

Hva hemmer og fremmer elevmedvirkning og engasjement?

En pilotevaluering av Juniorforskerprosjektet

Emma Roaldsen-Skadberg



Masteroppgave

Masterprogram i helsefremmende arbeid og helsepsykologi

Vår 2021

Det psykologiske fakultetet

HEMIL – senteret

Universitetet i Bergen

Forord

Først og fremst vil jeg takke for muligheten jeg fikk til å observere en fantastisk gjeng med ungdommer. Det var lærerikt på mange måter å få ta del i deres skolehverdag. Jeg skulle ønske jeg fikk diskutert mer med dere. Hovedgrunnen til at jeg har gjort mitt beste ved skriving av feltnotater og analyse av datamaterialet er av respekt for dere.

Da Juniorforskerprosjektet ble presentert for klassen for cirka ett år siden fanget det min interesse med en gang, og jeg sendte en mail til Ingrid Holsen rett etter timen og sikret meg en plass i prosjektet. Grunnen til at prosjektet virket så spennende er fordi jeg opplevde at det kombinerte mine to fagfelt, nemlig pedagogikk og helsefremmende arbeid. Jeg har mye erfaring fra klasserommet, og da Ingrid foreslo observasjon i klasserommet virket det utrolig spennende. Observasjon som metode har føltes veldig riktig, men også veldig utfordrende til tider. Som metode for å evaluere et prosjekt i klasserommet opplevde jeg det som svært nyttig. Utfordringen var at jeg ikke fikk diskutere med elevene i den grad jeg gjerne ønsket. Å velge observasjon som metode har presset meg ut av komfortsonen, og gitt meg muligheten til fange opp mye spennende og se ting på en annen måte. Takk til min veileder Ingrid Holsen som ga meg disse mulighetene, og for et godt samarbeid.

Å skrive en masteroppgave under en pandemi har dessverre gjort det vanskeligere å møte nye personer. Likevel har jeg gjennom mitt arbeid med Juniorforskerprosjektet møtt personer som har vært viktige for denne oppgaven. Takk til Anita Finne, som var prosjektmedarbeider i Juniorforskerprosjektet og som gikk kullet over meg, og som hadde mange kloke tips og råd. Takk til Reidun Kjosås som var med første dagen i klasserommet, og som fortalte meg hvilke tre busser jeg måtte ta for å komme meg til skolen. Jeg er også veldig takknemlig til dere for gode diskusjoner omkring Juniorforskerprosjektet.

Takk til min faste lesesalpartner, Regina. Lunsjpauser med deg var viktig i en nokså isolert tid. Takk til Margrethe og Ingvild for uformelle samtaler omkring Juniorforskerprosjektet, og for at jeg fikk stille mange dumme spørsmål til dere. Takk min familie hjemme i Egersund som alltid har stilt med husrom da jeg har gått på veggene i min lille leilighet i Bergen. Helt til slutt vil jeg takke Steffen og Astri, dere er verdens beste støtteapparat.

Emma Roaldsen-Skadberg,

09.05.2021.

Innhold

Forord.....	II
Sammendrag.....	VII
Abstract.....	VIII
1. Innledning.....	1
2. Helsefremmende Arbeid.....	2
3. Folkehelse og Livsmestring i Skolen.....	3
4. Barn og Unges Rett til Medvirkning.....	4
5. Om Juniorforskerprosjektet.....	6
6. Implementering og Evaluering.....	6
2. Teoretisk rammeverk og begrepsavklaring.....	8
2.1 Positiv Ungdomsutvikling (PYD).....	8
2.2 Empowerment.....	10
2.2.1 Ungdom og Empowerment.....	11
2.2.2 Meningsfull Deltakelse.....	11
2.3 Youth Participatory Action Research.....	12
2.4 Deltakerstigen.....	13
2.3.2 «TYPE – pyramiden».....	14
3. Litteraturgjennomgang:.....	17
3.1 Søkestrategi.....	17
3.2 Studier med utfallsmål om medvirkning og trivsel.....	19
3.3 Andre relevante prosjekt.....	22
3.4 Implementering.....	25
3.5 Klassemiljøet på ungdomstrinnet.....	29
3.6 Oppsummering og forskningsspørsmål.....	31
4. Metode:.....	33
4.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming til studien.....	33

