og kan sammenlignes med det Reeve og Jang kaller å *utvikle* elevenes indre ressurser (Reeve & Jang, 2006, s. 216).

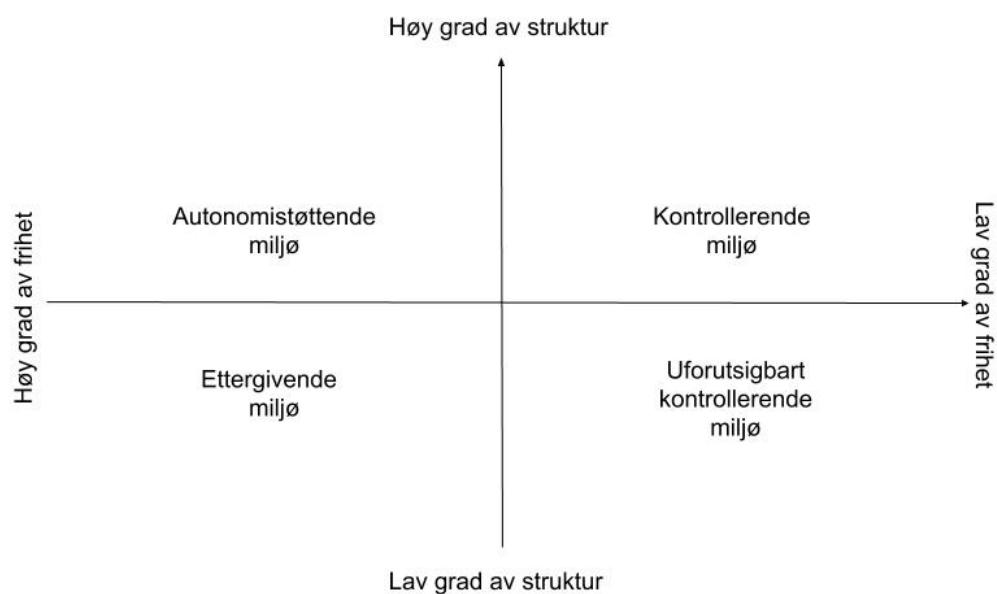
En lærer som baserer seg på *ikke-kontrollerende informerende språk* forklarer hvorfor læringsaktiviteter er viktige ved å tilby rasjonale for aktivitetene. I stedet for å bruke vurderende, kontrollerende og pressende språk i kommunikasjonen med elevene, er ikke-kontrollerende informerende språk informativt, fleksibelt og rikt på kompetanserelatert informasjon (Jang et al., 2010, s. 589). Å tilby rasjonale inngår i Reeve og Jangs siste kategori, nemlig å skape nye indre ressurser (Reeve & Jang, 2006, s. 216), dermed er det kanskje også en link mellom disse to kategoriene.

Den siste kategorien, *anerkjennelse av elevenes perspektiv*, innebærer at læreren anerkjenner elevenes perspektiv og følelser. Dette er grunnleggende for å kunne støtte utviklingen av elevenes indre ressurser, og forutsetter at lærerne har en god relasjon til elevene sine og forsøker å forstå elevenes perspektiver og følelser. Når lærere anerkjenner elevenes følelser og tanker, kommuniserer de at elevenes perspektiver er viktige og verdifulle, de forhører seg om, og anerkjenner elevenes følelser og aksepterer elevenes uttrykk av negative følelser som en valid reaksjon til klasserommets strukturer og presentasjon av uinteressante, devaluerende aktiviteter (Reeve & Jang, 2006, s. 216). Denne kategorien kan ses i sammenheng med relasjonsbygging og tilhørighetsbehovet elevene har, da tilhørighetsbehovet forstås som det å være sensitiv til elevenes indre ressurser, skape tilhørighet gjennom nærhet og varme, støtte elevenes utviklingspotensial og være en rettferdig leder for eleven (Reeve, 2006, s. 223).

2.6. Autonomi og struktur

Autonomistøtte blir ofte forvekslet med en ettergivende lærerstil uten struktur (Reeve, 2006, 231). Tvert imot er autonomistøtte og struktur to forskjellige aspekter av en lærers motivasjonsstil som ikke kan forstås som motsetninger (Reeve, 2006, s. 232). Struktur handler om at lærere kommuniserer en tydelig forventning til hva elever må gjøre for å nå akademiske mål (Reeve, 2006, s. 231-232). Det innebærer at lærere tilbyr planer, mål, standarder, forventninger, tidsplaner, regler, anvisninger, utfordringer, påminnelser, modeller, eksempler, hint, forslag, læringsstrategier, belønning, tilbakemeldinger og andre former for støtte og veiledning (Reeve, 2005, i Reeve, 2006, s. 232). Det motsatte av struktur blir dermed ikke autonomi, men kaos og utydelighet (Reeve, 2006, s. 232), slik modellen under viser. Lav grad av struktur gir ikke et autonomistøttende miljø, men et miljø som er preget av ettergivenhet og laissez-faire holdning (Reeve et al., 2004, s. 50).

Autonomistøtte, på den andre siden innebærer at lærerne finner måter å støtte og utvikle elevens indre ressurser (Reeve et al., 2004, s. 50). Autonomi innebærer at elevene er klar over hva som forventes av dem, samtidig som at de får friheten til å velge, uttrykke seg og ta initiativ innenfor rammene (Reeve, 2006, s. 232). Struktur skaper en intensjon i elevene til å handle, men ifølge selvbestemmelsesteorien er ikke all intensjon likeverdig. Mens selvbestemt intensjon skaper optimal fungering hos elevene, fører ikke-selvbestemt intensjon til dårlig fungering. Autonomistøtte og struktur henger altså sammen, fordi struktur skaper en intensjon til å handle, mens autonomistøtte åpner for at intensjonen er selvbestemt og koordinert med elevenes indre ressurser (Reeve et al., 2004, s. 52). Optimalt sett skal lærere bruke klasseromsstruktur til å støtte elevens autonomi, da det øker både motivasjon og læring (Reeve, 2006, s. 232) og kan forebygge at velmenende lærere svekker elevens motivasjon, heller enn å utvikle den (Reeve & Hallusic, 2009, s. 148).



Figur 4 Struktur og frihet i læringsmiljøet (oversatt fra Reeve et al., 2004, s. 51)

Som figur 4 viser kan både autonomistøttende og kontrollerende læringsmiljøer gi strukturerte klasserom. Forskjellen mellom de to er at autonomistøttende miljøer tilbyr elevene høy grad av frihet, valgmuligheter, en stemme og initiativ innenfor strukturen, mens kontrollerende miljøer tilbyr liten grad av frihet innenfor strukturene og dermed dårlig fungering (Reeve et al., 2004, s. 50). Lærere som gir elevene sine høy grad av frihet og struktur er autonomistøttende og utvikler et sunt miljø preget av motivasjon, engasjement og læring for elevene sine (Reeve et al., 2004, s. 50). Lærere som på den andre siden tilbyr høy grad av frihet, men lav grad av struktur er, som modellen viser, ettergivende. I et slikt miljø kan elevene gjøre hva de vil, uten å bli holdt tilbake av strukturer og regler. Læringsmiljøer med lav grad av både struktur og frihet representerer et uforutsigbart kontrollerende miljø. Denne formen for læringsmiljø er mindre vanlig enn de andre, fordi det ikke representerer noen motivasjonsstil, men oppleves kaotisk og forvirrende for elever, da elevene ikke kan stole på at lærerne er konsekvente i utdeling av belønning og straff (Reeve et al., 2004, s. 50-51).

2.7. Betydning av autonomi

Forskning viser at elever i klasserom med autonomi-fremmende betingelser, i motsetning til elever i kontrollerende omgivelser, opplever en stor mengde positive effekter. Det er ifølge forskning en imponerende og meningsfull mengde positive utfall knyttet til autonomistøtte og medvirkning i skolen (Reeve, 2006, s. 228).

En elev som får disse behovene dekket og har en autonomistøttende lærer vil dra mange fordeler av dette både personlig og faglig. Blant annet opplever elever i et autonomistøttende læringsmiljø mindre stress (Eriksen et al., 2017, s. 25), mer indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000, s. 70; Niemiec & Ryan, 2009, s. 135; Deci, Schwartz, Sheinman & Ryan, 1981, s. 649; Deci & Ryan, 2000, s. 234), mer positive følelser (Joussemet, et al., 2004, s. 158; Patrick et al., 1993, s. 789) og ser større verdi i oppgavene de gjør på skolen enn elever i et kontrollerende miljø (Joussemet et al., 2004, s. 158). De presterer bedre (Flink et al., 1990, s. 922; Deci et al., 1981, s. 649; Boggiano et al., 1993, s. 330) og har bedre selvfølelse og forstått kompetanse (Ryan & Grolnick, 1986, s. 557; Deci et al., 1981, s. 649). Autonomi fører til mer mestringsorientert motivasjonsklima (Stornes et al., 2008, s. 325; Ryan & Grolnick, 1986, s. 557), mer kreativitet (Ryan & Grolnick, 1986, s. 555), og til mer selvregulerte elever (Danielsen, 2010, s. 470). Dessuten er det større sannsynlighet for at elever i et autonomistøttende miljø, blir i skolen, istedenfor å droppe ut (Vallerand & Fortier, 1997, s. 1169). Nedenfor vil disse positive utfallene av autonomistøtte bli presentert nærmere.

2.7.1. Økt motivasjon

Når lærere støtter elevenes indre motivasjonelle ressurser finner de måter å koordinere læringsaktiviteter med elevenes preferanser, interesser, glede, utfordring, kompetanse og valgmuligheter (Reeve, 2006, s. 229). Altså jobber læreren for å bygge undervisningen på elevenes ønske om å lære, noe som fører til at autonomistøttende læringsmiljø fører til økt indre motivasjon hos elevene (Ryan & Deci, 2000, s. 70; Niemiec & Ryan, 2009, s. 135; Deci et al., 1981, s. 649; Deci & Ryan, 2000, s. 234), fordi opprettholdelse og utvikling av indre motivasjon krever et støttende miljø (Ryan & Deci, 2000, s. 70). Når lærere støtter elevenes behov for tilhørighet, kompetanse og autonomi, kan elevene utvikle autonom motivasjon, enten i form av autonom ytre motivasjon eller indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000, s. 74). Forskning viser på den andre siden at kontrollerende læringsmiljø som ikke støtter elevenes indre behov, og som kjennetegnes av ytre belønning, trusler, tidsfrister, instruksjoner, pressende vurderinger og ytre bestemte mål svekker indre motivasjon, fordi det fører til en opplevelse av ytre plassering av grunn for å handle (external perceived locus of causality) (Ryan & Deci, 2000, s. 70).

2.7.2. Positiv emosjonalitet

Forskning viser at autonomi og medvirkning fører til mer positive følelser (Joussemet et al., 2004, s. 158; Patrick et al., 1993, s. 789). Det er bare når elevene handler autonomt at det er

en positiv relasjon mellom følelser og handling, altså fører autonomi til integrering, mens kontroll fører til en opplevelse av manglede sammenheng og fremmedgjøring (Joussemet et al., 2004, s. 144). Elevene føler mer glede over læringsaktivitetene og har dermed mer positiv emosjonalitet ved autonomistøtte (Joussemet et al. 2004, s. 152). Denne sammenhengen mellom integrering og autonomi fører til at elever i autonomistøttende læringsmiljøer ser større verdi i oppgavene de gjør på skolen enn elever i et kontrollerende miljø (Joussemet, et al., 2004, s. 158). Dette kan være fordi elevene i autonomistøttende miljøer klarer å internalisere verdien også av veldig kjedelige oppgaver (Joussemet et al., 2004, s. 157). Det krever at læreren hjelper elevene med å forstå hvorfor de bør engasjere seg i læringsaktiviteten ved å gi elevene en rasjonale, slik at elevene kan se personlig mening i aktivitetene og dermed internalisere den autonomt (Joussemet et al., 2004, s. 162).

2.7.3. Bedre prestasjoner

Forskning tyder videre på at elever med autonomistøttende lærere har bedre selvfølelse og forstått kompetanse (Ryan & Grolnick, 1986, s. 557; Deci et al., 1981, s. 649), og presterer bedre på skolen enn elever med kontrollerende lærere (Flink, Boggiano & Barrett, 1990, s. 922; Deci et al., 1981, s. 649; Boggiano, Flink, Shields, Seelbach & Barrett, 1993, s. 330). Boggiano og kollegaene skriver at det er vanskelig å si sikkert om medvirkning øker, eller om kontroll svekker prestasjonene til elevene, men at elever som ikke har medvirkning presterer dårligere enn de som har medvirkning (Boggiano et al., 1993, s. 330). Flink og kollegaene skriver at hvorvidt elevene tolker lærerne som kontrollerende eller autonomistøttende avgjør deres prestasjonsnivå, og at lærere som føler seg presset, presser elevene sine og dermed oppnår dårligere prestasjoner (Flink et al., 1990, s. 922).

2.7.4. Mer mestringsorientering og selvregulering

Autonomi fører også til mer mestringsorientert motivasjonsklima (Stornes et al., 2008, s. 325; Ryan & Grolnick, 1986, s. 557), mer kreativitet (Ryan & Grolnick, 1986, s. 555), og til mer initiativtakende elever, eller altså mer selvregulerte elever (Danielsen, 2010, s. 470).

Selvregulering ser ut til å være en sentral faktor i forebygging av psykiske vansker, ved å gi barn og unge tro på at de kan mestre de utfordringene de møter i utdanningsløpet (Helsedirektoratet, 2013, s. 36). Dessuten viser forskningen til Vallerand og Fortier at det er det større sannsynlighet for at elever i et autonomistøttende miljø, blir i skolen, istedenfor å droppe ut (Vallerand & Fortier, 1997, s. 1169). Elever som dropper ut opplever liten grad av indre motivasjon og høy grad av amotivasjon. Dette gjør at disse elevene også opplever

høyere grad av kjedsomhet og fremmedlighet (alienation) enn elever som blir i skolen (Vallerand & Fortier, 1997, s. 1163).

2.7.5. Bedre selvfølelse

Fordi autonome handlinger kommer fra selvet, vil mennesker som opplever seg som autonome, føle seg verdifulle for at de er den de er, heller enn for fullføring av spesielle aktiviteter eller for å framstilles på en spesiell måte for andre eller for seg selv (Hodgins & Knee, 2002, s. 87). «Thus, secure self-worth based on “being” accompanies the development of self-structures that are authentic (i.e., congruent with the core self) and autonomous” (Hodgins & Knee, 2002, s. 87). Med andre ord henger autonomi sammen med høy selvfølelse basert på å “være”, som kan forebygge psykiske utfordringer hos unge. Elevenes opplevelse av læringsmiljøet som autonomistøttende, fører altså til høy grad av selvfølelse (Ryan & Grolnick, 1986, s. 557)

2.7.6. Mindre stress

I selvbestemmelsesteorien antas det at indrestyrt motivasjon virker beskyttende mot stress (Ryan og Deci 2008, i Eriksen et al., 2017, s. 25). Grunnen til dette er at oppfyllelse av de grunnleggende behovene skaper vitalitet og positiv energi. Dette kan redusere sjansen for at en situasjon kan oppfattes som truende, i tillegg til å legge til rette for hensiktsmessige mestringsstrategier. Indrestyrte mennesker tolker altså stressende situasjoner som mindre truende og utfallet av situasjonene påvirker i mindre grad selvbildet deres, fordi opplevelsen av personlig verdi er uavhengig av oppfyllelse av «ytre» standarder. Med andre ord antas det i selvbestemmelsesteorien at risikoen for negativt stress øker der ytre motivasjon dominerer, og minker der autonom motivasjon dominerer (Eriksen et al., 2017, s. 25).

2.7.7. Lærere er mer positive til kontroll

På tross av at autonomistøtte ser ut til å ha mange fordeler for elever, sammenlignet med en mer kontrollerende stil, ser det ut til at lærere har en generelt mer positiv innstilling til kontrollerende motivasjonsstrategier enn autonomistøttende strategier (Reeve, 2002, s. 190-191; Joussemet et al., 2004, s. 141; Niemiec & Ryan, 2009, s. 134; Reeve, 1996, s. 9). En av grunnene til dette kan være at belønningssystemet er veldig dypt integrert i skolesystemet vårt (Joussemet et al., 2004, s. 141). En annen er at voksne ser ut til å tro at belønning er den beste måten å engasjere barn på (Joussemet et al., 2004, s. 141; Niemiec & Ryan, 2009, s. 134). En tredje grunn er at lærere også trenger en autonomiorientert kontekst for å kunne opptre

autonomistøttende (Flink et al., 1990, s. 922-923; Deci et al., 1981, s. 649). Det er også interessant at kontrollerende lærere blir forstått som mer kompetente, interesserte og entusiastiske både av elever og foreldrene deres (Flink et al., 1990, s. 922; Boggiano et al., 1993, s. 331).

2.8. Oppsummering av teorikapitlet

I teorikapitlet har jeg tatt utgangspunkt i forskning rundt selvbestemmelsesteori for å belyse medvirkning og autonomistøtte som tema. Først presenterte jeg selvbestemmelsesteorien generelt, før de tre grunnleggende behovene tilhørighet, kompetanse og autonomi ble beskrevet. Disse har vist seg å være svært sentrale innenfor selvbestemmelsesteorien og må alle tilfredsstilles for en optimal utvikling (Thuen, 2007, s. 20). Den dialektiske tenkningen ble videre presentert, og viser at læringsmiljøet og elevene som individ er i et gjensidig påvirkningsforhold (Reeve et al., 2004, s. 51). Fordi læringsmiljøet påvirker elevenes indre motivasjonelle ressurser (Reeve, 2006, s. 227), blir lærerens motivasjonsstil viktig for elevenes motivasjon. Derfor ble kontinuumet for motivasjon presentert, som viser at selvbestemmelsesteorien forstår motivasjon som et kontinuum fra helt ikke selvbestemt motivasjon til helt selvbestemt motivasjon (Ryan & Deci, 2000, s. 72).

Etter dette ble autonomistøtte presentert, før et skille mellom autonomi og struktur ble trukket frem, for å vise at selv om autonomi kjennetegnes av frihet, er det ikke synonymt med kaos (Reeve, 2006, s. 232). Til slutt ble forskning som viser betydningen av autonomi presentert. Denne forskningen viser at når elevenes behov for tilhørighet, kompetanse og autonomi blir dekket, har dette mange positive effekter på elevenes indre ressurser (Reeve, 2006, s. 228).

3. Metode og metodiske overveielser

Utgangspunktet for dette prosjektet var et ønske om å belyse elevers opplevelse av medvirkning og autonomi i skolen. Fokuset har vært på elevenes opplevelser av- og synspunkter knyttet til medvirkning og autonomi, framfor å finne objektive beskrivelser av fenomenet. Altså har kvalitative gruppeintervjuer blitt benyttet (McMillan & Wergin, 2013, s. 89), for å finne ut hvordan elever opplever medvirkning og autonomistøtte. I tillegg ble observasjon brukt for å danne et inntrykk av elevenes læringsmiljø før intervjuene ble gjennomført.

Det ble benyttet et kvalitativt forskningsdesign i denne studien, da jeg ønsker å forstå elevenes synspunkt, og kvalitativ forskning legger vekt på akkurat dette – forskningspersonenes forståelse. I kvalitativ forskning forstår man sannheten som subjektiv og avhengig av kontekst (McMillan & Wergin, 2013, s. 89), og søker å skape en forståelse av sosiale fenomener gjennom en nær relasjon til deltakere i felten (Thagaard, 2013, s. 17). En av grunnene til at det er interessant å se på *elevenes opplevelse* av autonomistøtte, er at elevenes synspunkter får overaskende lite oppmerksomhet i forskningen knyttet til deres læring (Sahlström, 2012, s. 36). En annen grunn er at mesteparten av selvbestemmelsesteori-forskningen er kvantitativ (Ryan & Deci, 2000, s. 69), hvor det i liten grad legges vekt på elevenes subjektive realitet (McMillan & Wergin, 2013, s. 89).

3.1. Fenomenologisk, hermeneutisk studie

Studien har en fenomenologisk vinkling. Fenomenologien bygger på en underliggende forståelse av at virkeligheten er slik mennesker oppfatter at den er (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45), og en fenomenologisk studie vil utforske meningene menneskene tillegger sine egne erfaringer knyttet til et fenomen (Thagaard, 2013, s. 40). Fenomenologi tar med andre ord utgangspunkt i subjektive opplevelser, og søker å få en forståelse av den dypere meningen i personers opplevelser. Fenomenologien bygger på en underliggende forståelse av realiteten slik mennesker oppfatter den, som kontrast til å forstå realiteten som objektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). På den måten tenker man seg at det finnes flere forskjellige, like sanne måter å oppleve og forstå samme situasjon på (McMillan & Wergin, 2013, s. 90), noe som kan komme til uttrykk gjennom at elevene har forskjellige oppfatninger av samme fenomen, eller at mine observasjoner resulterer i en annen forståelse av situasjonen enn den elevene har. Dette skal ikke ses som motsetninger, men flere forståelser av samme sak. Det er

allikevel de felles forståelsene forskningspersonene har som vektlegges og gir et grunnlag for en generell forståelse av fenomenet (Thagaard, 2013, s. 40).