4.2 Observasjon som metodisk tilnærming	34
4.2.1 Forberedelse til observasjon: Feltnotater	35
4.2.2 Gjennomføring av observasjon	36
4.2.2.1 Temaer som ble mest diskutert:	37
4.3 Etterarbeid og analyse	39
4.3.1 Tematisk nettverksanalyse.....	39
4.4 Kvalitetssikring:.....	42
4.4.1. Bekreftbarhet.....	42
4.4.2. Pålitelighet.....	42
4.4.3 Overførbarhet	42
4.4.4 Gjensidighet og tilbakeføring.....	43
4.4.5 Etisk forskningsarbeid	43
4.4.6 Anonymisering og konfidensialitet.....	44
4.4.7 Refleksivitet	44
4.4.8 Personlige holdninger og meninger.....	45
5. Resultater	47
5.1 Elevmedvirkning	47
5.1.1 Muligheter for påvirkning.....	48
5.1.2 Formidling av funn	48
5.1.3 Grad av elevmedvirkning gjennom prosjektet	48
5.2 Engasjement.....	49
5.2.1. Økt 1 og 2 – Valg av tema og forskningsspørsmål	49
5.2.2. Økt 3 – Metodestasjoner	52
5.2.3 Noe annet	53
5.2.4 Kjønnsforskjeller.....	53
5. 3 Lærer støtte	54
5.3.1 Usikkerhet og tvil.....	54

5.3.2	<i>Utfordringer med vikar</i>	55
5.3.3	<i>Støtte fra prosjektleder</i>	55
5.4	Skolerammer	56
5.4.1	<i>Tid og ressurser</i>	56
5.5	Klassemiljø	57
5.5.1	<i>Bråk og uro</i>	57
5.6	Oppsummering av resultater	58
6.	Diskusjon	60
6.1	Elevmedvirkning	60
6.1.1	<i>Grad av elevmedvirkning i Juniorforskerprosjektet</i>	61
6.1.2	<i>Muligheter for påvirkning</i>	62
6.2	Engasjement.....	63
6.2.1	<i>Individuelt arbeid vs. arbeidsgrupper</i>	65
6.3	Aktiv deltakelse og positiv ungdomsutvikling	66
6.3.1	<i>De økologiske ressursene</i>	66
6.4	Barrierer for implementering	67
6.4.1	<i>Lærer støtte vs. selvstendig arbeid</i>	68
6.4.1.1	<i>Kvaliteten på støtten i klasserommet:</i>	68
6.4.2	<i>Faste rammer og rutiner vs. fleksibilitet og selvstendighet</i>	69
6.4.3	<i>Klassemiljøet på ungdomskolen</i>	70
6.5	Metodiske betraktninger og begrensninger	70
6.5.1	<i>Betydningen av mitt nærvær</i>	70
6.5.3	<i>Objektivering</i>	71
6.5.4	<i>Studiens begrensninger</i>	72
7.	Avslutning	73
7.1	Implikasjoner for helsefremmende arbeid	73
7.2	Forslag til videre arbeid	74

7.3	Konklusjon.....	76
	Litteraturliste.....	78
	Vedlegg	90

Sammendrag

Bakgrunn: Tidligere forskning har vist at det å få medvirke i skolehverdagen fremmer motivasjon, engasjement og trivsel. Medvirkning er også en viktig verdi i helsefremmende arbeid, ettersom man har et mål om å legge til rette for at personer i en avmaktssituasjon blir hørt i saker som har betydning for deres egen hverdag. Barns rett til medvirkning er også lovfestet i Norge. Begrepet «Medvirkning» har blitt et populært begrep å bruke i nyere forskning, likevel viser evalueringsstudier at «ekte» medvirkning ofte er vanskelig å oppnå i forskningen.

Hensikt: Denne studien ønsker å evaluere i hvilken grad Juniorforskerprosjektet la til rette for elevmedvirkning gjennom hele prosessen. I tillegg har studien undersøkt hvilke barrierer for implementeringsprosessen som oppstod underveis. Hovedproblemstilling for denne studien er formulert slik: *Hva hemmer og fremmer elevmedvirkning og engasjement ved implementeringen av Juniorforskerprosjektet?*

Metode: For å undersøke denne problemstillingen ble observasjon brukt som metode for datainnsamling. En observasjonsguide ble designet på forhånd for å strukturere feltnotatene, og tematisk nettverksanalyse ble brukt som verktøy for å analysere feltnotatene.

Resultater: Det var generelt høy grad av elevmedvirkning gjennom Juniorforskerprosjektet. Til tider fikk elevene kanskje for mye kontroll som gjorde dem usikre. Lærerstøtte var spesielt viktig for elevenes fremgang i prosjektet. Å få drive på med «noe annet» var særlig viktig for elevenes engasjement. Vikar uten opplæring, faste skolerammer og klassemiljøet ble regnet som barrierer for implementeringsprosessen.

Konklusjon: Ungdom er engasjert i det som skjer i lokalsamfunnet og på skolen, og sitter inne med mye kunnskap. Det er viktig at disse stemmer blir hørt og tatt på alvor av de voksne. Funn fra denne studien tydeliggjør viktigheten av «ekte» medvirkning. Denne evalueringen har vist at Juniorforskerprosjektet kan bidra som en plattform for at ungdommenes stemmer blir hørt.