Fordi forskningspersonenes virkelighetsoppfatning alltid vil være en tolkning av virkeligheten, vil kunnskapen som utvikles i et intervju forstås som tolkninger av fenomener. I tillegg til at forskningspersonene tolker virkeligheten, tolker forskeren budskapet fra forskningspersonene. Idet forskeren tolker forskningspersonenes virkelighet, blir forskeren en del av den, ved at forskerens virkelighet vil påvirke denne tolkningen. Dette er en hermeneutisk tilnærming til virkeligheten (Thagaard, 2013, s. 41).

3.2. Flermetode

Både observasjon og intervju har blitt benyttet som metode i denne oppgaven. Intervjuet er være hovedkilden til informasjon, mens observasjonen er et supplement. «Ifølge Wiederberg (2005) er det [...] en fordel om intervjueren har muligheter for å oppholde seg i intervjupersonens kontekst og gjøre seg kjent med denne i forkant av intervjuet» (Hillesøy, 2016, s. 52). Dette gjorde jeg ved å begynne å observere noen undervisningstimer før intervjuene ble satt i gang. Observasjonene ga et innblikk i elevenes hverdag og spesifikke hendelser som kunne tas opp i intervjuene. I tillegg kunne observasjonene føre til at mine forforståelser ble justert før møtet med elevene i intervjusituasjonen. En annen grunn for at jeg ønsket å starte med observasjoner, var for at elevene skulle få mulighet til å bli vant til meg før intervjuene startet. Intensjonen var å gjøre intervjuene så behagelige som mulig for elevene.

3.3. Utvalg

Deltakere i denne studien er elever i én 8. klasse med 28 elever. Denne klassen fulgte jeg gjennom observasjon i flere undervisningstimer i forskjellige teoretiske fag med to lærere. Jeg ønsket å samle informasjon fra elever i én klasse fordi jeg ønsket å gjennomføre tre intervjuer og det ikke var et poeng at disse skulle utføres med elever fra forskjellige klasser. Fokuset lå på hvordan disse elevene opplever sitt læringsmiljø, og det er like meningsfullt å ha flere intervjuer med elever i samme klasse, som å ha intervjuer med elever fra forskjellige klasser.

For å unngå at lærere og elever skulle føle seg presset til å delta (NESH, 2016, s. 13), gjennom direkte henvisning fra forsker, etablerte jeg kontakt med en skole gjennom rektor ved skolen. Rektor tok så kontakt med personalet, og henviste meg til to lærere som hadde

samtykket til å delta, og én klasse de underviste. Lærerne mottok deretter informasjon om studien (vedlegg 2) fra meg og ble bedt om videre å sende ut informasjonsskriv til klassen. Elevene og deres foresatte mottok derfor informasjonsskriv (vedlegg 3) fra lærer, som videre tok imot samtykkeerklæringene fra dem. På denne måten prøvde jeg å unngå at deltakerne i studien skulle føle seg presset til å delta. Da den ene læreren ble sykemeldt rett før observasjonene ble satt i gang, endte jeg med å observere klassen i undervisningen til én lærer. Jeg tok derfor videre kontakt med flere lærere som underviser klassen og fikk svar fra én, slik at jeg fikk observere klassen i én time som denne læreren underviste.

For gruppeintervjuene ønsket jeg å sette sammen grupper på tre til fire elever i samarbeid med kontaktlærer, for at elevene skulle være trygge på hverandre. Gruppesammensetningen ble valgt basert på en undersøkelse lærerne hadde gjort på et tidligere tidspunkt, for å finne hvilke elever som ønsket å samarbeide sammen på skolen. Denne undersøkelsen resulterte i seks grupper, der det var tre grupper med fem elever og tre grupper med fire elever. Fordi jeg på forhånd hadde tenkt at gruppene skulle bestå av tre til fire elever, valgte jeg de gruppene med fire elever. To av disse gruppene besto av jenter og en av gutter. Det var mye sykdom i perioden jeg intervjuet, slik at én elev fra første gruppe var syk, to fra andre gruppe og én fra tredje gruppe. For det andre intervjuet kunne derfor to ekstra elever melde seg frivillig.

Etter det andre intervjuet, bestemte jeg meg for å ikke bare ha ett intervju, men to intervjuer til, slik at det ville bli fire intervjuer til sammen. Dette gjorde jeg for å flere informanter og dermed mer informasjon fra elevene. Fordi jeg hadde to grupper med jenter allerede, valgte jeg en gruppe med fem gutter. Der var to syke, og en ekstra elev fikk derfor melde seg frivillig, slik at det totalt ble fire elever i den fjerde gruppen. I begge tilfellene hvor elever meldte seg frivillig, var det flere som ønsket å delta. Jeg valgte derfor de som var raskest til å melde seg. Til sammen ble 14 av totalt 28 elever i klassen intervjuet. Seks av disse var jenter og åtte var gutter.

I presentasjonen av resultatene vil jeg kalle elevene E1, E2, E3... E14, som står for elev nummer 1,2,3 osv. Gruppen i intervju 1 består av E1, E2 og E3. Intervju 2 består av E4, E5, E6 og E7, I intervju 3 er E8, E9 og E10, og i intervju 4 er E11, E12, E13 og E14.

3.4. Observasjon

Fordi fenomener er avhengige av de sammenhengene de opptrer i, er det et viktig poeng å se på fenomenene i sin opprinnelige kontekst (Gilje & Grimen, 1995, s. 152), hvilket er en av grunnene til at jeg ønsker å bruke observasjon som en av metodene i dette prosjektet.

Observasjonen vil gi en mulighet til å forstå de sosiale omstendighetene som gir mening til handlingene deltakerne i felten utfører (Thagaard, 2013, s. 70). Altså vil observasjonen av samhandlingen i klasserommet gi et bakgrunnstykke for å forstå elevenes synspunkter og handlinger. Informasjonen som samles under observasjonen kan ses i sammenheng med elevenes svar. Informasjonen kan også være med å forme spørsmålene til intervjuene av elevene, og til å gjøre elevene vant til forskeren før de skal bli intervjuet.

Min rolle som observatør var som fullstendig observatør, hvor jeg ikke deltok blant dem som ble observert, men satt bakerst i klasserommet og noterte (Thagaard, 2013, s. 75). Jeg skrev fortløpende feltnotater på et observasjonsskjema (vedlegg 4), hvor observasjonsfokuset lå på autonomistøttende atferd, muligheter for medvirkning og lærer-elev relasjoner. Rollen som fullstendig observatør valgte jeg for å redusere oppmerksomheten rundt at elevene og samspillet i klassen ble observert, og for å gjøre meg så lite bemerket som mulig (Thagaard, 2013, s. 79). Det var her viktig å ikke bli oppfattet som lærer eller hjelpelærer, i at det kunne føre til at elevene ville søke oppmerksomhet og hjelp fra forskeren. Å markere sin annerledeshet kan være en måte å ivareta forskerrollen (Thagaard, 2013, s. 80). For å ikke forveksles med en lærer eller hjelpelærer valgte jeg å ta en rolle som «student» og «forsker». Elevene hadde kanskje erfaringer med praksisstudenter fra før og kunne da plassere meg i den kategorien, noe som også kunne virke ufarliggjørende.

Den opprinnelige planen var å observere klassen i to lærere sine timer, men da den ene ble sykemeldt rett før datainnsamlingen startet, observerte jeg hovedsakelig én lærer sine timer. Jeg fikk også observert én time med en annen lærer. Grunnen til at jeg ønsket å observere flere lærere, var for å få et mer fullstendig bilde av elevenes hverdag. Elevene forholder seg til flere lærere i løpet av en dag som gjerne har forskjellige regler og forventninger til elevgruppen. Det hadde vært en fordel om flere lærere hadde blitt observert, men i en hektisk skolehverdag var det flere lærerne som ikke svarte eller kunne delta i prosjektet. Observasjonene skapte et bilde som ikke er fullstendig, men ga et innblikk i en del av elevenes hverdag.

3.4.1 Gjennomføring

Under observasjonene satt jeg bakerst i klasserommet, omtrent rett bak den midterste rekken med elever. Der satt jeg med et observasjonsskjema (vedlegg 4) og penn og tok fortløpende notater av det som skjedde i timen. Observasjonsskjemaet hadde én kolonne med autonomistøttende lærerhandlinger, som skulle fungere som en huskeliste for hva jeg skulle se etter. Ellers var det et blankt ark. Elevene så ikke ut til å bry seg om at jeg var der og prøvde ikke å snakke med meg i løpet av timene. Noen elever snudde seg av og til for å sende meg et kjapt blikk, noe jeg tolket som at de ønsket å sjekke hva jeg gjorde, eller hvordan jeg reagerte på forskjellige hendelser i klasserommet. Generelt sett så ikke min tilstedeværelse ut til å påvirke hverken lærerens undervisning eller elevenes konsentrasjon og arbeid.

3.5. Gruppe-intervju

Et intervju kan forstås som en samtale mellom forsker og intervjupersonene hvor målet er å produsere kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20-21) og oppnå intellektuell innsikt (s. 60). Samtalen har en bestemt metode og spørreteknikk og det er et asymmetrisk maktforhold mellom deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Formålet med kvalitative forskningsintervjuer er å skape forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2013, s. 17) og få frem betydningen av menneskers erfaringer og opplevelse av verden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Fordi jeg er interessert i elevenes *forståelse* av medvirkning og autonomistøtte vil intervjuet være min hovedkilde til informasjon. Her vil jeg ta utgangspunkt i en intervjuguide (vedlegg 5 og 6) så vel som notatene fra observasjonene, for å høre hvordan elevenes opplevelser av medvirkning og autonomistøtte er.

Grunnen til at jeg valgte gruppeintervju er fordi det kan være nyttig for å få innsikt i menneskers meninger (Rubin & Rubin, 2012, s. 30 i Thagaard, 2013, s. 99). Målet er at diskusjonene i gruppen skal utdype temaene som er relevante, slik at man får frem flere forskjellige meninger. Det er imidlertid en tendens til at det mest dominerende synspunktet vinner frem, fordi mennesker med andre meninger ikke tør å vise dette (Thagaard, 2013, s. 99). Det blir derfor å prøve å få alle stemmer hørt og få frem alle elevenes meninger. En annen grunn for at gruppeintervju ble valgt framfor enkle intervjuer var for å trygge elevene i intervjusituasjonen. Jeg tenkte at elevene ville føle seg mer komfortable i diskusjon med en fremmed forsker om de ikke var alene, men var sammen med medelever. For at intervjupersonene skulle være så trygge som mulig på hverandre og dermed føle at de kunne snakke fritt, fikk jeg hjelp av kontaktlærer til å sette sammen grupper. Dette skulle sikre

elevene enda større trygghet i intervjusituasjonen og dermed bedre empiri. Det er også et poeng at gruppe medlemmene må være trygge på hverandre og at det må skapes en atmosfære hvor elevene føler seg frie til å formidle tankene sine. Dette fikk jeg til i varierende grad i intervjuene, der elevene i intervju 3 hverken virket trygge på hverandre eller meg, mens elevene i for eksempel intervju 4 virket veldig komfortable med å dele sine tanker med hverandre og meg.

3.5.1. Intervjuguide

Intervjuer kan forberedes ved hjelp av en intervjuguide, som kan være mer eller mindre bestemmende for strukturen av situasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). En intervjuguide skal inneholde spørsmål som belyser intervjuets «hva» - altså de teoretiske oppfatningene av tema (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163). I dette tilfellet vil det si at spørsmålene ble knyttet til motivasjon, medvirkning og autonomistøttende handlinger.

Før jeg satte i gang intervjuene så jeg for meg et halvstrukturert intervju, hvor guiden (vedlegg 5 og 6) skulle bestå av fire emner, med tilhørende spørsmål. De fire emnene er hva som er gøy på skolen, innflytelse, lytte og variasjon mellom lærere. Det var ikke sikkert alle spørsmålene ville bli stilt, eller at de ville stilles i den rekkefølgen som var oppgitt. Guiden skulle på den måten være fleksibel nok til at ekstra spørsmål kunne stilles, i tillegg til oppfølgingsspørsmål, om det skulle bli nødvendig å tydeliggjøre informantenes utspill, eller ta tak i uforutsette utspill. Guiden skulle først og fremst fungere som en huskeliste for meg. Under intervjuene, på den andre side, merket jeg at intervjuguiden ble fulgt mer eller mindre til punkt og prikke. Ekstras spørsmål og omformulering av de opprinnelige spørsmålene forekom, men alle de planlagte spørsmålene ble stilt.

3.5.1.1. Endringer etter første intervju

I første intervju omformulerte jeg av og til spørsmålene fra intervjuguiden til å bli mer styrende enn de i utgangspunktet var tenkt å være. Et eksempel på dette er spørsmålet som i utgangspunktet var tenkt å spørres slik: *Bruker lærerne tid på å forstå hva elevene mener?* Som jeg omformulerte til dette: *I: Bruker lærerne tid på å forstå det elevene mener? Altså noen ganger kan man jo oppleve at lærerne sier ehh ja, sikkert og går videre fordi de ikke skjønner... Altså prøver lærerne å spørre videre hvis de ikke skjønner hva elevene sier?* En bevisst bruk av ledende spørsmål kan være hensiktsmessig (Kvale, 2005, s. 6), men det kan påvirke svarene elevene gir på en uhensiktsmessig måte. I de neste intervjuene var jeg mer

bevisst på dette, og stilte derfor ikke ledende spørsmål i den grad. I første intervju lente elevene seg mer i den retningen jeg stilte spørsmålet enn de kanskje ville gjort om jeg hadde stilt spørsmålene mer nøytralt.

Det ble også gjennomført endringer i intervjuguiden mellom første (vedlegg 5) og andre intervju (vedlegg 6), da jeg merket at jeg fikk lite informasjon i det første. Endringene besto av å legge til flere spørsmål og ta vekk noen som var forvirrende eller overflødige. Et eksempel på et spørsmål jeg tok vekk er: *Tar lærerne hensyn til det elevene sier?*. Jeg la til spørsmål om hvorvidt lærere gir hint eller svarer når elevene stiller spørsmål og om elevene tenker på om de har- eller ikke har elevmedvirkning.

3.5.2. Gjennomføring

Første intervju ble gjennomført tre uker etter at jeg begynte observasjonene. Det ble gjennomført i den siste timen med forberedelse før elevene skulle begynne med presentasjoner dagen etter. Elevene jeg tok ut kan derfor ha vært påvirket av at de mistet tid til forberedelse av disse. Det andre intervjuet ble gjennomført dagen etter, samtidig som noen elever hadde presentasjoner, noe som også var tilfelle for tredje og fjerde intervju. Elevene som ble tatt ut fra disse timene kan kanskje være påvirket av at de slapp å ha presentasjonen sin denne dagen, og at de slapp unna timen. Noen av elevene i det siste intervjuet hadde allerede hatt sin presentasjon, og følte derfor kanskje på lettelse over å være ferdig. I tillegg ble siste intervju gjennomført i siste timen, med elever som var preget av å ha sittet i ro en hel dag.

Det første intervjuet ble gjennomført i et grupperom, der vi satt i en sirkel, med lydopptakeren liggende på et bord like ved. Det er god isolering og ingen lyder utenfra påvirker oss. Utsikten gjennom vinduene var mot en liten skog, og det var derfor ingen distraksjon i dette. Dette intervjuet fløt godt og det ble skapt en god relasjon mellom partene. En elev virket utilpass og svarte ikke uten direkte henvendelse. De tre andre intervjuene foregikk i et større grupperom, med den samme utsikten. Også her var det godt isolert. Den største forskjellen i omgivelsene var at dette rommet åpner for muligheten for at vi kunne sitte rundt et bord, noe det så ut som at elevene var mer komfortable med enn å sitte i en sirkel uten bord. Elevene hadde en tendens til å sette seg i en halvsirkel på den ene siden, slik at jeg satt rett overfor dem på den andre siden. Det var på den måten avstand mellom intervjupersonene og intervjueren under alle intervjuene. Intervju 2 og 4 fløt godt og det var en god relasjon med smiling og latter i

begge. Elevene i det siste intervjuet var mer urolige og hypre enn elevene i de andre intervjuene og en av dem satt og tøyte med noen votter. Det var mye tulling og elevene brøt ut i latterkrampe midt i intervjuet. Intervju 3 fløt ikke så godt og elevene var veldig korte i svarene sine. Det følte ikke som at elevene var trygge hverken på hverandre eller meg og de delte så lite som mulig, selv etter spørsmål om å utdype svarene sine. Til sammenligning med det første intervjuet var det også her en elev som nesten ikke snakket.

3.5.3. Makt

Forskningsintervjuet er en samtale der det er et tydelig asymmetrisk maktforhold mellom deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Grunner til dette er at det er forskeren som kontrollerer situasjonen, både ved å bestemme tema for intervjuet, hvilke spørsmål som skal stilles og hvilke som skal følges opp, og når samtalen er over. Utspørringen går bare i en retning, der forsker spør og intervjupersonene svarer, slik at det blir en instrumentell dialog, der det ikke er noe mål i seg selv å få til en god samtale. Dessuten sitter forskeren med den vitenskapelige kompetansen om tema og har dermed makt i form av kunnskap. Til slutt er det forskeren som har monopol på fortolkningen av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). I dette tilfellet kan maktbalansen også ha blitt påvirket av at jeg er voksen og intervjupersonene er barn. Jeg opplevde generelt ikke at elevene prøvde å opponere mot ubalansen i maktforholdet, men i ett intervju prøvde en elev å sette meg ut ved å kommentere: *E1: du skjelver*. Dette håndterte jeg ved å fortelle at jeg alltid skjelver i større eller mindre grad og vise elevene hvor mye jeg skalv akkurat da. De slo seg til ro etter det og vi kunne sette i gang intervjuet.

3.6. Troverdighet

Forskningens kvalitet kan vurderes på grunnlag av validitet og reliabilitet. Validitet handler om studiens gyldighet, altså om resultatene er pålitelige. Reliabilitet på den andre siden handler om pålitelighet, og sikres gjennom at forskeren gjør grundig rede for hvordan dataen har blitt utviklet (Thagaard, 2013, s. 193-194).

3.6.1. Validitet

Maxwell vinkler validitet som hvordan man kan ta feil, og skiller mellom validitetssikring i kvalitativ og kvantitativ forskning. I kvalitativ forskning, til forskjell fra kvantitativ, må validitetstruslene utelukkes underveis i forskningsprosessen. Dette gjør at validiteten er mer uforutsigbar i kvalitativ forskning (Maxwell, 2008, s. 240).

Man kan skille mellom indre og ytre validitet. Indre validitet handler om hvordan fortolkningene i et prosjekt støttes og bygges opp innad i prosjektet (Thagaard, 2013, s. 2005), mens ytre validitet, eller overførbarhet, handler om hvorvidt resultatene som kommer ut av ett prosjekt, også kan være relevante i andre situasjoner. Det kan innebære at lesere med kjennskap til temaet opplever en gjenkjennelse av forståelsene som har blitt utviklet i prosjektet, eller at de forståelsene som har blitt utviklet i én sammenheng også kan ha relevans i en annen (Thagaard, 2013, s. 194).

Overførbarhet kan betegnes som en rekonstrualisering når den teoretiske forståelsen som er knyttet til et enkelt prosjekt settes i en videre sammenheng. På den måten kan en enkelt undersøkelse bidra til en mer generell teoretisk forståelse hvor sosiale fenomener og ikke enkeltstående situasjoner er i fokus (Thagaard, 2013, s. 210-211).

Gjennomsiktighet er et viktig validitetssikrende tiltak (Thagaard, 2013, s. 205). Det innebærer at forskeren er tydelig på grunnlaget for fortolkningene sine, gjennom å redegjøre for hvordan analysen gir grunnlag for konklusjonene som kommer frem av forskningen. Styrken av resultatene kan dermed vurderes ut i fra hvor nøye og kritiske disse redegjørelsene er. Validiteten vil også styrkes ved at det suppleres med alternative tolkninger for å styrke verdien av egne tolkninger (Thagaard, 2013, s. 205). Silvermann trekker frem en validitetstrussel som går på det å kun bruke «telling examples» - altså eksempler fra resultatene som tydelig viser et fenomen. Dette kalles anekdotisme, og skaper utfordringer for leser, som ser at forfatteren tydeligvis ikke har gjort noen forsøk på å se på motsetningene til disse eksemplene og dermed svekker validiteten til prosjektet (Silvermann, 2011, s. 20-21). Jeg har forsøkt å se fenomenene fra flere vinkler og legge vekt på de like og forskjellige oppfatningene elevene ser ut til å ha. Jeg har også lagt vekt på at elever i samme klasse kan forstå fenomener forskjellig, av forskjellige grunner, noe som gjøres grundigere rede for i drøftingskapitlet.

Maxwell trekker frem to validitetstrusler som er spesielle for kvalitativ forskning; forskerbias og påvirkning. Forskerbias refererer til hvordan forforståelser, verdier og teorier påvirker innsamlingen og analysen av data og påvirkning handler om forskerens tilstedeværelse i dataproduksjonen (Maxwell, 2008, s. 243). For å håndtere forskerbias har jeg forsøkt å være så tydelig som mulig på hvilke forforståelser jeg tok med inn i prosjektet. Før jeg satte igang trodde jeg at det er liten grad av medvirkning i skolen og at elevene finner dette frustrerende.

Forforståelsene mine kan ha påvirke forskningsprosessen, ved for eksempel at jeg har lett etter funn som kan bekrefte mine mistanker. Jeg tror allikevel at observasjonene som ble gjort i forkant av intervjuene har hjulpet for å justere mine forforståelser før intervjuene ble satt i gang. Det å være åpen om sine forforståelser er en av tre måter å håndtere bias på (McMillan & Wergin, 2013, s. 91). De to andre er member checking og peer debriefing, her oversatt til deltaker-sjekking og forsker-sjekking, noe jeg ikke vil benytte. Jeg mener at den førstnevnte forlanger for mye av informantene, og den sistnevnte forlanger for mye av andre forskere.

3.6.2. Påvirkning

Påvirkning er det vanskelig å gjøre noe med da ”what the interviewee says is always a function of the interviewer and the interview situation” (Briggs, 1986; Mishler, 1986 i Maxwell, 2009, s. 243). Det er altså umulig å eliminere effekten forskeren har på miljøet, men svært viktig å forstå og bruke den (Maxwell, 2009, s. 243). Dette er også grunnen til at studien får en hermeneutisk tilnærming. Under observasjonen gjorde jeg så lite som mulig ut av meg for at elevene skulle bli så lite påvirket som mulig av min tilstedeværelse.

Under intervjuene kunne jeg ikke eliminere min påvirkning, men jeg kan prøve å beskrive den så grundig som mulig. Intervjupersoner blir alltid påvirket av omgivelsene rundt seg og intervjueren under et intervju. Relasjonen jeg som intervjuperson klarte å etablere med de forskjellige gruppene kan altså ha påvirket resultatene jeg fikk. Relasjonen jeg fikk til de forskjellige gruppene var varierende, og ett intervju ble veldig kort, kanskje som et resultat av dette, men kanskje også på grunn av elevsammensetningen i gruppen. Et annet intervju ble spesielt langt, noe som kanskje kan være fordi jeg klarte å få en god tone med denne elevgruppen. Det kan også ha vært fordi de var spesielt tøysete, fordi de prøvde å dra ut tiden for å slippe unna timen eller fordi de hadde mye å si om tema og var spesielt meddelsomme. Relasjonen som ble etablert mellom intervjupersonene og intervjuer og de mulige innvirkningene egenskapene mine som intervjuer kan ha hatt på elevene, er ikke lett å stadfeste helt konkret, men jeg kan ikke utelukke at dette har hatt en påvirkning på resultatene.

Intervjusituasjonen er en ledende samtale, ved at intervjueren bestemmer hvor samtalen skal styres, og dermed hva intervjupersonene skal snakke og mene noe om (Kvale, 2005, s. 6). Det at intervjuguiden ble såpass styrende for intervjuet som den ble, gjorde at intervjupersonene ble styrt i en bestemt retning, noe som kan ha hatt betydning for den informasjonen som ble

utviklet. Hvordan intervjupersonene oppfatter spørsmålene som stilles og forstår begrepene det handler om, kan også påvirke elevenes svar og føre til ulike tolkninger.

Det er en sjanse for at jeg kan ha påvirket intervjupersonene med mine forforståelser og forventinger, ved for eksempel å stille ledende spørsmål, slik jeg gjorde i intervju 1. Det er også mulig at jeg kan ha feiltolket noe av det de har fortalt meg. Intervjuguiden kan ha forhindret noen av disse tingene, ved at den sikret at alle gruppene, utenom den første gruppen ble stilt de samme spørsmålene. Den første gruppen fungerte på mange måter som en pilot, da jeg fant ut at intervjuguiden og spørrestilen min måtte endres etter dette intervjuet.

Noen av spørsmålene, spesielt i det første intervjuet var ledende, noe som kan ha påvirket elevenes meninger om det de skulle svare på, og er derfor en viktig feilkilde i resultatene. Samtidig er det viktig å merke seg at ledende spørsmål kan være et virkemiddel i intervjuer (Kvale, 2005, s. 6) hvis det gjøres bevisst og etterprøves med andre spørsmål før eller etter. Når det, på den andre siden, gjøres ubevisst slik som var tilfelle her, blir det en feilkilde.

3.6.3. Reliabilitet

Reliabilitet handler om pålitelighet (Thagaard, 2013, s. 193-194), konsistens og troverdighet. Det handler om hvorvidt resultatene kan reproduseres på et senere tidspunkt av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Men fordi kvalitative undersøkelser utvikler data i en mellommenneskelig prosess, vil det ikke være mulig å replikere resultatene eksakt, uansett hvor mye det blir redegjort om forskningsprosessen. Dette fordi resultatene er et felles produkt skapt mellom intervjupersonene og intervjueren (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 202).

Man kan skille mellom intern og ekstern reliabilitet, der den sistnevnte handler om repliserbarhet, noe som er vanskelig i kvalitativ forskning. Grunnen til dette er, som allerede nevnt, at resultatene er et produkt av relasjonen og situasjonen som etableres mellom intervjupersonene og intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 202; Thagaard, 2013, s. 202). Intern reliabilitet på den andre siden, handler om grad av samsvar mellom forskeres konstruksjon av data (Thagaard, 2013, s. 202). For å oppnå intern reliabilitet må fremgangsmåtene beskrives på en nøye, konkret og spesifikk måte (Thagaard, 2013, s. 202). Det oppnås altså ved gjennomsiktighet, slik også indre validitet sikres (Thagaard, 2013, s. 205). Dette har jeg forsøkt å få til gjennom hele rapporteringen av prosessen, både i gjennomføringen av intervjuene, transkriberingen og analysen av dataene mine.

3.7. Forskningsetiske vurderinger

Forskningens formål er å søke etter sannhet. Men det finnes retningslinjer og normer som må følges på veien for å nå dette målet (NESH, 2016, s. 9). Kvale og Brinkmann presenterer fire sentrale områder for etiske retningslinjer; informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 102). Disse sees ikke på som spørsmål som kan avgjøres, men snarere som usikkerhetsområder som forsker må forholde seg til og reflektere over gjennom hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 102). Her vil jeg presentere forskjellige forskningsetiske vurderinger jeg har gjort meg i forhold til disse fire områdene i løpet av min forskningsprosess mot å oppnå ny og bedre innsikt om elevmedvirkning og autonomistøtte.

Fordi prosjektet mitt samlet inn personopplysninger om elever, i form av indirekte opplysninger om for eksempel alder og stemme i lydopptakene, måtte prosjektet meldes til Norsk Senter for Forschungsdata (NSD) (Norsk Senter for Forschungsdata, 2018). Da prosjektet ble godkjent av NSD (vedlegg 1), kunne jeg starte datainnsamlingen.

3.7.1. Fritt informert samtykke

Det er viktig å gi alle involverte i et forskningsprosjekt informasjon slik at de kan gjøre et fritt, informert valg om hvorvidt de ønsket å delta i prosjektet (NESH, 2016, s. 14-15). Prinsippet om fritt, informert samtykke skal hindre krenkelse av deltakernes personlige integritet ved å sikre frihet og selvbestemmelse (NESH, 2016, s. 14). Samtykket er fritt, i at det ikke forekommer ytre press, informert ved at det blir gitt tilstrekkelig informasjon om hva det innebærer å delta i studien, og det er samtykket uttrykkelig, ved at deltakerne har gitt klart og tydelig, dokumenterbart uttrykk for at de ønsker å delta (NESH, 2016, s. 14-15).

Det er også viktig å samle inn samtykke fra foreldrene, da elever i 8. klasse er yngre enn grensen på 15 år. Dette er for å ta hensyn til barna, som kan være mer villige enn voksne til å adlyde, og dermed delta i forskning selv om de egentlig ikke ønsker det (NESH, 2016, s. 20). Samtidig er det viktig å behandle elevene som selvstendige individer, ved at de selv også skal ha mulighet til å gjøre et fritt samtykke basert på alderstilpasset informasjon (NESH, 2016, s. 20). Både i intervju- og observasjonsstudier møter man dilemma om hvor mye informasjon forskeren bør oppgi på forhånd (Thagaard, 2013, s. 91), da for mye og presis informasjon kan føre til at deltakerne påvirkes bevisst eller ubevisst til å oppføre seg annerledes enn de

normalt gjør. For lite informasjon svekker på den andre siden personenes mulighet til å gjøre et fritt informert samtykke om hvorvidt de ønsker å delta (NESH, 2016, s. 15).

Jeg har forsøkt å sikre retten til informert samtykke ved heller å gi for mye enn for lite informasjon og ved å gi informasjon både muntlig og skriftlig. Det ble sendt ut informasjonsskriv til alle elevene og deres foresatte (vedlegg 3), som de foresatte deretter sendte sin og barnets godkjenning på, til læreren som jeg hadde etablert kontakt med gjennom rektor. I informasjonsskrivet ble prosjektet kort beskrevet, og det ble gjort oppmerksom på at deltakerne kunne trekke seg fra studien på hvilket som helst tidspunkt i forskningsprosjektet, uten at dette ville medføre negative konsekvenser (NESH, 2016, s. 15). Dette er en viktig del av det informerte samtykket. Da jeg introduserte meg for elevene før første observasjon ga jeg muntlig informasjon om forskningsprosjektet, og understreket elevenes rett til å trekke seg, noe som igjen ble informert om før hvert intervju.

3.7.2. Konfidensialitet

Konfidensialitet innebærer refleksjoner rundt hvilken informasjon som bør være tilgjengelig for hvem (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Intervjuundersøkelser innebærer at deltakernes utsagn fra en privat intervju samtale blir brukt i en offentlig rapport. Her ligger et dilemma om anonymisering og beskyttelse av privatlivet på den ene siden og forskningens troverdighet og gyldighet på den andre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106).

Konfidensialitet knyttes til vern av personlig integritet og privatliv og er et løfte om at informasjonen som offentliggjøres ikke skal rapporteres på en måte som kan identifisere informantene (NESH, 2016, s. 16). For å unngå at informantene mine skal kunne identifiseres vil ingen navn bli brukt for å skille dem. Elevene vil istedenfor bli omtalt som E1, E2, E3 og så videre. Transkripsjonene vil også bli utført på bokmål, slik at elevene ikke kan gjenkjennes på dialekt. De to lærerne som deltok vil ikke skilles fra hverandre i rapportene om observasjonene og det vil heller ikke oppgis hvilke teoretiske fag lærerne underviser i. Dette er fordi flere av lærerne, så vel som rektor på skolen kan være klar over at prosjektet ble gjennomført og dermed vite hvilke lærere det er snakk om. Navnet eller lokasjonen til skolen vil heller ikke nevnes, slik at den eneste informasjonen om skolen blir at det er en ungdomsskole. Dette skal sikre informantenes anonymitet og dermed deres integritet og privatliv. Når elevene forteller om lærere i intervjuene, vil de beskrives som for eksempel norsklæreren, engelsklæreren eller mattelæreren. Hvilke roller lærerne som elevene forteller

om har er ikke utleverende for hvilke lærere jeg observerte og forteller dermed ingenting og hvilke lærere som ble observert. Denne informasjonen kan derfor ikke identifisere mine informanter.

3.7.3. Konsekvenser

Deltakelse i forskning kan ha konsekvenser for et individ - både positive og negative.

Summen av fordelene bør alltid være høyere enn summen av potensiell risiko for deltakeren (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). I de forskningsetiske retningslinjene står det at *«Forskeren har ansvar for å unngå at forskningsdeltakerne blir utsatt for alvorlig fysisk skade eller andre alvorlige eller urimelige belastninger som følge av forskningen»* (NESH, 2016, s. 19). I mitt prosjekt var det lite sannsynlig at deltakerne ville bli fysisk skadet, men urimelige belastninger kunne ha funnet sted. Et eksempel på en urimelig belastning kunne vært at intervjuene varte i urimelig lang tid. Intervjuene i denne undersøkelsen varte aldri lengre enn 30 minutter, for at de ikke skulle være en større belastning enn nødvendig. I tillegg valgte jeg å utføre intervjuene i grupper for at elevene skulle føle større trygghet rundt en voksenperson de ikke kjenner. Jeg valgte også å gjøre observasjoner i forkant, for at elevene skulle bli mer vant til meg før intervjuene ble satt i gang. Videre presset jeg ikke for informasjon i situasjoner hvor elevene delte lite. Jeg spurte om de kunne utdype, men presset ikke videre, for å unngå unødvendig belastninger.

3.7.4. Forskerens rolle

Forskeren som person er en avgjørende faktor i produksjon av ny kunnskap, fordi integriteten, kunnskapen, erfaringene, ærligheten og rettferdighetssansen til forskeren påvirker hvordan forskningen utføres og om det blir gjort på en etisk måte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Forskerens uavhengighet kan også være en sentral faktor. Blir forskningen sponset, kan dette påvirke resultatene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Dette prosjektet blir ikke sponset og er på den måten uavhengig. Forskningen kan også påvirkes av deltakerne ved at forskeren identifiserer seg med deltakerne og dermed ikke opprettholder en profesjonell avstand, som fører til at det rapporteres og tolkes ut i fra et deltaker-perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Min rapportering er forsøkt utført på en så nøytral måte som mulig og tolkningene har en teoretisk sammenheng som gir dem et utenfra-perspektiv. Jeg forsøker å beskrive forskningsprosessen så nøye som mulig og har gjort rede for mine forforståelser, slik at andre kan vurdere kvaliteten på forskningen. Jeg har også forsøkt å gjøre rede for etiske refleksjoner som har blitt gjort, for å tydeliggjøre at forskningen har blitt gjort på en etisk måte.

3.7.5. Kamera og lydopptaker

Under observasjonen brukte jeg hverken kamera eller lydopptaker, både fordi lærere og elever kan oppleve det ubehagelig å bli filmet og fordi det kan påvirke atferden til deltakerne og dermed være en feilkilde (Thagaard, 2013, s. 90). Notatskriving kan også virke forstyrrende for både elever og lærere (Helgevold, 2011), men kanskje ikke i like stor grad, og de var nødvendige for analysen i ettertid. Under intervjuene ble lydopptaker benyttet, og elevene virket litt skeptiske til det i starten, men så ut til å glemme lydopptakeren i løpet av intervjuet. Elevene fikk beskjed om ikke å bruke navn i sine uttalelser, for å sikre anonymitet.

3.8. Analyse av intervjuene

Som en avslutning på metodekapitlet vil jeg si noe om hvordan jeg har analysert intervjuene. Etter at intervjuene ble gjennomført, transkriberte jeg alle intervjuene ved hjelp av dataprogrammet NVivo. For å bli godt kjent med datamaterialet hørte jeg gjennom intervjuene flere ganger og forsikrer meg om at alt var riktig transkribert. Intervjuene ble transkribert fra dialekt til bokmål, da talemåte ikke er relevant for tema, og elevenes oppfatninger kommer like godt frem på bokmål som på dialekt. Deretter kodet jeg intervjuene ved hjelp av noder i NVivo. Utenom at uttalelsene har blitt gjort om til bokmål, er intervjuene transkribert ordrett. Pauser, latter, nikking og risting på hodet har blitt tatt med, da dette legger til viktig mening til transkripsjonene. Det er også et viktig poeng at transkripsjonene er så presise som mulig, for at meningsinnholdet i elevenes uttalelser skal opprettholdes, selv om dette ifølge Kvale og Brinkmann er en vanskelig å få til, fordi transkripsjoner er «svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205).

Transkripsjonene lagres på min personlige datamaskin, så vel som en ekstern harddisk. Begge er passord-beskyttet. Transkripsjonene vil slettes etter sensuren av masteroppgaven. Notatene fra observasjonene er i papirform og oppbevares på mitt kontor. Også disse vil slettes etter sensuren.

Ifølge Merleau-Ponty dreier fenomenologiske studier seg rundt det å beskrive resultatene så presist og fullstendig som mulig. Det handler om å beskrive heller enn å forklare og analysere (1962, i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). I analysedelen vil resultatene fra de fire intervjuene jeg har gjennomført, samt de seks observasjonene presenteres. Resultatene fra

intervjuene vil presenteres tema-vis i det Thagaard kaller en temasentrert tilnærming. Et av hovedpoengene med en slik tilnærming er å gå i dybden på de enkelte temaene og sammenligne informasjonen fra de forskjellige deltakerne (Thagaard, 2013, s. 181).

I en fenomenologisk studie er det viktig å videreformidle informantenes forståelse av sin livsverden så nært opp til deres subjektive opplevelse som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46), hvilket er grunnen til at resultatdelen består av forholdsvis mange sitater. Sitater fra intervjupersonenes uttalelser utgjør empirien i intervjustudier.

Jeg har delt datamaterialet mitt opp i temaene; hva er gøy, relasjoner og påvirkning. Innenfor disse kategoriene vil det inngå flere underkategorier, eller noder i Nvivo, som vil utgjøre materialet jeg har samlet inn om den kategorien. En tabell som viser hovedkategorier og underkategorier vil presenteres i resultatkapitlet. Kategoriene er empiristyrte, ved at kategoriene og underkategoriene har blitt utviklet etterhvert som jeg så behov for dem gjennom kodingen av datamaterialet. Kategoriene er på mange måter svært nære teorien, men ble altså utviklet i arbeidet med datamaterialet. Intervjuguiden har en veldig lik inndeling eller kategorisering som den jeg utviklet gjennom kodingen av materialet, slik at det er en nær tilknytning mellom den teoristyrte intervjuguiden og den empiristyrte kodingen. Innledningen til intervjuet begynner med hva som er gøy på skolen, deretter kommer innflytelse, som handler om autonomistøtte og medvirkning. Videre kommer lytting, som handler om relasjoner mellom lærer og elev, noe som også kommer frem av punkt fire i intervjuguiden som handler om forskjeller mellom fag. Medvirkning og autonomi er kjernen i alle spørsmålene og man kan derfor finne informasjon om dette innenfor alle kategoriene i intervjuet.

Etter å ha kodet datamaterialet gikk jeg gjennom hver enkelt node, eller underkategori, i en egen Word-fil. Her leste jeg gjennom og sammenlignet utsagnene fra de forskjellige elevene i de forskjellige intervjuene. Dette ga mulighet til å se på likheter og ulikheter i oppfatninger om de forskjellige temaene, og trekke frem det som så ut til å være den rådende oppfatningen om det aktuelle tema. Det er de felles forståelsene som vektlegges og gir grunnlag for en generell forståelse innenfor fenomenologiske studier (Thagaard, 2013, s. 40). Hver underkategori illustreres med minst ett sitat for å tydeliggjøre elevenes tanker, som er kjernen i dette prosjektet.

Temasentrerte tilnærminger blir ofte kritisert for å ta deltakeres utsagn ut av kontekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219), fordi sitater blir tatt ut av intervjukonteksten og inn i en allmenn kontekst. Det blir derfor viktig å understreke at alle intervjuene er et produkt av elevenes opplevelser, intervjuerens oppfatninger, og konteksten som skapes mellom de forskjellige deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 202; Thagaard, 2013, s. 202). Forståelsen er knyttet til forskerens fortolkninger, slik at teksten ikke bare presenterer intervjupersonens forståelse av virkeligheten, men også forskerens fortolkninger (Thagaard, 2013, s. 219). “Analysen kan karakteriseres som en dialog mellom forskerens og deltakernes forståelse” (Thagaard, s. 153, 2013).

4. Resultater

Målet med dette prosjektet har vært å fange opp hvordan elevene i ungdomsskolen opplever medvirkning og autonomistøtte i skolen. Dette har jeg forsøkt å finne ut gjennom observasjon og intervju av elever og lærere i én 8. klasse. Observasjonene gir et grunnlag for å forstå intervjuene, og de gir noe rom for å diskutere elevenes oppfatninger slik de fremkom av intervjuene, i forhold til observasjonsresultatene. Det er allikevel elevenes opplevelse som er i sentrum, og ikke observatørens forståelse av et lite utsnitt av elevenes hverdag. Resultatdelen vil deles opp i presentasjon av observasjonen først og deretter resultatene fra intervjuene. Intervjuene vil bli presentert etter tema, noe jeg kommer nærmere inn på etter hvert.

4.1. Observasjon

Av de til sammen 6 undervisningstimene som ble observert, var timene svært forskjellige og ga mulighet for forskjellig grad av og form for medvirkning og autonomistøtte. Her vil jeg kort beskrive de 45 minutter lange undervisningstimene som ble observert. Tabell 1 skal gjøre dette tydeligere.

4.1.1. Kort beskrivelse av timene

Den første timen jeg observert var klassens første time onsdag. Læreren åpnet dørene en stund før det ringte inn, slik at alle sto klare ved pultene sine da det ringte, og satt seg etter at et «god morgen» hadde blitt utvekslet. Læreren brukte under 10 minutter på en presentasjon av nytt fagstoff og satte så elevene i gang med individuelt skrivearbeid, med mulighet for samarbeid for de som ønsket det. Det siste kvarteret gikk til muntlig gjennomgang av oppgavene elevene akkurat har gjort skriftlig. Elevene svarer og kommenterer, og til en kahoot. Elevene fikk gjennomslag for å samarbeide med en partner for å svare på spørsmålene i kahooten. Andre time var siste time tirsdag uken etter. Dette var en muntlig time, hvor lærer presenterte nytt fagstoff. Elevene svarte på spørsmål og kom med kommentarer. Første time onsdag var observasjon nummer tre. Lærer brukte fem minutter, eller mindre, på å samle klassen, før elevene satt i gang med egenarbeid med forberedelse til presentasjoner som skulle fremføres uken etter. Fjerde time onsdag var en siste gjennomgang av kjent stoff, i et annet fag, før prøve dagen etter. Lærer brukte rundt tretti minutter på gjennomgang, før elevene ble anbefalt å jobbe med det de hadde mest behov for å øve på før prøven. Siste timen denne dagen ble det satt på en episode av en serie som omhandlet samme tema som elevene gjennomgikk i andre time tirsdag. Hele timen gikk med til dette. Andre time mandag brukte lærer rundt femten minutter på oppstart med beskjeder og bytting av plasser. Dette skjedde

ved hjelp av et randomisert system som elevene virket kjent med, noe jeg lærte i et av intervjuene at skyldes at elevene bytter plasser hver uke. Etter dette fikk elevene tid til å jobbe videre med presentasjonene, som skulle starte dagen etter.

Observasjon	Struktur
1	Arbeidstime som var fordelt med 10 minutters introduksjon av nytt fagstoff, 20 minutter der elevene svarte på rett/galt-oppgaver som læreren hadde oppe på en powerpoint og 10 minutter gjennomgang av oppgavene, der elevene svarte og kommenterte muntlig på oppgavene de akkurat hadde gjort. De siste 5 minuttene gikk til kahoot.
2	Muntlig gjennomgang av nytt fagstoff. Læreren fortalte, spurte elevene om hva de trodde, og svarte på spørsmål som elevene hadde.
3	Arbeidstime der elevene jobbet med framføringer. Maksimalt 5 minutters introduksjon hvor læreren ga beskjeder om når framføringene skulle begynne og hvor de forskjellige elevene skulle sitte og jobbe (noen i klasserommet og noen i to andre grupperom). Her jobbet noen elever individuelt og andre med en partner.
4	Muntlig gjennomgang av gammelt fagstoff og beskjeder om prøven. Dette var siste time før prøve i faget dagen etter. Elevene fikk 10 minutter på slutten av timen, der de ble anbefalt å jobbe med det de trengte å øve på.
5	Filmtime. Hele timen gikk med til å se en episode av en aktuell serie. Elevene ble anbefalt å ta notater og kunne sitte hvor og hvordan de ville for å se best mulig.
6	Arbeidstime der elevene jobbet med fremføringer. Rundt 15 minutters introduksjon, hvor læreren ga beskjeder om framføringene, anmerkninger, hvor de forskjellige elevene skulle sitte og jobbe (noen i klasserommet og noen i et annet grupperom). Elevene byttet også plasser. Her jobbet noen elever individuelt og andre med en partner.

Tabell 1 struktur i undervisningstimene som ble observert

4.1.2. Autonomistøttende handlinger

Under observasjonene så jeg etter autonomistøttende handlinger og samhandlingen i klasserommet. Tabell 2 viser autonomistøttende handlinger som jeg så etter i observasjonene mine. De forskjellige autonomistøttende handlingene (linjene/horisontale) har kryss for hver

av timene (kolonnene/vertikale) jeg observerte, som var preget av den gitte handlingen. Altså representerer kryssene at den autonomistøttende handlingen skjedde flere ganger i løpet av undervisningstimen eller at det preget timen. De forskjellige autonomistøttende handlingene har blitt tatt fra de forskjellige forskningsartiklene. For å gjøre det tydelig hvordan jeg har operasjonalisert disse begrepene/handlingene, vil jeg gi en kort beskrivelse hvordan jeg forstår disse 10 forskjellige autonomistøttende handlingene, før jeg beskriver tilfeller der de fant sted.

	Obs 1	Obs 2	Obs 3	Obs 4	Obs 5	Obs 6	sum
Informative beskjeder	X	X	X	X	X	X	6
Kommunisere perspektivtaking		X				X	2
Lærer lytter	X	X	X			X	4
Elever snakker	X	X	X	X		X	5
Svar på elevgenererte spørsmål	X	X	X	X		X	5
Elever kommer med forslag/deltar I beslutninger	X	X	X	X	X	X	6
Elever jobber på egen måte	X	X	X	X	X	X	6
Skryt som informativ tilbakemelding	X	X	X				3
Tilby oppmuntring							0
Tilby hint							0

Tabell 2: Skjema over autonomistøttende handlinger i observasjonstimene

4.1.2.1. Informative beskjeder

Her forstår jeg informative beskjeder som beskjeder gitt på en ikke-kontrollerende informerende måte. Altså ved bruk av informativt, fleksibelt og kompetanserelatert språkbruk. Det er motsetningen til kontrollerende språk, som er vurderende, kontrollerende og pressende (Jang et al., 2010, s. 589). Rasjonaler, eller begrunnelser, blir også forstått som en del av informerende språkbruk (Jang et al., 2010, s. 589). Informative beskjeder ble gitt én eller flere ganger, i hver av timene jeg observerte, altså er det en sum av seks kryss for denne autonomistøttende handlingen. Eksempler på informative beskjeder som ble gitt er «kan du skru av lyste?», som er en ikke-kontrollerende måte å spørre en elev om å gjøre noe på, og «innlevering på classroom, men ikke lukk igjen når dere er ferdig, vi skal gå gjennom oppgavene». Her forteller læreren hva elevene skal gjøre, men gir også en begrunnelse for hvorfor elevene skal gjøre det – fordi de skal gå gjennom oppgavene i slutten av timen. Et siste eksempel er «vær så snill å plukk opp bøkene fra gulvet, der må de absolutt ikke ligge». Dette er en ikke-kontrollerende beskjed, fordi læreren ber elevene plukke opp bøkene, men den gir allikevel ikke en begrunnelse for hvorfor bøkene ikke skal ligge på gulvet.

4.1.2.2. Perspektivtaking

Å kommunisere perspektivtaking innebærer at læreren setter seg inn i elevenes perspektiv og lar elevenes tanker, følelser, mål og atferd bli en del av instruksjonene, for å støtte elevenes motivasjonelle utvikling (Reeve & Halusic, 2009, s. 150). Altså innebærer det å akseptere og bruke elevenes perspektiver i undervisningen. Et eksempel på en perspektivtakende påstand kom i observasjon 2, i forbindelse med en lekse som elevene mente var veldig omfattende, og derfor klaget på omfanget av. Læreren formidlet at det var forståelig at elevene synes det var mye, og viste med det perspektivtaking ved å sette seg inn i elevenes situasjon. Læreren sa seg enig i at «det er ganske heftig», men fortalte allikevel at elevene måtte gjøre leksene sine.

4.1.2.3. Snakking og lytting

At elevene snakker tenker jeg at innebærer at læreren gir rom for at elevene enten kan stille spørsmål, svare på spørsmål, komme med kommentarer eller diskutere seg i mellom. Dette skjedde i alle timene jeg observerte, utenom observasjon 5, der hverken lærerne eller elevene snakket. Dette kan være autonomistøttende, men behøver ikke å være det. Jeg observerte at elevene i stor grad svarte på spørsmål som hadde et fasitsvar når de snakket, noe som jeg ikke opplever som autonomistøttende. Hadde læreren derimot lagt mer vekt på diskusjon og at elevenes egne tanker skulle komme frem, hadde dette vært mer autonomistøttende. En av

forutsetningene for at elevsnaiking skal være autonomistøttende, tror jeg, er at lærerne lytter til det elevene sier. Når læreren lytter får det elevene sier en betydning. Lærerne kan identifisere, utvikle og fremme elevenes indre ressurser gjennom å lytte til elevene (Reeve, 2006, s. 232). Når lærere svarer på elevgenererte spørsmål innebærer det at lærer tar seg tid til å forklare eller diskutere det elevene lurer på. Dette innebærer å ta tak i ting elevene er interessert i, og kan derfor, tror jeg, utvikle elevenes motivasjon og lærelyst.

Læreren brukte generelt sett brukte mye tid til å ta elevene snakke. Dette både under gjennomgang av nytt fagstoff, gjennomgang av oppgaver og i arbeidstiden til elevene, da læreren gikk rundt og hjalp de som ønsket det. Bare under en av gjennomgangene av stoff opplevde jeg at lærer ba elever vente slik at lærer kunne få snakke seg ferdig, før elevene fikk komme med spørsmål og kommentarer. Elevene fikk mye tid til å snakke, både i form av å svare på lærergenererte spørsmål, komme med kommentarer, og gjennom å stille elevgenererte spørsmål. Elever som ikke rakk opp hånden fikk sjelden snakke under gjennomgang av stoff, men lærer gikk bort til elevene i arbeidstiden enten de rakk opp hånden eller ikke. I to av observasjonene opplevde jeg at læreren ikke lyttet til det elevene sa. Den ene av disse var observasjon 5, hvor elevene så film. I observasjon 4 sa læreren på et tidspunkt at elevene måtte slutte å stille spørsmål og sløse vekk timen, noe jeg oppfatter som at læreren ikke tar elevenes spørsmål seriøst.

4.1.2.4. Elever deltar i beslutninger

At elever kommer med forslag eller deltar i beslutninger forstår jeg som at læreren enten legger opp til at elevene skal være med å bestemme, eller at elevene selv tar initiativ til å være med å bestemme. Ting elevene foreslo under observasjonene var f.eks. å jobbe sammen to og to, og å høre på musikk. Lærerne la i liten grad opp til felles beslutninger, men åpnet opp for at elevene kunne ta egne, individuelle valg. Eksempler på dette er at elevene i observasjon 2 og 5 kunne velge å ta notater eller ikke, men det ble anbefalt å ta notater. Elevene kunne også velge å skrive på pc eller i skrivebok i arbeidstiden i observasjon 1. I samme time kunne elevene velge om de ville bruke lærebok eller internett til å finne informasjon for å svare på oppgavene og om de ville tegne eller finne bilder på internett til to av oppgavene, der elevene skulle illustrere noe. I den fjerde timen kunne de velge å jobbe med det de trengte for å forberede seg til en skriftlig prøve dagen etter.

Det var flere tilfeller av elevmedvirkning i løpet av observasjonene. Noen av tilfellene fordi læreren la opp til det, andre fordi elevene tok initiativ til å spørre. Når elevenes forslag fikk betydning for undervisningen var det gjennom at elevene spurte om å få lov til å høre på musikk i arbeidstimene eller jobbe to og to. De fikk lov til å høre på musikk om de hadde headset, og på den måten kunne elevene velge om de ønsket å arbeide med eller uten musikk. En av timene gikk lærer og hentet headset slik at alle som ønsket det kunne høre på musikk, men ellers måtte de ha med eget. I observasjon 3 og 6 trengte ikke elevene spørre om de kunne høre på musikk, da læreren allerede hadde gitt dem lov.

Elevene fikk ikke, i løpet av den korte tiden jeg observerte, være med å bestemme læringsmål eller arbeidsoppgaver. De fikk derimot på noen måter være med å bestemme arbeidsmåte, innleveringsfrister og hvordan de skulle testes. De to sistnevnte handler om den muntlige presentasjonen de forberedte seg til under observasjon 3 og 6. Elever som hadde vært syke eller av andre grunner ønsket å utsette presentasjonene kunne argumentere for- og få gjennomslag for utsatt frist. Elever som av forskjellige grunner ikke ønsket å ha presentasjonen foran klassen fikk også mulighet til å velge å ha presentasjonen bare for læreren. En skriftlig prøve de forberedte seg til i en annen time jeg observerte, kunne de ikke påvirke på noen måte. De kunne påvirke arbeidsmåte ved at de selv bestemte hvordan de skulle forberede seg til presentasjonene. Elevene fikk også, av og til, gjennomslag for å høre på musikk mens de jobbet, eller for å jobbe sammen to og to.

4.1.2.5. Jobbe på egen måte

Det at elevene får jobbe på egen måte innebærer at læreren legger opp til at elevene selv kan velge den arbeidsmåten som er best egnet for dem. Eksempler på at elevene til en viss grad kunne jobbe på den måten som passet best for dem er at de kunne velge å jobbe alene eller med en partner, at elevene kunne velge å ta notater eller ikke, De kunne av og til velge om de ville høre på musikk eller ikke, om de ville skrive på pc eller papir, og om de ville finne informasjon i læreboka eller på internett. De kunne også til en viss grad selv bestemme hva de skulle jobbe med, både i den fjerde timen der de øvde til skriftlig prøve, og i den tredje og sjette timen, der de selv hadde valgt tema for presentasjonen. I observasjon 3 og 6 hadde elevene forholdsvis frie arbeidstimer, slik at de kunne forberede presentasjonene slik det passet best for dem.

4.1.2.6. Skryt som informativ tilbakemelding

Skryt som informativ tilbakemelding handler om at lærerne gir elevene tilbakemeldinger på en positiv måte, hvor læreren skryter av det elevene har gjort rett for å støtte videre utvikling og motivasjon (Kast & Connor, 1988; Ryan, Mims & Kostener, 1983, i Reeve & Jang, 2006, s. 210-211). Læreren brukte mye ros når elevene gjorde som de skulle eller kom med korrekte innspill, enten som svar, spørsmål eller kommentarer i gjennomganger og mens elevene jobbet. Denne rosen besto av utrop som «kjempe bra!», «Så flott at du er ferdig», «veldig bra» og så videre. For at skryt skal være autonomistøttende skal den skape en opplevelse av kompetanse gjennom elevenes utvikling eller mestring (Reeve & Jang, 2006, s. 211).

4.1.2.7. Hint og oppmuntring

Når læreren tilbyr oppmuntring innebærer det at læreren støtter og oppmuntrer elevenes utvikling, og når lærer tilbyr hint gir ikke læreren svaret på elevenes spørsmål med en gang, men hjelper elevene til å finne svaret selv (Reeve & Jang, 2006, s. 211). Ingen av disse autonomistøttende handlingene observerte jeg den tiden jeg hadde til rådighet, men det betyr ikke at det aldri blir benyttet.

4.1.3. Oppsummering av observasjon

Ut i fra den korte tiden jeg hadde mulighet til å observere elevenes hverdag opplevde jeg at elevene hadde en større grad av medvirkning og autonomistøtte enn jeg hadde trodd på forhånd. Denne oppdagelsen kan ha vært med på å forme mine forforståelser før intervjuene ble satt i gang, slik at mine forståelser passet bedre med elevenes virkelighet.

4.2. Intervju

Etter å ha transkribert og nodet intervjuene delte jeg opp i kategorier som vist under. Det er tre hovedkategorier: hva er gøy på skolen?, relasjoner og påvirkning, som alle har underkategorier. Oppdelingen er styrt av empirien, slik at det første punktet; Hva er gøy på skolen? Er delt opp i punkter basert på hva elevene svarte på dette spørsmålet. Det er også tre andre punkter som handler om dette, nemlig begrunnelse, hint og maktesløshet. De to førstnevnte temaene er knyttet til av intervju spørsmål som direkte spurte om disse tingene, mens maktesløshet er noe elevene kom inn på av seg selv. Under påvirkning blir elevenes svar på hva de er med på å påvirke presentert. Til slutt kommer relasjoner, som viser til tilhørighetsbehovet innenfor selvbestemmelsesteorien, men også utvikling av motivasjonelle

ressurser som er en del av autonomistøtte. Resultatene vil presenteres tema-vis i rekkefølgen som vises under.

Hva er gøy på skolen?

- *Variasjon*
- *Medvirkning*
- *Engasjement*
- *Belønning*
- *Begrunnelse*
- *Hint*

Påvirkning

- *Arbeidsmåter*
- *Mål*
- *Tester*
- *Innleveringsfrister*
- *Elevforslag*

Relasjoner

- *Interesser*
- *Lytte*
- *Elevene snakker*
- *Lærerne prøver å forstå elevene*
- *Maktesløshet*

4.2.1. Hva er gøy på skolen?

Intervjuene ble innledet med at elevene ble spurt om å beskrive en time eller en del av en time som var gøy og lærerik. Svarene til elevene ga underkategoriene variasjon, medvirkning, engasjement og belønning, som er de kategoriene som vil bli presentert under. I tillegg kommer underkategoriene begrunnelse, hint og maktesløshet som jeg tenker at også sier noe om hva som er gøy på skolen.

4.2.1.1. *Variasjon*

Elevene trakk fram variasjon som svært viktig for at de skal ha det gøy på skolen. De skillte mellom skriving og andre aktiviteter, der alle de andre aktivitetene er gøy og skriving er kjedelig. E5: *Hvis vi gjør aktiviteter i timen, blir det litt gøyere enn å bare sitte og skrive i*

boka hele tiden. De hadde forskjellige forslag til hva disse aktivitetene kan være – det kan være å løse oppgaver ute, besøke museum eller noe som har med tema å gjøre, spille spill og å lære gjennom fysisk aktivitet. E2 sa at: jeg føler at vi lærer mer når vi gjør noe gøy, istedenfor å bare sitte og få fakta fra læreren, fordi da får vi det ikke helt inn på en måte, men hvis vi gjør noe gøy føler jeg at da lærer du fortere.

Noen elever trakk frem at det er motiverende å spille på pcen på slutten av timen. Dette er noe de gjorde mer i begynnelsen av ungdomsskolen: *E7: hvis vi var veldig flinke og jobbe, til slutt kunne vi spille litt på chromebooken.* Det er gjennomgående at elevene fortalte at variasjon i undervisningen er viktig. Mange elever kontrasterer, som sakt, skriving og mer varierte aktiviteter, som ble beskrevet som gøy.

4.2.1.2.. Medvirkning

På spørsmålet om hva som kan vær gøy i skolen svarte noen av elevene at et prosjekt hvor elevene ble delt inn i grupper og selv kunne velge hvordan de skulle presentere det de lærte – enten om de ville lage et skuespill, en film eller en presentasjon, var gøy. En elev svarte slik: *E5: Jeg tenker på sånn aktivitetstimer, der vi ikke bare sitter ved pulten liksom, men der vi for eksempel kan gå litt fritt, og ikke bare gjøre det vi vil, men at vi holder oss til faget, men ikke bare sitter ved pulten.* Ut av dette utsagnet kan man se at elevene ønsker å ha litt frihet til å jobbe på en måte som passer for dem. Med andre ord ser det ut til at valgfrihet i arbeidsmåte er motiverende, gøy og spennende for elevene: *E14: det blir mye mer spennende når du får bestemme selv enn at lærerne hele tiden snakker og at de bestemmer.*

Det var også en elev som sa at: *E6: hvis vi bare skriver hele timen hver eneste gang, oppgaver, oppgaver, skriving, skriving, så mister jeg helt interesse, og da begynner folk å hate skolen.* Det ser altså ut til at hvis elevene kunne vært med å bestemme mer, ville de valgt vekk mye av skrivingen og oppgavene, til fordel for mer varierte arbeidsmetoder.

Det er viktig at elevene får en reell mulighet for medvirkning, og ikke bare valgalternativer som ingen ønsker: *E11: hvis vi får alternativ og begge alternativene er kjedelige så er det ikke vits egentlig.* Medvirkning for medvirkningens skyld er altså nødvendig, det må gi elevene en reell mulighet til autonomi. En elev trakk frem at det også er viktig at elevene tar det seriøst: *E5: hvis elevene tar det seriøst er det bra, men hvis de misbruker det, så er det unødvendig.*

På spørsmål om hvilken effekt medvirkning har på elevene og hva elevene tenker om medvirkning, svarte elevene at det blir mer engasjerende, gøy og motiverende om de får være med å bestemme: *E7: jeg synes det er litt kjekkere for da blir det ikke sånn du skal gjøre det, det og så skal du gjøre det. Du kan velge hvilken arbeidsmetode du skal jobbe i liksom, den du jobber best i...* Flere elever trakk frem at: *E10: hvis vi er med å bestemme, så har vi blitt med og valgt hvordan vi vil ha det, og da blir det kanskje kjekkere.* Altså så elevene for seg at medvirkning fører til økt motivasjon. Elevene fortalte allikevel at de ikke pleier å tenke på om de har eller ikke har elevmedvirkning, *E11: men når det kommer så har du det litt i bakhodet at du tenker sånn respekt.*

4.2.1.3. Lærereengasjement

En elev trakk også fram at lærerens engasjement er veldig viktig for at det skal bli mer spennende, gøy og lærerikt på skolen. En undervisningstime denne eleven trakk frem hvor læreren var veldig engasjert var en time hvor *E4: Ja, vi holdt ikke på med oppgaver. Han fortalte oss og så spurte han oss spørsmål, noen av oss, de som rakk opp hånden, også svarte vi, også hadde vi det egentlig bare veldig kjekt.* Denne timen var en variasjon, i at elevene ikke skrev eller jobbet med oppgaver, og det som kan forstås som en dialogisk tilnærming til fagstoffet. *E4: Altså, som jeg sa, når læreren er engasjert, gjør det timen mye mer spennende.. hvis han bryr seg, og ikke bare står og forteller noe noen andre har sakt at han skal fortelle.*

4.2.1.4. Belønning

Noe annet elevene trakk fram som gøy i skolen var: *E14: ja, også kanskje også ha en belønning på slutten av et kapittel eller noe sånn fordi det er kjekt.* Kahoot forstås av elevene som belønning, men om aktiviteten er belønning i seg selv, eller om det er premien som blir gitt til den eller de som vinner, som er belønningen er usikkert. *E11: også har vi ofte kahoot, også har vi sånn at den som vinner mest kahooter får noe i slutten av året og halvåret.* Det er altså premie for den eller de som vinner hver enkelt kahoot, men også til den eller de som har vunnet mest i løpet av året og halvåret. Snop og kake regnes også som belønning, *E11: også er det sånn kjekt hvis vi velger å være flinke, da kan vi få kake.* Noe annet som gjør at det er gøy på skolen er *E7: hvis vi var veldig flinke og jobba, til slutt kunne vi spille litt på chromebooken.*

4.2.1.5. Begrunnelse

Jeg spurte elevene om de opplever at lærerne bruker tid på å begrunne hvorfor elevene trenger å lære det de skal lære på skolen. Elevene svarte at lærerne svarer hvis elevene spør hvorfor de må lære noe, men at lærerne ikke alltid forteller det uten å ha blitt spurt. En elev sa at de av og til får en begrunnelse: *E14: ja, de fleste lærere forteller det, men det er noen som ikke gjør det, de bare går straight forward.* En annen elev ytret at lærerne som regel ikke forklarer hvorfor noe må læres: *E1: De bare sier at vi må lære det... Jeg tror kanskje vi har spurt noen ganger, men de vet egentlig ikke, jeg tror ikke de har svart på det.*

En lærer kan, slik jeg ser det, bruke to forskjellige former for rasjonale. Enten kan den knyttes opp mot elevenes verden og liv, eller så kan den knyttes opp mot prøver og testing. Derfor spurte jeg elevene hvordan begrunnelsene blir gitt, og om de blir knyttet til livene deres eller til tester. Elevenes svar på dette viste at noen lærere knytter forklaringene mer opp til testing enn andre lærere. *E4: noen sier at det er viktig for prøven og andre sier at det er viktig å kunne i livet på en måte.* Det kom frem av flere av intervjuene at noen lærere er mer orientert mot å begrunne med at elevene trenger det i livet, mens andre er mer orientert mot prøver og eksamen. Det er også varierende grad av forklaring, da noen ikke forklarer, mens andre forklarer veldig grundig. En elev sier at *E12: ja, men det er ikke så mange andre som er flinke til å si at dette kommer opp i 10. Igjen.* Dette kan tolkes som at den sistnevnte eleven kunne tenke seg at lærerne var enda tydeligere på hva som kommer på tester og eksamen.

4.2.1.6. Hint

På spørsmål om hvorvidt lærere pleier å gi elevene hint på spørsmål de lurer på, eller om de forteller svaret med en gang, svarte elevene at lærerne ofte gir hint. Elevene fortalte at de spesielt i matematikk får hint først, *E12: og hvis du ikke får det til kan de gi deg litt mer hjelp* *E14: og hvis du fortsatt ikke greier det, så gir de til slutt svaret.* Men samtidig kan det komme an på hva elevene lurer på, for noen ganger får de bare svaret også. En elev sier at *E11: det spørs hvilket spørsmål det er, i dag hadde jeg et spørsmål om atmosfæren og sånn, og der svarte han, men når det kommer til matte og vi lurer på en oppgave, der gir de hint.*

4.2.1.7. Oppsummering

Elevene satt skrive og oppgaveløsning som en kontrast til gøyere oppgaver. Varierte oppgaver der elevene får bevege seg og være praktiske løstes frem som gøy. Det samme gjør aktiviteter hvor elevene selv får være med å bestemme enten sammen eller hver for seg.

Elevene løfter frem aktiviteter der de får være med å bestemme som mer motiverende, engasjerende og spennende. Det er også noen elever som ser på belønning som viktig for at skolearbeidet skal bli gøy. Videre ser vi at lærerhandlinger som kan skape mer autonom motivasjon, som å gi begrunnelser og hint (Reeve & Jang, 2006, s. 214), blir brukt i varierende grad av elevenes lærere.

4.2.2. Påvirkning

For å få et bilde på hva elevene kan være med å påvirke i skolen, spurte jeg elevene om de får være med å bestemme arbeidsmåter, læringsmål, innleveringsfrister og hvordan de skal bli testet. Under blir svarene elevene ga presentert.

4.2.2.1. Arbeidsmåter

Elevene rapporterte at de av og til får være med å bestemme arbeidsmåte, i noen fag. Men det er først og fremst hvis elevene spør at de får innflytelse. Flere elever sa at lærerne ikke spør hvordan de vil jobbe: *E4: jeg kommer ikke på at vi har blitt spurt hvordan vi vil jobbe noen gang, egentlig.. bare frie arbeidstimer liksom.* Det virker som at elevene mener at det er negativt at læreren ikke spør om dette, for eksempel ut i fra denne kommentaren: *E6: diktatur.* I fremmedspråk er det noen fag som åpner for mer medvirkning enn andre: *E12: også kunne vi av og til velge læringsmetode vi ville bruke når vi skal gå gjennom gloser,* noe en elev kommenterer med: *E14: vi får ikke det, det er bull.*

Elevene fortalte at prosjektarbeid er noe de kan påvirke, både fordi de kan velge hvordan gruppen skal jobbe *E4: så kunne vi gjøre hva vi ville ut av det - lage en film, eller lage en presentasjon eller skuespill eller..* og fordi de av og til kan være med å velge kriteriene til prosjektet. Med kriterier mener elevene blant annet *E4: hvordan oppgaven skal lages - hvor mange sider, hvor lang den skal være E7: måloppnåelse, sånn godkjent eller karakter.* Av og til får de også bestemme hva de skal skrive om innenfor det gitte tema.

4.2.2.2. Læringsmål

Elevene sa at de ikke å bli tatt med i avgjørelser rundt hvilke læringsmål som skal jobbes med. En elev fortalte *E4: nei. I naturfag for eksempel står det på tavla 'mål for denne timen 'dere SKAL kunne...'*, noe som kan oppfattes som at elevene opplever læringsmålene som kontrollerende. To andre elever sa at *E13: det står på ukeplanen* og *E12: også følger de en sånn bok der det står sånn alle elevene skal kunne det, det og det E11: mm, pensum.*

Hovedinntrykket mitt er at elevene ikke opplever å bli tatt med i avgjørelser knyttet til læringsmål, og at elevene generelt ikke opplever at de har noe med det å gjøre. Elevene virker generelt sett som at de hverken ønsker eller har noe med valg av læringsmål å gjøre. Allikevel forteller en elev at de av og til får være med å bestemme læringsmål i ett fag.

4.2.2.3. Innleveringsfrister

Mesteparten av elevene svarte at de ikke blir tatt med i prosessen med å sette innleveringsfrister, men av og til kan læreren utsette fristen fordi elevene synes de har fått for dårlig tid, slik denne eleven fortalte: *E10: hvis de sier at vi skal levere noe til fredag, men så ender vi opp med å få for dårlig tid på den, at vi må ha litt mer tid, så sier de at kanskje vi kan vente til onsdag eller noe.* Andre lærere er ikke like fleksible, noe som kommer frem av dette utsagnet: *E12: men noen lærere er sykt strenge på det og sier klokken 23:59, hvis det ikke er levert inn da så blir det anmerkning.*

Noen elever trakk frem at lærerne *E4: av og til spør oss hvor lang tid tror dere at dere trenger på dette? Og ofte får vi så lang tid som vi har sagt.* Et eksempel på dette er *E4: som i samfunnsfag. Læreren spør oss hvor lang tid tror dere dere trenger på å skrive denne her.. 3-4-5, men det er bare i noen få fag, for eksempel i engelsk hvis det er et langt prosjekt 2-3 uker.. norsk - noen få timer på en måte.. så det er to tre fag vi får lov til å være med å bestemme i... av og til.* Men når jeg spurte en annen gruppe om de noen gang får være med å sette innleveringsfristen var svaret: *E9: nei? E10: nei?* Det er altså en tydelig forskjell på hva elevene svarte her.

4.2.2.4. Tester

Elevene sa at de ikke blir tatt med i avgjørelser om hvordan de skal bli testet i læringsmålene. En elev sier *E14: nei, men jeg har lyst til å kunne være med å bestemme om vi skal ha prøve på chromebook eller skrive det.* Med andre ord ønsker eleven å være med å ta slike avgjørelser. I ett av språkfagene får elevene være med å bestemme om de skal ha gloseprøve muntlig eller skriftlig, men ellers fortalte elevene at lærerne følger en prøveplan og ikke tar med elevene i avgjørelsene rundt tester. Innholdet i tester henger sammen med læringsmål, som vi allerede har sett at elevene heller ikke får være med å bestemme.

4.2.2.5. Elevforslag

For å prøve å få frem hvorvidt elevenes initiativ til å være med å bestemme får gjennomslag hos lærerne, stilte jeg elevene spørsmålet *Når elever kommer med forslag, får det betydning for det som skjer i skolen?* Svarene viser at forslag elevene kommer med av og til får betydning, men at det spørs på læreren og situasjonen. Slike forslag kan være om elevene kan jobbe to og to eller høre på musikk mens de jobber. Noen lærere *E1: har litt vanskeligere for å tro at det vil fungere, så da blir det ikke sånn at uansett hva det er så kommer det gjennom.* Andre lærere har en litt mer åpen innstilling til elevenes forslag: *E12: noen er litt mer sånn 'ja, det hadde sikkert funka' de er litt sånn fleksible eller hva du kaller det. E1: Det kommer egentlig an på siden noen lærere er ganske snille sånn som... ja, noen vi har, så noen få lærere, mens andre lærere er strenge og holder seg til hvordan de har.. [planlagt].* Altså får elevene varierende grad av medvirkning og autonomistøtte gjennom dagen, da noen lærere åpner for dette og andre ikke gjør det. På spørsmål om hvorvidt det er noen lærere som åpner mer for medvirkning enn andre, svarte elevene at det er forskjeller, og trekker frem de samme lærerne.

4.2.2.6. Oppsummering

For å oppsummere ser vi at normen, slik elevene fremstiller det, er at elevene har lite innflytelse. Det store bildet er, med andre ord, at de fleste lærerne ikke oppleves som autonomistøttende. Det er allikevel noen tilfeller hvor elevene får være med å bestemme, fordi noen lærere ser ut til å være mer autonomistøttende enn andre. Noen lærere blir beskrevet som mer fleksible, mens andre holder seg mer til planen sin.

4.2.3. Relasjoner

Relasjonsbygging og tilhørighet er en sentral del av autonomistøtte (Reeve & Halusic, 2009, s. 146), derfor ønsket jeg å forsøke å finne ut hvordan elevene opplever sin relasjon til lærerne sine. Jeg ville finne ut om elevene opplever at lærerne bryr seg om elevene på et personlig plan og kjenner til interessene deres, om lærerne lytter og forsøker å forstå hva elevene mener og om lærerne gir elevene ordet slik at også elevene får snakket i løpet av en undervisningstime.

4.2.3.1. Interesser

Flere av elevene føler at lærerne bryr seg om dem og kjenner til interessene deres. En elev sa det sånn: *E7: jeg har litt sånn, med en kontaktlærer, han heier på Tottenham og jeg heier på United, så da har vi litt sånn, han vet jo at jeg liker fotball da, så da stikker vi litt i hverandre,*

hvis det laget taper og sånn.. så de engasjerer seg i hva du liker, noen ganger og hvertfall med meg. Denne læreren blir tatt opp i alle intervjuene, som en som tar med elevenes interesser. I det siste intervjuet sa elevene at han er den eneste læreren som snakker om elevenes interesser, noe en elev forklarer med: *E14: ja, men det er fordi han liker fotball og.* Det varr også elever som fortalte at læreren ikke har spurt dem om deres interesser, og at man selv må fortelle det, fordi lærerne ikke spør. En elev beskrev det sånn: *E11: kanskje noen som forteller det, men de spør ikke.* Allikevel tror elevene at lærerne vet hva de fleste elevene er interessert i.

Samtidig som flere av elevene rapporterte at lærere tar interesse i dem som mennesker, var det gjennomgående at elevene fortalte at interessene deres ikke blir tatt med i undervisningen. Den ene læreren som blir tatt opp i alle intervjuene bruker av og til litt tid på å snakke om fotball, noe en elev sa at kan være for å få elevenes oppmerksomhet, fordi læreren ikke trekker det inn i læringsaktivitetene. Utenom det fortalte flere elever at presentasjoner er det eneste tilfellet hvor elevene av og til kan jobbe med noe de selv ønsker og interesserer seg for. *E11: Det er mer på sånn presentasjoner så får vi bestemme litt mer selv hva vi skal gjøre.*

4.2.3.2. Lytte

På spørsmål om elevene opplever at lærerne lytter til det elevene sier, svarte en elev: *E1: Til de som rekker opp hånda føler jeg, for det er jo ikke alle som rekker opp, fordi vi kan det på en måte ikke eller så vet vi liksom ikke helt. Men de som rekker opp hånda, de får jo på en måte sakt det de vil si, og lærerne hører jo på det.* En annen elev fortalte at *E9: jeg vet ikke, sånn hvis.. det er noe du sliter med, så lytter de til det..* Andre elever fortalte om variasjoner mellom lærerne: *E14: noen lærere lytter, andre bryr seg ikke, eller så later de som at de ikke hører deg.* Elevene sa at *E7: noen er veldig engasjert i det du sier, liksom hva vi tror, noen er mer sånn holder seg til det de skal si på en måte.* De lærerne som ikke lytter stiller gjerne spørsmål til elevene, og tar imot kommentarer, men som en elev sa: *E5: ja, sånn de tar imot det vi sier, men de bryr seg egentlig ikke om det vi sier.* Dette utdypes av E7, som beskrev disse lærerne som ar *E7: de sier litt sånn jaa.. også går de videre..* Noen elever fortalte om lærere som lytter til de som rekker opp hånden, mens andre elever fortalte at lærerne ikke nødvendigvis lytter selv om de tar i mot det elevene sier.

4.2.3.3. Elev- og lærersnakk

Elevene fortalte at lærerne snakker mer enn elever gjør i løpet av en time, eller i løpet av en mengde timer. En elev beskriver det sånn: *E4: det varierer fra lærer til lærer, noen ganger i for eksempel i naturfag så snakker han hele timen så gjør vi oppgaver hele neste time og så har vi for eksempel at han spør noen spørsmål tredje timen.. andre ganger snakker læreren litt og så leser vi litt og så gjør vi noen oppgaver.. det varierer veldig, men læreren snakker stort sett alltid litt.* En annen elev sier at lærere snakker minst 30 % av timene, mens elevene snakker 5-10 % avhengig av hvilken lærer de har. Lærere snakker som regel alltid litt, mens elevene ikke alltid snakker i det hele tatt. Det er allikevel som regel ikke sånn at bare lærerne eller bare elevene snakker. Elevene trakk frem noen lærere som lar elevene komme mer til orde enn andre og sier om en spesiell lærer at *E12: ja, han er veldig flink på å si sånn at nå vil ikke jeg kjede dere mer med stemmen min, så nå kan nesten dere delta.* Det er også flere elever som beskrev fordelingen som ganske jevn og at elevene og lærerne snakker omtrent like mye. *E9: ja det er sånn likt.* Så her er det en forskjeller i elevenes rapportering om fordelingen.

4.2.3.4. Lærerne prøver å forstå elevene

På spørsmålet *bruker lærerne tid på å forstå hva elevene mener?* Svarte elevene at lærerne ofte bruker tid på å forstå hva elevene mener, *E2: jeg føler at mange lærere gjør det, men at noen kanskje ikke gjør det alltid.* Det kom også frem at elevene ser på det som veldig viktig at lærerne prøver å sette seg inn i elevenes situasjon og prøver å forstå. En elev sa at *E11: også er det litt irriterende når lærere ikke forstår og sånn, ikke forstår i det hele tatt.* Lærere som ikke prøver å forstå, ble beskrevet som dumme: *E14: han bryr seg ikke om du sier noe riktig, han tror han alltid har rett selv, han er sånn veldig dum.*

Det er også variasjon mellom lærerne i interessen de viser for det elevene sier, og forståelsen læreren uttrykker. *E7: noen er veldig engasjert i det du sier, liksom hva vi tror, noen er mer sånn holder seg til det de skal si på en måte.* Det er noen lærere som ikke ser ting fra andre vinkler, noe som gjør at de elevene beskrev dem som dumme, teite og urettferdige. På den andre siden er det noen som er veldig gode til å lytte og vise interesse for elevene sine. En læreren blir beskrevet veldig positivt av elevene, og en elev sa *E12: også har han et godt forhold til alle i klassen.* Denne læreren blir beskrevet som snill, rettferdig, engasjert, forståelsesfull, god til å lære vekk og god til å lytte.

4.2.3.5. Maktesløshet

Elevene sa at de ikke alltid å få være med å bestemme, og av og til når elevene skal få være med å bestemme, ombestemmer læreren seg og bestemmer noe selv istedenfor. Et eksempel på dette blir beskrevet her: *E4: ja, han spurte 'har dere mest lyst til å ha forsøk eller skrive' også sa vi 'forsøk', og så to uker senere, så hadde vi ikke forsøk.* Elevene sier også at *E4: [...] så det får jo betydning, men allikevel så er det jo til syvende og sist så er det jo læreren som bestemmer.* En elev hadde et utrop hvor han kaller skolen for et diktatur. En annen elev sa at: *E4: vi blir nesten aldri spurt hva vi skal gjøre, nesten aldri. 99% av alle timene blir vi ikke spurt hva vi skal gjøre, så vi vet egentlig ikke hvordan det er å bli spurt hva vi skal gjøre, for det har aldri skjedd før.* Men selv om noen elever fortalte at de ikke blir lyttet nok til i avgjørelser som blir tatt på skolen, er elevene relativt enige om at de har medvirkning av og til.

Det er også variasjon i hvor mye anmerkninger lærerne bruker. Noen lærere gir mange anmerkninger slik at elevene ikke skjønner hvorfor de blir delt ut en gang: *E14: sånn for eksempel i mattetimen så er det forskjellsbehandling fordi det var en gutt som skulle gå og hente bøkene sine som fikk anmerkning, så dro jentene og hun ga ikke two shits om jentene, hun brydde seg ikke om de, det går fint, men med gutten – anmerkning.* Noen lærere deler altså ut anmerkninger uten god nok forklaring, slik at elevene ikke skjønner reglene og forstår det som forskjellsbehandling. Andre lærere gir advarsel først: *E14: Vi skulle bli ferdige til mandag, men så ble vi ikke ferdige, sant, så fikk ikke de som ikke var ferdige en anmerkning, han bare ga de en advarsel til neste gang, men hvis det for eksempel hadde vært vikaren for samfunnsfag hadde det blitt rett anmerkning.* Elevene ser altså ut til å oppleve forskjellig grad av makt og maktesløshet i forskjellige lærere sine timer, og forstår noen lærere som mer rettferdige enn andre.

4.2.3.6. Oppsummering

Ut i fra svarene til elevene vises det at det er stor variasjon i relasjoner og forståelse mellom elevene og de forskjellige lærerne de har. Noen lærere vet og bryr seg om elevenes interesser, mens andre ikke gjør det. Noen lærere lytter til det elevene sier og skaper rom for at elevene skal delta muntlig, mens andre lærere snakker hele timene. Noen lærere prøver å forstå hva elevene mener og setter seg inn i deres perspektiv, mens andre lærere ikke lytter når elevene snakker og ikke prøver å forstå hva de mener.

5. Drøfting

Målet for dette prosjektet var å belyse elevenes tanker og opplevelser rundt medvirkning og autonomistøtte. Problemstillingen som jeg her skal forsøke å besvare er

I hvilken grad- og hvordan opplever ungdomsskoleelever medvirkning og autonomistøtte?

For å undersøke dette har jeg presentert teori og forskning innenfor selvbestemmelsesteorien og intervjuet og observert elever i en 8. klasse. Jeg har valgt en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming til datamaterialet. Det vil si at elevenes forståelse av verden er i sentrum (fenomenologi) (Thagaard, 2013, s. 40), og at datamaterialet er et produkt av forskerens tolkning av elevenes utsagn, som i sin tur er en tolkning av deres verden (hermeneutikk) (Thagaard, 2013, s. 41). Drøftingen deles inn i to deler, der det i den første delen vil bli drøftet i hvilken grad elevene opplever medvirkning og autonomistøtte. I den andre delen vil sammenhengen mellom autonomistøtte og motivasjon, eller hvordan elevene opplever betydningen av medvirkning og autonomistøtte drøftes.

5.1. I hvilken grad opplever elevene medvirkning og autonomistøtte?

Når det gjelder grad av elevmedvirkning og autonomistøtte, viser resultatene flere tilfeller hvor elevene fortalte at de har innflytelse. For eksempel trakk elevene frem prosjektarbeid som et tilfelle hvor de får være med å bestemme. Elevene fortalte at de får mulighet til å være med å bestemme kriterier for oppgavene sine. Observasjonene viste det samme. Elevene kunne da påvirke prosjektene de holdt på med, som resulterte i en presentasjon, både gjennom valg av tema og om de ville jobbe alene eller sammen med en partner. De kunne også til en viss grad forberede presentasjonene slik de ville, gjennom relativt frie arbeidstimer. Dette er i tråd med et autonomistøttende læringsmiljø der elevene får være med å ta valg (Deci, 1996, s. 144-145) og jobbe på egen måte (kilde Reeve & Jang, 2006, s. 214). Når lærere legger til rette for et autonomistøttende læringsmiljø, kan dette skape autonom motivasjon hos elevene (Reeve, 2006, s. 225). Det innebærer også at elevenes behov for tilhørighet, kompetanse og autonomi blir tilfredsstilt (Niemiec & Ryan, 2009, s. 139), noe som er viktig for optimal utvikling (Ryan & Deci, 2000, s. 71; Reeve, 2002, s. 186-188; Reeve et al., 2004, s. 33; Patrick et al., 1993, s. 790; Niemiec & Ryan, 2009, s. 140; Reeve et al., 1999, s. 537-538). At elevene får delta i valg av tema viser at lærerne åpner for at elevenes indre ressurser skal få betydning for undervisningen, slik den dialektiske modellen viser at elevenes ressurser kan påvirke miljøet (Reeve, 2006, s. 227). Det er også i tråd med en autonomistøttende lærerstil,

som innebærer at læreren identifiserer og utvikler elevenes indre ressurser og lar disse få betydning for undervisningen (Reeve & Jang, 2006, s. 210, 216).

5.1.1. Tilfeller av medvirkning

Noen elever fortalte også at de får være med å bestemme for eksempel innleveringsfrister, noe som inngår i Kunnskapsløftets definisjon av elevmedvirkning. Det heter seg nemlig at elevene skal være med å delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4). Innleveringsfrister kan forstås som en av undervisningens rammefaktorer. Innenfor en didaktisk relasjonstenking, vil rammefaktorer være et av aspektene elevene skal delta i beslutninger om (Helle, 2011, s. 181). Altså skal elevene, ifølge Kunnskapsløftet, delta i planleggingen av dem. Noen elever rapporterte at læreren av og til utsetter fristen hvis elevene synes de har fått for dårlig tid. Her er det samsvar mellom elevenes utsagn og observasjonene, som viste at elever som hadde vært syke eller av andre grunner hadde vært borte fra skolen, kunne argumentere for- og få gjennomslag for- utsettelse av frist for presentasjonen sin. Både denne handlingen, og det å ta elevene med på å sette tidsfrister kan forstås som å være sensitiv til elevenes indre ressurser. Sensitivitet er et av prinsippene en lærer kan følge for å dekke elevenes behov for tilhørighet, og handler om lærerens oppmerksomhet for elevens følelser, tanker og behov, og evnen til å tilpasse undervisningen til dette (Reeve, 2006, s. 232). Når elevene får være med å bestemme innleveringsfrister, er de med på å medvirke. Det skaper rom for at elevene får være med å ta beslutninger, slik Deci trekker frem som autonomistøttende (Deci, 1996, s. 144-145).

Elevene fortalte at forslagene deres kan få betydning for det som skjer i undervisningen. Her er det samsvar mellom elevenes rapport og observasjonene. Under observasjonene foreslo elevene flere ganger å høre på musikk eller jobbe sammen to og to, og fikk lov til dette. Dette er i tråd med en autonomistøttende lærerstil, hvor læreren prioriterer elevenes perspektiv i læringsaktivitetene (Reeve & Halusic, 2009, s. 148). Læreren støtter utviklingen av elevenes indre motivasjonelle ressurser, som psykologiske behov, interesser, preferanser og integrerte verdier, og lar dette få betydning for undervisningen (Reeve & Jang, 2006, s. 210, 216). En autonomistøttende lærer legger også vekt på det autonomistøttende tiltaket som er å la elevene få tid til å jobbe på egen måte (Reeve & Jang, 2006, s. 214), noe elevene får muligheten til når deres forslag får betydning for undervisningen. At elevenes forslag får betydning for undervisningen kan gi elevene en opplevelse av at deres tanker og forslag er betydningsfulle og gode, som igjen kan føre til tilfredsstillelse av behovet for kompetanse. Når elevenes

behov for kompetanse blir tilfredsstilt, opplever elevene at de kan mestre utfordringer, og at de er kompetente (Niemi & Ryan, 2009, s. 135). Det skaper videre en følelse av glede og tilfredshet i elevene (Deci, 1996, s. 66).

Elevene rapporterte at de er muntlig aktive. Dette er i tråd med observasjonene. Jeg opplevde, på samme måte som elevene, at lærerne snakket mest, men observerte ingen timer (utenom filmtimen, hvor hverken elever eller lærer snakket), hvor elevene ikke var muntlig aktive. Elevisnakking er et av åtte autonomistøttende tiltakene Reeve og Jang har funnet signifikante i sin forskning (Reeve & Jang, 2006, s. 214), hvilket vil si at læringsmiljøer hvor elevene får delta muntlig er mer autonomistøttende enn miljøer hvor de ikke får delta muntlig. Det er allikevel viktig å reflektere over på hvilken måte elevene er muntlig aktive. Svarer de på lærergenererte spørsmål der det finnes rette og gale svar, er ikke dette nødvendigvis autonomistøttende, fordi elevene i en slik situasjon må innrette seg etter lærerens agenda og svare på et spørsmål læreren allerede vet svart på (Reeve & Jang, 2006, s. 210). Et eksempel på dette er den muntlige gjennomgangen av oppgaver i slutten av timen, i observasjon 1. Der svarte elevene muntlig på oppgavene de akkurat hadde gjort skriftlig, som alle hadde et fasitsvar. Da kommer ikke nødvendigvis elevenes tanker og refleksjoner frem, men heller det svaret læreren ønsker. Dette vil ikke, slik jeg ser det, være en autonom handling. Elevene kom også med noen kommentarer, i tillegg til de konkrete svarene, som i minst ett tilfelle førte til en diskusjon. Dette kan være med autonomistøttende, fordi elevenes tanker og refleksjoner får betydning for undervisning. Det kan være støttende å la elevene være med i diskusjoner og drøftinger i timene, og det er flere elever som trekker dette fram som kjekt, eller altså motiverende.

Elevene fortalte også at noen av lærere lytter til det elevene sier. Dette tenker jeg at er veldig viktig for at elevisnakking skal ha en autonomistøttende effekt. Dette er også en av de autonomistøttende lærerhandlingene Reeve og Jang har funnet signifikante (Reeve & Jang, 2006, s. 214). Fordi autonomistøtte forutsetter at lærerne identifiserer elevenes indre ressurser, vil lærernes evne til å lytte være viktig (Reeve & Jang, 2006, s. 216). En lærer som er sensitiv til elevenes tanker og følelser, og som lytter til det elevene sier, kan skape et autonomistøttende læringsmiljø, hvor undervisningen tilpasses elevenes ord, atferd, behov, preferanser og følelser (Reeve, 2006, s. 232).

5.1.2. Liten grad av medvirkning

Til tross for flere eksempler på medvirkning, viser det seg at normen er at elevene ikke har så stor innflytelse på sin skolehverdag. En elev sa at *E4: vi blir nesten aldri spurt hva vi skal gjøre, nesten aldri. 99% av alle timene blir vi ikke spurt hva vi skal gjøre, så vi vet egentlig ikke hvordan det er å bli spurt hva vi skal gjøre, for det har aldri skjedd før.* Videre fortalte samme elev at: *E4: [...] til syvende og sist så er det jo læreren som bestemmer.* Det eleven kommuniserte er i tråd med et kontrollerende læringsmiljø hvor elevene har lav grad av frihet og høy grad av struktur rundt seg. Dette fører ifølge Reeve og kollegaer til dårlig fungering hos elevene, og liten grad av medvirkning og autonomistøtte (Reeve et al., 2004, s. 50-51). Dette er i tråd med den dialektiske modellen, som viser at læringsmiljøet og lærerens motivasjonsstil enten kan støtte og utvikle, eller forsømme og forstyrre, elevenes indre ressurser (Reeve et al., 2004, s. 51). Når læreren er kontrollerende vil elevenes indre ressurser bli svekket, og elevene vil føle angst, kjedsomhet og fremmedgjøring (Niemic & Ryan, 2009, s. 134).

Når elevene beskriver læringsmiljøet sitt, trekker enkelte av dem frem en ustrukturert og uforutsigbar bruk av anmerkninger i noen lærere sine timer, noe de mener er urettferdig og favoriserer noen elever i klassen. Dette tyder på et uforutsigbart kontrollerende miljø, hvor det er lav grad av både frihet og struktur. I et slikt miljø virker bruken av straff og belønning derfor kaotisk og forvirrende for elevene, da de ikke kan stole på at lærerne er konsekvente i utdelingen av dem (Reeve et al., 2004, s. 50-51). Det er med andre ord noen tilfeller der elevene forteller om et kontrollerende læringsmiljø, og andre der det er uforutsigbart med liten grad av struktur. I tillegg til disse tilfellene er det også lærere som er mer forutsigbare, og gir advarsel før anmerkningen deles ut, og dermed virker mer strukturerte og autonomistøttende i sin lederstil.

Et annet tegn på et kontrollerende læringsmiljø er at elevene beskrev belønning som motiverende. *E14: ja, også kanskje også ha en belønning på slutten av et kapittel eller noe sånn fordi det er kjekt.* Dette er i tråd med ytre regulering, den mest kontrollerte formen for ytre motivasjon, slik modellen for motivasjonskontinuumet viser (Niemic & Ryan, 2009, s. 137). Denne formen for motivasjon er veldig lite selvbestemt (Ryan & Deci, 2000, s. 72), og opprettholdes ikke hvis belønningene tas vekk (Niemic & Ryan, 2009, s. 137). Elevene som motiveres av belønning, vil med andre ord oppleve liten grad av internalisering av læringsaktivitetenes verdier, og dermed vil ikke aktivitetsnivået opprettholdes uten snop,

kahoot og kake (Niemiec & Ryan, 2009, s. 137). Det at flere elever har et belønningsfokus kan indikere at lærerne legger liten vekt på selvbestemt motivasjon, og at de istedenfor fokuserer på belønning og straff for å få elevene til å gjøre som de vil.

Selv om noen elever har fortalt at de får være med å sette innleveringsfrister, har også mange fortalte at lærerne ikke tar elevene med i slike avgjørelser. *E12: men noen lærere er sykt strenge på det og sier klokken 23:59, hvis det ikke er levert inn da så blir det anmerkning.* I tillegg rapporterte elevene at de hverken får være med å sette mål for undervisningen, eller bestemme hvordan de skal testes. Vanligvis får de heller ikke lov til å være med å bestemme arbeidsmåter for undervisningen, og forslagene elevene kommer med får bare tidvis gjennomslag. Dette er i tråd med et kontrollert læringsmiljø, med struktur som skaper en intensjon til å handle, men ingen frihet som åpner for at intensjonen er selvbestemt og koordinert med elevenes indre ressurser (Reeve et al., 2004, s. 52).

5.1.3. Mer positive til kontroll

At det samlede bildet er at elevene vanligvis ikke får være med å bestemme tyder på at de i stor grad opplever et læringsmiljø som kan identifiseres som kontrollerende (Reeve & Jang, 2006, s. 210). Dette er i tråd med forskning som viser at selv om autonomistøttende læringsmiljøer har mange fordeler for elever, har lærere generelt en mer positiv innstilling til kontrollerende motivasjonsstrategier enn autonomistøttende strategier (Reeve, 2002, s. 190-191; Joussemet, et al., 2004, s. 141; Niemiec & Ryan, 2009, s. 134; Reeve, 1996, s. 9). Forskjellige grunner til dette kan være at belønningssystemet er veldig dypt integrert i skolesystemet vårt (Joussemet et al., 2004, s. 141), at voksne ser ut til å tro at belønning er den beste måten å engasjere barn på (Joussemet et al., 2004, s. 141; Niemiec & Ryan, 2009, s. 134), og at lærere også trenger en autonomiorientert kontekst for å kunne opptre autonomistøttende (Flink et al., 1990, s. 922-923; Deci et al., 1981, s. 649). Lærerne opplever kanskje ikke en frihet innenfor strukturen i en accountability-orientert skole, da profesjonsansvaret for skjønnsmessige vurderinger, faglig kunnskap og etisk innsikt ser ut til å bli fortrent til fordel for standarder og kontrollrutiner (Solbrekke & Østrem, 2011, s. 204),

I den accountability-orienterte skolen vil ikke nødvendigvis bare elevene føler på et press for å prestere på prøver og tester. Også lærerne kan føle seg presset i et slikt miljø. Flink og kollegaene skriver at hvorvidt elevene tolker lærerne som kontrollerende eller autonomistøttende avgjør deres prestasjonsnivå, og at lærere som føler seg presset, presser

elevene sine som dermed oppnår dårligere prestasjoner (Flink et al., 1990, s. 922). Altså kan kanskje accountability-orientering føre til en mer kontrollerende skole hvor både elevene og lærerne har mindre handlingsrom. Accountability-orienteringen innskrenker, ifølge Solhaug, rommet for demokrati og dialog rundt felles beslutninger (Solhaug, 2008, s. 259), og Karseth og Sivesind stiller spørsmål ved om accountability-fokuset frikobler undervisningen fra skolens fellesskapende rammer og det samfunnsdannende prosjektet (Afsar, Bachmann & Sivesind, 2006, i Karseth & Sivesind, 2009, s. 52). Det vil si at resultatfokuset kan ta vekk fokuset fra danning og demokratiopplæring. Dette er også i tråd med Solhaugs bekymringer om at effektivitet forstått som testing og ansvarliggjøring bli det mest effektive hinder for demokratisk kunnskapsutvikling i skolen (Solhaug, 2008, s. 260).

5.1.4. Rettigheter

Det at bildet viser at det er liten grad av medvirkning og autonomistøtte er i strid med både Barnekonvensjonen og Grunnloven, som sier at elevene har rett til å bli hørt og tatt hensyn til (Barnekonvensjonen, 1990, art. 12; Grunnloven, 2014, § 104). Det vil si at alle barn har rett til å være med i beslutninger som omhandler dem selv. Medvirkning kan føre til at elevene lærer å bli demokratiske medborgere som har tro på at deres stemme har betydning i den store sammenhengen og at de kan være med å påvirke det samfunnet de lever i (Overordnet del, s. 9). Hvis ikke elevene lærer at de kan være med å bestemme og at demokratiske prosesser har effekt, risikerer vi at skolen lærer opp elevene til å tro at demokrati er irrelevant for faktisk innflytelse (Solhaug, 2008, s. 258).

5.2. Hvordan opplever ungdomsskoleelever betydningen av medvirkning og autonomistøtte?

For å besvare og drøfte dette spørsmålet, må vi se på hva elevene gjennom intervjuene fortalte, direkte eller indirekte, om betydningen av medvirkning og autonomistøtte. For eksempel kan svarene på spørsmålet om hva som er gøy på skolen og hvilken effekt medvirkning har, hjelpe til med å danne bildet her. Opplever elevene at medvirkning og autonomistøtte fører til økt motivasjon?

5.2.1. Det blir gøyere

Elevene rapporterte at noe av det som skal til for at det skal være gøy i skolen er medvirkning. Det er tydelig ut i fra resultatene at elevene opplever medvirkning og autonomi som motiverende. *E10: hvis vi er med å bestemme, så har vi blitt med og valgt hvordan vi vil ha det, og da blir det kanskje kjekkere.* Det er noe som går igjen i alle intervjuene og som jeg

derfor vil anta at er generaliserbart til flere elever. Det at elevene beskrev medvirkning som gøy, eller motiverende, er i tråd med selvbestemmelsesteorien som sier at indre motivasjon kjennetegnes av at aktiviteten er belønning og fornøyelse nok i seg selv (Ryan & Deci, 2009, s. 71). Det er gjennomgående at elevene tenker at det er mer motiverende, kjekt og spennende å være med å bestemme. Dette er i tråd med forskningen som viser at elever i autonomistøttende miljøer blant annet opplever mer indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000, s. 70; Niemiec & Ryan, 2009, s. 135; Deci et al., 1981, s. 649; Deci & Ryan, 2000, s. 234), mer positive følelser (Joussemet, et al., 2004, s. 158; Patrick et al., 1993, s. 789), ser større verdi i oppgavene de gjør på skolen (Joussemet et al., 2004, s. 158) og har mer positive følelser (Joussemet, et al., 2004, s. 158; Patrick et al., 1993, s. 789).

Variasjon er også viktig for at elevene skal ha det gøy på skolen. Aktiviteter som ble forstått som varierte, er aktiviteter som ikke innebærer å sitte ved pulten og skrive eller svare på oppgaver. Hvis skriving og oppgaveløsning forstås som en aktivitet som elevene ikke synes er gøy, er ikke aktiviteten, i følge selvbestemmelsesteorien, belønning og fornøyelse nok i seg selv, slik indre motiverte aktiviteter er (Deci, 1975, s. 23). Aktiviteten er på den andre siden styrt utenfra, av læreren som pålegger elevene sin agenda ved hjelp av ytre belønning og straff (Reeve & Jang, 2006, s. 210). Skriving er på den måten en kontrollert aktivitet. Varierte aktiviteter på den andre siden, er preget av mer autonom motivasjon, fordi disse aktivitetene blir sett på som gøy. En elev sier også at man lærer mer hvis man kan gjøre mer varierte aktiviteter. Altså er skriving og oppgaveløsning preget av kontroll og lite engasjement og interesse, mens andre aktiviteter er preget av mer autonom motivasjon og lærelyst. Det er tankevekkende at skriving oppfattes på denne måten av elevene, og viser at skriveopplæringen kanskje burde legges opp på en annen måte for at den skal preges av mer autonom motivasjon og lærelyst. Varierte aktiviteter er, ut i fra det elevene fortalte, mer autonomistøttende.

Når elevene på den andre siden ikke får være med å bestemme, mister de interessen, *E6: hvis vi bare skriver hele timen hver eneste gang, oppgaver, oppgaver, skriving, skriving, så mister jeg helt interesse, og da begynner folk å hate skolen.* Dette er i samsvar med det Niemiec og Ryan skriver om at elever som ikke opplever autonomi, opplever mer kjedsomhet og fremmedgjøring (Niemiec & Ryan, 2009, s. 134). Det denne eleven er inne på er at elever i kontrollerende læringsmiljøer mister interessen for skolen. Dette kan føre til at elevene lettere dropper ut av skolen, noe som kan være et resultat av kontrollert ytre motivasjon eller

amotivasjon hos elever i kontrollerende læringsmiljøer (Vallerand & Fortier, 1997, s. 1161). Når elever opplever lite interesse og lærelyst, kan skolen miste sin verdi og oppleves som meningsløs og sløsing av tid for elevene, som dermed dropper ut (Vallerand & Fortier, 1997, s. 1163). Ut i fra disse funnene kan man anta at autonomistøtte er en viktig faktor for at barn og unge skal fullføre grunnskolen og videregående opplæring og dermed være bedre rustet for fremtiden. Mine funn kan i så henseende gi grunn til en viss bekymring med tanke på elevenes utrusting for fremtiden.

5.2.2. Betydningen av gode relasjoner

Elevene beskrev også oppfatningene sine av lærere som har- eller ikke har gode relasjoner til elevene sine. Lærerne som prøver å forstå elevene og som er engasjerte i det elevene snakker om, ble beskrevet positivt av elevene. Disse jobber ifølge teorien med å tilfredsstillere elevenes behov for tilhørighet gjennom å skape et høykvalitetsforhold til elevene. Læreregenskaper som kan bidra til dette er sensitivitet, tilhørighet, støtte og mild disiplin (Reeve, 2006, s. 233). Lærere som lytter til elevene og setter seg inn i deres perspektiv, er sensitive, da de prøver å forstå elevenes ord, atferd, behov, preferanser og følelser (Reeve, 2006, s. 232). Gode lærer-elev relasjoner har som effekt at elevene føler seg trygge og dermed blir mer indre motiverte og utforskende (Ryan & Deci, 2000, s. 71). Lærere som er sensitive til elevenes indre ressurser er autonomistøttende, da de identifiserer elevenes indre ressurser ved å lytte og være sensitive til elevene (Reeve & Jang, 2006, s. 216). Videre kan læreren bruke dette til å støtte utviklingen av elevenes ressurser og skape nye indre ressurser hos elevene (Reeve & Jang, 2006, s. 216).

Lærere som på den andre siden ikke makter å se ting fra forskjellige vinkler, og ikke lytter til elevene, oppfattes i følge elevene som dumme, teite og urettferdige. Disse lærerne har ikke en god relasjon til elevene sine og er ikke autonomistøttende. De identifiserer og utvikler ikke elevenes indre ressurser (Reeve & Jang, 2006, s. 216). Dette kan sees i sammenheng med elevenes behov for tilhørighet og trygghet for å utvikle indre motivasjon og utforskningstrang (Ryan & Deci, 2000, s. 71). Lærers relasjoner til elevene sine er et sentralt aspekt for å utvikle elevenes positive motivasjon og deltakelse i læringsaktivitetene (Reeve, 2006, s. 233) og for å skape en optimal fungering hos elevene gjennom et autonomistøttende læringsmiljø (Reeve et al., 2004, s. 52).

5.2.3. Elevforskjeller

Elevene opplever medvirkning i ulik grad. Noen fortalte at de aldri får være med å bestemme noen ting, mens andre elever fortalte at de får være med å bestemme, og at lærerne åpner opp for at elevene skal kunne komme med forslag og delta i beslutningsprosesser. Dette kan være i tråd med elevforskjellene som Thuen og kollegaene tar opp, der elevenes forskjellige oppfatninger om læringsmiljøet og muligheten for medvirkning, kan begrunnes med at elevene er forskjellige og dermed forstår omgivelsene sine ulikt. Det er allikevel ikke sikkert at forskjellene i elevsvarene skyldes dette, men snarere kommunikasjonen i intervjuene, eller mine tolkninger av den. Ifølge Thuen og kollegaer kan det se ut som at elever med aggressive mestringsstrategier for eksempel kan oppleve læringsmiljøet mer negativt, og opplever skolearbeidet som lite interessant og meningsfullt (Thuen et al., 2007, s. 363, 351-352). Elever med mer konstruktive mestringsstrategier, på den andre siden, opplever skolen som mer interessant og meningsfull. De opplever også at de har mer påvirkningskraft (Thuen et al., 2007, s. 351-352, 356). Forskjellene i elevenes rapportering av læringsmiljø og medvirkningsmulighet kan også skyldes at elever i samme klasse blir behandlet forskjellig (Thuen et al., 2007, s. 360).

5.2.4. Medvirkning kan utnyttes

I ett av intervjuene ble det trukket frem at medvirkning *kan* være bra, så lenge elevene ikke utnytter det. *E1: hvis elevene tar det seriøst er det bra, men hvis de misbruker det, så er det unødvendig.* Dette er i tråd med forskning som viser at noen elevgrupper kan finne det utfordrende å få tillagt ekstra ansvar for å organisere læringsaktivitetene sine (Thuen et al., 2007, s. 356). Større grad av autonomi kan også føre til større handlingsrom, som igjen kan føre til at elevene misbruker sin autonomi til å forfølge mål som er i konflikt med skolens normer. Autonomi kan på denne måten føre til mer problematferd i skolen (Thuen & Bru, 2009, s. 117-118). Men hvis elevene har mulighet til å misbruke autonomien de blir gitt, er kanskje ikke strukturen i klasserommet tydelig nok. Autonomi er ikke synonymt med ettergiveness, men snarere en kombinasjon av høy grad av frihet og struktur (Reeve et al., 2004, s. 50-51). Når elevene trekker frem at elevene må ta det seriøst, betyr kanskje dette vel så mye at lærerne må ta struktur seriøst. Lærerne må ha en tydelig struktur, slik at elevene ikke har mulighet til å ikke ta friheten sin seriøst. Det er allikevel et poeng at det kan være utfordrende for noen elever, noe lærerstøtte og individuell veiledning kan kompensere for (Thuen & Bru, submitted, s. 11).

5.2.5. Maktesløshet

Selv om elevene forteller at det er viktig med medvirkning, var det flere elever som ga uttrykk for at avgjørelser om undervisningen ikke har noe med dem å gjøre. På spørsmål om elevene deltar i planlegging av mål, forstår jeg elevene som at de distanserer seg fra slike avgjørelser og ikke oppfatter at det har noe med dem å gjøre. Utsagn som viser en form for maktesløshet underbygger denne forståelsen, ved å vise at elevene i realiteten ikke har noe med slike avgjørelser å gjøre. Elevenes distanse til deltakelse i beslutninger kan skyldes at elevene ikke er vandt til å bli gitt frihet innenfor strukturene, og derfor ikke føler seg kompetente til å delta i beslutninger. Tilfredsstillelse av elevenes behov for kompetanse kan føre til at elevene har større tro på seg selv og derfor føler seg mer kompetente til å medvirke (Niemiec & Ryan, 2009, s. 135). Samtidig virker noen av elevene frustrerte, og uttrykker et ønske om, i større grad å kunne være med og ta avgjørelser. Et eksempel på dette viser at en elev ønsker å delta i avgjørelser om hvordan tester skal utformes: *E14: nei, men jeg har lyst til å kunne være med å bestemme om vi skal ha prøve på chromebook eller skrive det.*

6. Konklusjon

Dette prosjektet har hatt som mål å sette søkelys på elevmedvirkning og autonomistøtte.

Forskningsspørsmålet har vært:

I hvilken grad- og hvordan opplever ungdomsskoleelever medvirkning og autonomi?

Bakgrunnen for at jeg ønsket å undersøke dette var en bekymring for at accountability-fokuset som har fått større plass i dagens skole (Bie-Larsen, Harsvik & Skuleberg, 2013, s. 22) svekker elevenes grunnlovfestede rett til å bli hørt og tatt hensyn til (Grunnloven, 2014, § 104). Både Bie-Larsen med kollegaer (Alexander 2010, Ravitch 2010, Koretz 2008, i Bie-Larsen et al., 2013, s. 22), Solhaug (Solhaug, 2008, s. 260) og Karseth og Sivesind (Karseth & Sivesind, 2009, s. 52) uttrykker en bekymring for at det som ikke er gjenstand for måling og rapportering, må vike plass, og at demokratiopplæringen- og med det medvirkningen ikke får den oppmerksomheten den burde. Solhaug skriver at testfokuset er det mest effektive hinder for demokratisk kunnskapsutvikling i skolen (Solhaug, 2008, s. 260).

Autonomistøtte handler om å sette seg inn i elevenes perspektiv, tilby optimal utfordring, legge vekt på meningsfulle læringsmål, planlegge interessante og relevante læringsaktiviteter og identifisere og utvikle elevers behov, interesser og preferanser (Jang, Reeve & Deci, 2010, 589). Det handler om å støtte elevers autonome motivasjon, ved å legge til rette for indre motivasjon og internalisering av ytre motivasjon (Reeve, 2006, s. 225) og gi elevene valg (Deci, 1996, s. 144-145). I Prinsipper for opplæringen i Kunnskapsløftet står det at medvirkning innebærer at elevene deltar i beslutninger som gjelder både dem selv og fellesskapet, og at elevene deltar i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4). Dette er fordi medvirkning har en positiv effekt på utviklingen av sosiale relasjoner og på motivasjon for læringen (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4).

Resultatene fra denne studien viser at elevene generelt sett opplever liten grad av medvirkning og autonomistøtte. Det er allikevel tilfeller der elevene får innflytelse på skolehverdagen sin, som for eksempel i prosjektarbeid. Under observasjonen så jeg at elevene kunne velge tema og om de ville jobbe alene eller sammen med en partner, og elevene forteller at de får sette kriterier for prosjektarbeid. Elevene forteller videre at de av og til får delta i avgjørelser knyttet til innleveringsfrister, enten for å sette dem eller utsette dem, og elevenes forslag får

noen ganger betydning. Men *E4: [...] til syvende og sist så er det jo læreren som bestemmer.* Elevene får vanligvis ikke lov til å delta i avgjørelser om arbeidsmåte og hvordan de skal testes. De får heller ikke være med å sette mål for undervisningen. Innleveringsfrister får de bare være med å bestemme av og til, og forslagene elevene kommer med får bare tidvis gjennomslag. Dette tyder på et kontrollert læringsmiljø, med struktur som skaper en intensjon til å handle, men ingen frihet som åpner for at intensjonen er selvbestemte og koordinert med elevenes indre ressurser (Reeve et al., 2004, s. 52). Kontrollerende miljøer tilbyr dermed dårlig fungering for elevene (Reeve et al., 2004, s. 50-51). Til tross for at kontrollerende læringsmiljøer ser ut til å ha negativ effekt på elevene, viser elevenes rapport at det legges opp til liten grad av medvirkning og autonomistøtte i skolen.

Elevene trekker frem medvirkning som motiverende, da de sier at aktiviteter blir gøyere og mer spennende hvis de får være med å bestemme dem. Elevene forteller også om lærere som prøver å forstå elevene og som er engasjerte i det elevene snakker om, oppfattes positivt. Disse lærerne oppfattes som snille og gode lærere. Lærere som lytter og setter seg inn i elevenes perspektiv, er sensitive og jobber for å tilfredsstille elevenes behov for tilhørighet (Reeve, 2006, s. 232). Gode lærer-elev relasjoner resulterer, ifølge forskning, til at elevene føler seg trygge og dermed blir mer indre motiverte og utforskende (Ryan & Deci, 2000, s. 71). Denne undersøkelsen viser at lærere som på den andre siden, ikke makter å se ting fra forskjellige vinkler, og ikke lytter til elevene, oppfattes som dumme, teite og urettferdige. Disse lærerne er ikke autonomistøttende, fordi de ikke identifiserer og utvikler elevenes indre ressurser (Reeve & Jang, 2006, s. 216). Ut i fra dette ser vi at elever opplever medvirkning og autonomistøtte som positivt. De blir mer motiverte og føler seg mer ivaretatt. De får også bedre relasjoner til lærerne som er autonomistøttende.

Disse resultatene indikerer at skolen ikke makter å ta hensyn til elevenes rettigheter (Grunnloven, 2014, § 104; Barnekonvensjonen, 1990, art. 12; Opplæringsloven, 2008, § 1-1), ved å følge Kunnskapsløftet som sier at elevene skal delta i medvirkning på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4). Dette er bekymringsfullt fordi elevenes svar viser at elever motiveres av å delta i beslutninger, noe forskning også underbygger (Ryan & Deci, 2000, s. 70; Niemiec & Ryan, 2009, s. 135; Deci et al., 1981, s. 649; Deci & Ryan, 2000, s. 234). Resultatene viser at skolen har en vei å gå før elevenes krav på medvirkning blir dekket, og at dette er viktig for at elevene skal oppleve skolen som spennende og gøy.

6.1. Forbehold

Det er viktig å merke seg at denne studien danner et bilde av et lite utvalg elever, i én klasse, sine opplevelser av medvirkning og autonomistøtte. Det kan allikevel tenkes at elevene ikke er alene om de erfaringene de har, og at dette kan gjelde for flere elever. For eksempel kan Elevundersøkelsens resultater underbygge mine funn, ved at også den viser lav grad av medvirkning (Wendelborg, 2017, s. 9-11). Det er allikevel, som Sahlström påpeker, lite forskning om elevenes læring der elevene er i sentrum (Nuthall, 2005, i Sahlström, 2012, s. 36). Det kan derfor være nyttig med flere studier rundt elevenes opplevelse av sin skolehverdag generelt og medvirkning og autonomistøtte spesielt.

7. Referanseliste

- Bakken, A. (2017). *Ungdata. Nasjonale resultater 2017*. (NOVA Rapport 10/17)
Oslo: NOVA
- Barber, B.K. & Olsen, J.A. (1997) Socialization in Context: Connection, Regulation, and Autonomy in the Family, School, and Neighborhood, and With Peers. *Journal of Adolescent Research* 12(2) (s. 287-315)
- Barne- ungdoms- og familiedirektoratet (2017a). *Valg og stemmegivning*. Hentet fra: https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Oppvekst/Samfunnsdeltakelse/Valg_og_stemme_givning/
- Barne- ungdoms- og familiedirektoratet (2017b) *Gjennomføring og frafall i skolen*. Hentet fra: https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Oppvekst/Barnehage_og_skole/Gjennomforing_og_frafall_i_skolen/
- Barnekonvensjonen (1990) Konvensjon om barnets rettigheter av 20. november 1989 nr 1. Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_bk#KAPITTEL_bk
- Bie-Larsen, A.G., Harsvik, T. & Skuleberg, H. (2013) Målstyring eller styring etter mål – utfordringer og muligheter. Et temanotat i en serie om styring og kvalitet (Temanotat 4/2013). Hentet fra: https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/temanotat/temanotat_2013_04.pdf
- Boggiano, A.K., Flink, C., Shields, A., Seelbach, A. & Barrett, M. (1993) Use of Techniques Promoting Students' Self-Determination: Effects on Students' Analytic Problem-Solving Skills. *Motivation and Emotion* 17(4) (s. 319-336). Hentet fra: <https://link-springer-com.ezproxy.uis.no/content/pdf/10.1007%2FBF00992323.pdf>
- Bruner, J. (1997) *Utdanningskultur og læring*. (1. Utg.) Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Danlielsen, A.G. (2010) Lærerens møte med elevene og selvregulert læring på ungdomstrinnet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 94(6) (s. 462-475). Hentet fra: https://www-idunn-no.ezproxy.uis.no/file/pdf/45888145/npt_2010_06_pdf.pdf
- Deci, E.L. (1996) *Why we do what we do. Understanding self-motivation*. (1. Utg.) New York: Penguin Books
- Deci, E.L., Koestner, R. & Ryan, R.M. (1999) A Meta-Analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation.

Psychological Bulletin 125(6) (s.627-668). Hentet fra:

<http://psycnet.apa.org.ezproxy.uis.no/fulltext/1999-01567-001.pdf>

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1987) The Support of Autonomy and the Control of Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology* 53(6) (s. 1024-1037). Hentet fra:

<http://psycnet.apa.org.ezproxy.uis.no/fulltext/1988-07453-001.pdf>

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000) The “What” and “why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry* 11(4) (s. 227-268). Hentet fra: https://www-tandfonline-com.ezproxy.uis.no/doi/abs/10.1207/S15327965PLI1104_01?tab=permissions&scroll=top#aHR0cHM6Ly93d3ctdGFuZGZvbmxpbmUtY29tLmV6cHJveHkudWlzLm5vL2RvaS9wZGYvMTAuMTIwNy9TMTUzMjc5NjVQTEkxMTA0XzAxP25lZWRRBY2Nlc3M9dHJlZUBAQA

Hentet fra: https://www-tandfonline-com.ezproxy.uis.no/doi/abs/10.1207/S15327965PLI1104_01?tab=permissions&scroll=top#aHR0cHM6Ly93d3ctdGFuZGZvbmxpbmUtY29tLmV6cHJveHkudWlzLm5vL2RvaS9wZGYvMTAuMTIwNy9TMTUzMjc5NjVQTEkxMTA0XzAxP25lZWRRBY2Nlc3M9dHJlZUBAQA

[com.ezproxy.uis.no/doi/abs/10.1207/S15327965PLI1104_01?tab=permissions&scroll=top#aHR0cHM6Ly93d3ctdGFuZGZvbmxpbmUtY29tLmV6cHJveHkudWlzLm5vL2RvaS9wZGYvMTAuMTIwNy9TMTUzMjc5NjVQTEkxMTA0XzAxP25lZWRRBY2Nlc3M9dHJlZUBAQA](https://www-tandfonline-com.ezproxy.uis.no/doi/abs/10.1207/S15327965PLI1104_01?tab=permissions&scroll=top#aHR0cHM6Ly93d3ctdGFuZGZvbmxpbmUtY29tLmV6cHJveHkudWlzLm5vL2RvaS9wZGYvMTAuMTIwNy9TMTUzMjc5NjVQTEkxMTA0XzAxP25lZWRRBY2Nlc3M9dHJlZUBAQA)
[DA=](https://www-tandfonline-com.ezproxy.uis.no/doi/abs/10.1207/S15327965PLI1104_01?tab=permissions&scroll=top#aHR0cHM6Ly93d3ctdGFuZGZvbmxpbmUtY29tLmV6cHJveHkudWlzLm5vL2RvaS9wZGYvMTAuMTIwNy9TMTUzMjc5NjVQTEkxMTA0XzAxP25lZWRRBY2Nlc3M9dHJlZUBAQA)

Deci, E.L., Schwartz, A.J., Sheinman, L. & Ryan, R.M. (1981) An Instrument to Assess Adults' Orientations Toward Control Versus Autonomy With Children: Reflections on Intrinsic Motivation and Perceived Competence. *Journal of Educational Psychology* 73(5) (s. 642-650). Hentet fra: <http://psycnet.apa.org.ezproxy.uis.no/fulltext/1982-02134-001.pdf>

Elstad, E., Helstad, K. & Mausethagen, S. (2014) Profesjonsutvikling i skolen. I: E. Elstad & K. Helstad (red.) *Profesjonsutvikling i skolen*. (17-38) Oslo: Universitetsforlaget

Eriksen, I.M., Sletten, M.A., Bakken, A. & von Soest, T. (2017) *Stress og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager*. (NOVA rapport 6/2017) Oslo: NOVA

Frøyland, L.R. & von Soest, T. (2017) Trends in the Perpetration of Physical Aggression among Norwegian Adolescents 2007–2015. *Journal of youth and adolescence*. DOI: 10.1007/s10964-017-0793-2

Flink, C., Boggiano, A.K. & Barrett, M. (1990) Controlling Teaching Strategies: Undermining Children's Self-Determination and Performance. *Journal of Personality and Social Psychology* 59(5) (s. 916-924). Hentet fra:

<http://psycnet.apa.org.ezproxy.uis.no/fulltext/1991-13808-001.pdf>

Gilje, N. & Grimen, H. (1995) *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. (2. Utg.) Oslo: Universitetsforlaget

Grunnloven (2014) Kongeriket Norges Grunnlov av 17. mai 1814. Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17#KAPITTEL_5

Haavet, O.R. (2018, 24. februar) Gutter som snubler. *NRK*. Hentet fra: <https://www.nrk.no/ytring/gutter-som-snubler-1.13911652>

Hatch, T. (2013) Beneath the surface of accountability: Answerability, responsibility and capacity-building in recent education reforms in Norway. *Journal of Educational Change*. (s. 113-138). DOI: 10.1007/s10833-012-9206-1

Hegna, K. (2013) *En «sykt seriøs» ungdomsgenerasjon?* (Læring, læringsmiljø og psykisk helse. Rapport fra dialogkonferanse 20.-21.11.13) Hentet fra: <https://helsedirektoratet.no/Documents/Psykisk%20helse/Læring,%20læringsmiljø%20og%20psykisk%20helse.pdf>

Helsedirektoratet (2013) *Læring, læringsmiljø og psykisk helse. Rapport fra dialogkonferanse 20.-21.11.13*. Hentet fra: <https://helsedirektoratet.no/Documents/Psykisk%20helse/Læring,%20læringsmiljø%20og%20psykisk%20helse.pdf>

Helle, L. (2011) *5.-10. trinn. Pedagogikk og elevkunnskap*. (1. Utg.) Oslo: Universitetsforlaget

Helgevold, N. (2011) *Å lære å kommunisere i det moderne klasserommet : en kvalitativ studie av interaksjonsformer på ungdomstrinnet*. (doktorgradsavhandling) Universitetet i Stavanger: Stavanger

Hillesøy, S. (2016) *Et vanlig barn i en vanlig barnehage? Vilkår for deltakelse i barnefellesskap for de yngste barna med cochleaimplantat i barnehagen*. (doktorgradsavhandling) Universitetet i Stavanger, Stavanger

Hodgins, H.S. & Knee, C.R. (2002) 4: The Integrating Self and Conscious Experience. I E.L. Deci & R.M. Ryan (red.) *Handbook of Self-Determination Research* (1.Utg.) (s. 87-100). New York: the University of Rochester Press.

Huang, L., Ødegård, G., Hegna, K., Svagård, V., Helland, T. & Seland, I. (2017) *Unge medborgere. Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge*. (NOVA rapport 15/2017) Oslo: NOVA

Jang, H., Reeve, J. & Deci, E.L. (2010) Engaging Students in Learning Activities: It Is Not Autonomy Support or Structure but Autonomy Support and Structure. *Journal of Educational Psychology* 102(3) (s. 588-600) hentet fra <http://dx.doi.org/10.1037/a0019682>

Joussemet, M., Koestner, R., Lekes, N. & Houliort, N. (2004) Introducing Uninteresting Tasks to Children: A Comparison of the Effects of Rewards and Autonomy Support. *Journal of Personality* 72(1) (s. 139-166). Hentet fra: <https://onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.uis.no/doi/epdf/10.1111/j.0022-3506.2004.00259.x>

Karseth, B. & Sivesind, K. (2009) Skolens samfunnsmandat – med eller uten anførselsteget. *Bedre skole* (1) (s. 50-53)

Koestner, R., Ryan, R.M., Bernieri, F. & Holt, K. (1984) Setting Limits on children's behavior: The differential effects of controlling vs. informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality* 52(3) (s. 233-248). Hentet fra: <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.uis.no/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=f40031f2-3b2f-4339-b251-80e83c4dfae7%40sessionmgr4007>

Kvale, S. (2005) Om tolkning af kvalitative forskningsinterviews. *Nordisk Pedagogik*, 25(1) (s. 3 – 15). Hentet fra: https://www-idunn-no.ezproxy.uis.no/file/pdf/33192272/np_2005_01_pdf.pdf

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. Utg.) Oslo: Gyldendal.

Maxwell, J.A. (2009). Designing a Qualitative Study. I L. Bickman & D.J. Rog (Ed). *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods* (2. Utg.) (s. 214-253) London: Sage

McMillan, J. & Wergin, J.F. (2013) *Understanding and Evaluating Educational Research* (4. Utg.) New York: Pearson Publishing

Munthe, E. & Thuen, E. (submitted) Autonomy Support and Autonomy-Supportive Instructional Behaviours

NESH (2016) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. (4. Utg.) Oslo: Oktan Oslo AS

Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. (2009) Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2) (s. 133-144). DOI: 10.1177/1477878509104318

Norsk Senter for Forskningsdata (2018) *Må jeg melde prosjektet mitt?* hentet fra: http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/index.html

Opplæringslova (2008) Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998 nr. 61. Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-3

Overordnet del (2017) *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplæringen.pdf>

Patrick, B.C., Skinner, E.A. & Connell, J.P. (1993) What Motivates Children's Behavior and Emotion? Joint Effects of Percieved Control and Autonomy in the Academic

Domain. *Journal of Personality and Social Psychology* 65(4) (s. 781-791). Hentet fra:
<http://psycnet.apa.org.ezproxy.uis.no/fulltext/1994-35299-001.pdf>

Reeve, J. (2002) 9: Self-Determination Theory Applied to Educational Settings. I E.L. Deci & R.M. Ryan (red.) *Handbook of Self-determination Research* (1.Utg.) (s. 183-203). New York: the University of Rochester Press.

Reeve, J. (2006) Teachers as Facilitators: What Autonomy-Supportive Teachers Do and Why Their Students Benefit. *The Elementary School Journal* 106(3) (s.225-236). Hentet fra: http://www.jstor.org/stable/10.1086/501484?seq=1#page_scan_tab_contents

Reeve, J., Bolt, E. & Cai, Y. (1999) Autonomy-Supportive Teachers: How They Teach and Motivate Students. *Journal of Educational Psychology*, 91(3) (s. 537-548). Hentet fra: <http://psycnet.apa.org.ezproxy.uis.no/fulltext/1999-11091-010.pdf>

Reeve, J., Deci, E.L. & Ryan, R.M (2004) Chapter 3 Self-Determination Theory. A Dialectical Framework for Understanding Sociocultural Influences on Student Motivation. I D.M. McInerney & S. Van Etten (Red.) *Big Theories Revisited Vol. 4 in: Research on Sociocultural Influences on Motivation and Learning* (1. Utg) (s. 31-60) Connecticut: Information Age Publishing

Reeve, J. & Halusic, M. (2009) How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education*, 7(2) (s. 145-154). DOI: 10.1177/1477878509104319

Reeve, J. & Jang, H. (2006) What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1.) (s. 209-218). DOI: 10.1037/0022-0663.98.1.209

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000) Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist* 55(1) (s. 68-78) DOI: 10.1037//0003-066X.55.1.68

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2002) 1: Overview of self-determination theory: An Organismic Dialectical Perspective. I E.L. Deci & R.M. Ryan (red.) *Handbook of Self-determination Research* (1.Utg.) (s. 3-33). New York: the University of Rochester Press.

Ryan, R.M. & Grolnick, W.S. (1986) Origins and Pawns in the Classroom: Self-Report and Projective Assessments of Individual Differences in Children's Perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology* 50(3) (s. 550-558). Hentet fra: <http://psycnet.apa.org.ezproxy.uis.no/fulltext/1986-20752-001.pdf>

- Sahlström, F. (2012) Kapittel 2. Vad vet vi, vart är vi på väg? – Några utvecklingslinjer i klassrumsforskningen. I P. Haug & T. O. Engen (red.) *I klasserommet. Studier av skolens praksis*. (s. 17-44)
- Sanden, C.H. (2010, 7. desember) PISA-testen ble et sjokk for Norge. *NRK*. Hentet 04.03.18 fra: <https://www.nrk.no/norge/--pisa-ble-et-sjokk-for-norge-1.7413860>
- Silverman, D. (2011) *Interpreting Qualitative Data. A Guide to the Principles of Qualitative Research*. (4. Utg.) London: Sage Press
- Sjøberg, S. (2018, 17. januar) PISA – Internasjonal skoletest. *Store Norske Leksikon*. Hentet 04.03.18 fra: https://snl.no/PISA_-_interSnasjonal_skoletest
- Solbrekke, T.D. & Østrem, S. (2011) Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt. *Nordic studies in education* 31(3) (s. 194-209) https://www-idunn-no.ezproxy.uis.no/file/pdf/50741156/np_2011_03_pdf.pdf
- Solhaug, T. (2008) Kritiske blikk på skolens opplæring til demokrati. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 92(4) (s. 255-261) Hentet fra: https://www-idunn-no.ezproxy.uis.no/file/pdf/33194764/npt_2008_04_pdf.pdf
- Stornes, T., Bru, E. & Idsoe, T. (2008) Classroom Social Structure and Motivational Climates: On the influence of teachers' involvement, teachers' autonomy support and regulation in relation to motivational climates in school classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52(3) (s. 315-329) DOI: 10.1080/00313830802025124
- Säljö, R. (2016) *Læring – en introduksjon til perspektiver og metaforer*. (1. Utg.) Oslo: Fagbokforlaget
- Thagaard T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4. Utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Thuen, E. (2007) *Learning Enviornment, students' coping styles and emotional and behavioural problems. A study of Norwegian secondary school students* (doktorgradsavhandling) Universitetet I Bergen, Bergen.
- Thuen, E. & Bru, E. (submitted) *Are Changes in Students' Perceptions of the Learning Enviornment related to changes in Emotional and Behavioural Problems?* (s. 1- 34)
- Thuen, E. & Bru, E. (2000) Learning Environment, Meaningfulness of Schoolwork and On-Task-Orientation among Norwegian 9th Grade Students. *School Psychology International* 21(4) (s. 393-413)
- Thuen, E. & Bru, E. (2009) Are Changes in Students' Perceptions of the Learning Enviornment Related to Changes in Emotional and Behavioural Problems? *School Psychology International* 30(2) (s.115-136) DOI: 10.1177/0143034309104153

Thuen, E., Bru, E. & Ogden, T. (2007) Coping Styles, Learning Environment and Emotional and Behavioural Problems. *Journal of Educational Research* 51(4) (s. 347-368)
DOI: 10.1080/00313830701485460

Tønnessen, L.K.B. (2011) *Norsk utdanningshistorie. En innføring med fokus på grunnskolens utvikling*. (2. Utg.) Bergen: Fagbokforlaget

Utdanningsdirektoratet (2006) Læreplanverket for kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen. Hentet fra:

https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloeftet/prinsipper_1k06.pdf

Utdanningsdirektoratet (2011) Norsk landsrapport til OECD. OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes. Hentet fra

https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/Udir_OECD_landrapport_NO.pdf

Utdanningsdirektoratet (2016) *Statistikk om grunnskolen 2016-17*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/elever-og-ressurser-i-grunnskolen-2016-17/>

Vallerand, R.J., Fortier, M.S. & Guay, F. (1997) Self-Determination and Persistence in a Real-Life Setting: Toward a Motivational Model of High School Dropout. *Journal of Personality and Social Psychology* 72(5) (s. 1161-1176). Hentet fra:

<http://psycnet.apa.org.ezproxy.uis.no/fulltext/1997-04066-015.pdf>

Wendelborg, C. (2017) Analyser av indekser på Skoleporten 2016. Analyser på fylkes- og nasjonalt nivå for 7. Trinn, 10. Trinn og Vg1

Witteck, L. (2013) *Læring i og mellom mennesker – en innføring i sosiokulturelle perspektiver* (2. utg.) Oslo: Cappelen Damm Akademisk

8. Vedlegg

8.1. Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD



Elin Marie Thuen

4036 STAVANGER

Vår dato: 23.01.2018

Vår ref: 57950 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 21.12.2017 for prosjektet:

<i>57950</i>	<i>Elevmedvirkning i skolen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Elin Marie Thuen</i>
<i>Student</i>	<i>Hedda Solheim</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 31.12.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Sri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Sri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68 / Sri.Myklebust@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Hedda Solheim, h.solheim@stud.uis.no



Dere har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet. Vi legger til grunn at dere også utarbeider et informasjonsskriv til læreren, jf. opplysningene dere har gitt i meldeskjemaet.

Selv om barnets foresatte samtykker til barnets deltakelse i prosjektet, må også barnet gi sin aksept til å delta. Vi anbefaler at barnet mottar tilpasset informasjon om hva deltakelse i prosjektet innebærer. Dere må sørge for at barnet forstår at deltakelse er frivillig, og at det kan trekke seg om det ønsker det.

Personvernombudet forutsetter at dere behandler alle data i tråd med Universitetet i Stavanger sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av mobil lagringsenhet er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

Prosjektsslutt er oppgitt til 31.12.2018. Det fremgår av meldeskjema og informasjonsskriv at dere vil anonymisere datamaterialet ved prosjektsslutt. Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn
- slette lydopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>

8.2. Vedlegg 2: Informasjonsskriv til lærere

Til lærere



Forespørsel om deltakelse i masterprosjekt

Elevmedvirkning i skolen

Jeg heter Hedda Solheim og er masterstudent i pedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Jeg jobber nå med et masterprosjekt om elevers opplevelse av medbestemmelse, samhandling og innflytelse i klasserommet. Det er en fenomenologisk studie, som vil si at jeg ønsker å få et innblikk i elevenes opplevelser og tanker rundt tema.

Jeg ønsker derfor å få mulighet til å observere en 8. Klasse, gjerne i flere forskjellige timer og med forskjellige lærere. I tillegg ønsker jeg å intervju 2-3 grupper med elever fra den samme klassen. Gruppene vil bestå av 3-4 elever, som jeg forhåpentligvis kan få hjelp av kontaktlærer til å sette sammen, slik at gruppe medlemmene er trygge på hverandre. Målet for observasjonen er å danne meg et inntrykk av elevenes skolehverdag, særlig når det gjelder samhandlingen mellom elever og lærer og mulighet for innflytelse. Observasjonen vil dokumenteres gjennom et observasjonsskjema for hver undervisningstime.

Intervjuene vil dreie seg rundt de samme temaene, og observasjonene vil være bakgrunn for samtalen. Elevene vil bli spurt om deres opplevelser og oppfatninger av medbestemmelse og innflytelse. Intervjuene vil vare i ca 30 minutter. Båndopptaker og notater vil bli benyttet.

Jeg ønsker å observere klassen i mellom 6 og 10 undervisningstimer, i forskjellige fag og gjerne med forskjellige lærere. Disse kan være spredd over flere dager avhengig av hva som passer best for dere. Under observasjonene vil jeg sitte bakerst i klasserommet og ta notater som går på muligheter og reaksjoner på medvirkning og relasjoner og samhandling mellom lærer og elever.

Det er også veldig flott om de elevene som eventuelt ikke ønsker å delta i forskningsprosjektet kan plasseres i en ende av klasserommet i de timene jeg er inne, slik at jeg vet hvilke elever jeg ikke kan observere. Jeg håper å få sette i gang med datainnsamlingen så fort som mulig, og jeg er ledig nesten når som helst. Jeg kan observere noen timer her og der eller flere timer på en dag, det er opp til hva som passer best for dere.

Jeg legger ved informasjonsskriv til elever og foresatte som det hadde vært flott om dere kunne delt ut til klassen. Disse må underskrives av både elever og foresatte.

Det er frivillig og anonymt å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data

om deg bli slettet. Prosjektet er godkjent av Personvernombudet for forskning (NSD). Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Lydopptakene og notatene vil bli slettet innen begynnelsen på det nye skoleåret.

Hvis det er noe du lurer på er det bare å ta kontakt med meg på epost heddsol@gmail.com eller telefon 97063511. Veileder for prosjektet er Elin Marie Thuen.

Med vennlig hilsen

Hedda Solheim, masterstudent i pedagogikk ved Universitetet i Stavanger

8.3. Vedlegg 3: Informasjonsskriv til elever og foresatte

Til elever og foresatte



Forespørsel om deltakelse i masterprosjekt

Elevmedvirkning i skolen

Jeg er masterstudent i pedagogikk ved Universitetet i Stavanger og jobber nå med et masterprosjekt om elevers opplevelse av medbestemmelse på skolen. Nærmere bestemt er tema for oppgaven elevers opplevelse av medbestemmelse, samhandling og innflytelse i klasserommet.

Jeg ønsker derfor å få mulighet til å observere en 8. Klasse, gjerne i flere forskjellige timer og med forskjellige lærere. I tillegg ønsker jeg å intervju 2-3 grupper med elever fra den samme klassen. Gruppene vil bestå av 3-4 elever, som jeg forhåpentligvis kan få hjelp av kontaktlærer til å sette sammen, slik at gruppemedlemmene er trygge på hverandre. Målet for observasjonen er å danne meg et inntrykk av elevenes skolehverdag, særlig når det gjelder samhandlingen mellom elever og lærer og mulighet for innflytelse. Observasjonen vil dokumenteres gjennom et observasjonsskjema for hver undervisningstime.

Intervjuene vil dreie seg rundt de samme temaene, og observasjonene vil være bakgrunn for samtalen. Elevene vil bli spurt om deres opplevelser og oppfatninger av medbestemmelse og innflytelse. Intervjuene vil vare i ca 30 minutt. Båndopptaker og notater vil bli benyttet.

Det er frivillig og anonymt å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli slettet. Prosjektet er godkjent av Personvernombudet for forskning (NSD). Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Lydopptakene og notatene vil bli slettet innen begynnelsen på det nye skoleåret.

Hvis det er noe du lurer på er det bare å ta kontakt med meg på epost heddsol@gmail.com eller telefon 97063511. Veileder for prosjektet er Elin Marie Thuen.

Med vennlig hilsen

Hedda Solheim, masterstudent i pedagogikk ved Universitetet i Stavanger

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg/vi har mottatt informasjon om studien og ønsker at mitt/vårt barn skal delta i studien om elevens opplevelse av skolen. Jeg/vi er klar over at eleven vil bli observert i klasserommet og kan delta i et gruppeintervju med 2-3 andre elever. Tillatelsen baseres på at innsamlet materiale blir behandlet med respekt, og at all informasjon vedrørende eleven anonymiseres. Jeg/vi er også klar over at eleven kan trekke seg når som helst og at informasjonen som har blitt samlet, da vil slettes.

Jeg/vi har snakket med barnet vårt om dette og ønsker at barnet vårt skal delta i studien

Dato:.....

----- (foresattes underskrift)

Jeg er klar over at jeg vil bli observert og intervjuet, og ønsker å delta i studien

----- (elevens underskrift)

8.4. Vedlegg 4: Observasjonsskjema

Autonomistøtte
Informative/ kontrollerende beskjeder
Kommunisere perspektivtaking
Lærer lytter
Elever snakker
Svar på elevgenererte spørsmål
Elever kommer med forslag/ deltar i beslutninger
Elever jobber på egen måte
Skryt som informativ tilbakemelding
Tilby oppmuntring
Tilby hint

8.5. Vedlegg 5: Intervjuguide intervju 1

1) innledning

tenk på en situasjon som var veldig kjekk og lærerik
kan du forklare den?

Hva gjorde at det var kjekt og lærerikt?

Hva skal til for at du opplever noe som veldig spennende på skolen?

(hvis jeg opplevde en slik situasjon under observasjon, kan jeg bruke den)

2) innflytelse -

Når elever kommer med forslag, får det betydning for det som skjer?

I hvilke situasjoner opplever du at du har innflytelse på det som skjer på skolen

På hvilke måter har du innflytelse?

Har du innflytelse på valg av arbeidsmåte?

valg av arbeidsoppgaver?

læringsmål

innleveringsfrister

hvordan du blir testet?

Hvor ofte opplever du at du har innflytelse?

3) Lytte

Hvor mye opplever du at lærere lytter til det elevene sier?

Tar lærerne hensyn til det elevene sier?

Bruker lærerne tid på å forstå hva elevene mener?

Pleier lærerne å forklare hvorfor noe er viktig å lære?

Trekker lærere inn elevers interesser og hverdag i undervisningen?

Hvem snakker mest –lærer eller elever?

Hvor stor del av timen snakker lærer?

Hvor stor del av timen snakker elever?

4) Er det noen fag dere får bestemme mer i enn andre?

Hvordan da?

Gjør det noe med interessen din for det faget?

8.6. Vedlegg 6: Intervjuguide intervju 2,3 og 4

1) Innledning

tenk på en situasjon som var veldig kjekk og lærerik
kan du forklare den?

Hva gjorde at det var kjekt og lærerikt?

Hva skal til for at du opplever noe som veldig spennende på skolen?

Har det noe å si om du får være med å bestemme eller ikke?

2) Innflytelse -

Når elever kommer med forslag, får det betydning for det som skjer?

I hvilke situasjoner opplever du at du har innflytelse på det som skjer på skolen

Har du innflytelse på valg av arbeidsmåte?

læringsmål

innleveringsfrister

hvordan du blir testet?

Hvor ofte opplever du at du har innflytelse? (eksempler)

3) Lytte

Hvor mye opplever du at lærere lytter til det elevene sier?

Bruker lærerne tid på å forstå hva elevene mener?

Pleier lærerne å forklare hvorfor noe er viktig å lære?

Trekker lærere inn elevens interesser og hverdag i undervisningen?

(vet lærerne om elevenes interesser?)

Hvem snakker mest –lærer eller elever?

Hvor stor del av timen snakker lærer?

Hvor stor del av timen snakker elever?

Når elevene lurer på noe, gir lærere hint eller gir de svarene?

4) Er det noen fag dere får bestemme mer i enn andre?

Hvordan da?

Gjør det noe med interessen din for det faget? Når dere får være med å bestemme

Hva tenker dere om elevmedvirkning da?

Har dere tenkt på disse tingene før?