Nøkkelord: Ungdom, medvirkning, trivsel, engasjement, helsefremmende arbeid, positiv ungdomsutvikling, «Youth Participatory Action Research» (YPAR), observasjon

Abstract

Background: Research has shown that opportunities to participate in everyday school-life promotes motivation, engagement and well-being. Promoting participation is in line with the broader goal of health promotional work, where the aim is to help people in a powerless situation to be heard in matters that are important for their own everyday lives. Furthermore, children's right to participate is grounded in Norwegian law. Participation terminology is widespread in current literature; however, evaluations show that "real" participation is elusive.

Purpose: The purpose of the current study is to evaluate the extent to which "Juniorforskerprosjektet" facilitates student participation throughout the process. In addition, the study examined the barriers to the implementation process that arose along the way. The main research question is formulated as follows: What inhibits and promotes student participation and engagement in the implementation of "Juniorforskerprosjektet"?

Method: To investigate this problem, observation was used as a method for data collection. An observation guide was designed in advance to structure the field notes, and thematic network analysis was used as a tool to analyse the field notes.

Results: There was generally a high degree of student participation through "Juniorforskerprosjektet". At times, students may have gained too much control, making them insecure. Teacher support was especially important for the students' progress in the project. Being able to do "something else" was especially important for the students' involvement. Substitutes without training, fixed school frameworks and the classroom environment were considered barriers to the implementation process.

Conclusion: Young people are interested in what is happening in the local community and at school, and sits on a lot of important knowledge. It is crucial that these voices are heard and taken seriously by the adults. Findings from this study clarify the importance of "real" participation. This evaluation has shown that "Juniorforskerprosjektet" can contribute as a platform for young people's voices to be heard.

Keywords: Youth, participation, well-being, engagement, health promotion, positive youth development, «Youth Participatory Action Research» (YPAR), observation

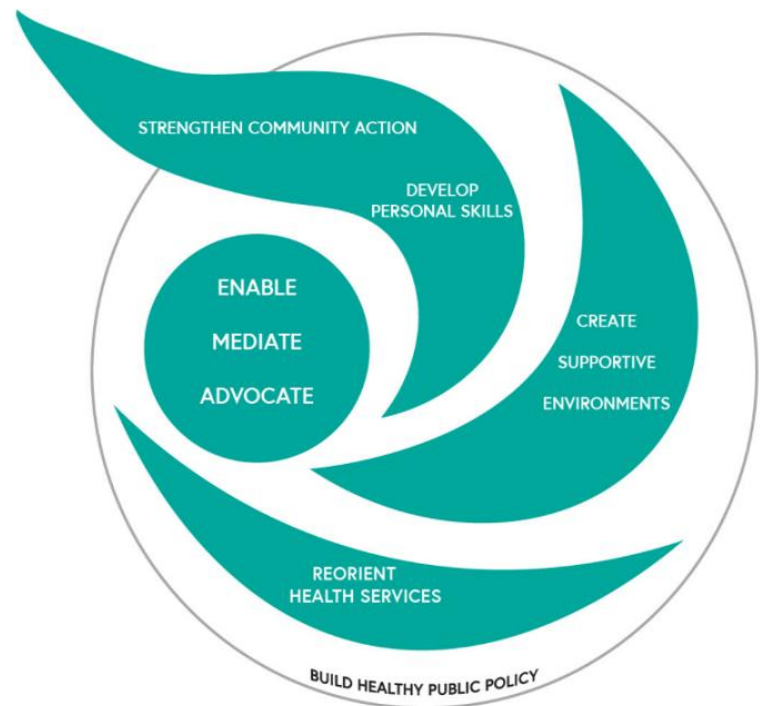
1. Innledning

De aller fleste ungdommer i dag trives generelt godt på skolen, har gode oppvekstvilkår og rapporterer om en aktiv hverdag med trening, venner, skolearbeid, dataspill og andre fritidsaktiviteter (Bakken, 2020, s. 2). Elevenes opplevelse av trivsel og tilhørighet ligger stabilt mellom 5. til 8.trinn, mens denne verdien synker da elevene begynner i 9.trinn (Wendelborg et al., 2019, s. 59). 70% av elevene på ungdomsskolen rapporterer at de kjeder seg på skolen, og elevene i 10.klasse opplever mest stress sammenlignet med de andre trinnene i grunnskolen (Bakken, 2019, s. 4). Omtrent 50% av guttene og 70% av jentene i alderen 13-15 år rapporterer at de blir veldig stresset av skolearbeidet (Haug et al., 2020, s. 51). Tidligere studier har indikert at elevs opplevelse av et godt klassemiljø, støtte fra lærer, autonomi og elevmedvirkning blir lavere når elevene går fra barneskolen til ungdomsskolen (Bokhorst et al., 2010; Bru et al., 2010). En viktig verdi i skolens læreplanverk er at elevene skal kunne praktisere medvirkning og medansvar, og tilegne seg erfaringer med å selv ta egne valg (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8). Å få mulighet til å bruke sin stemme og bli hørt er viktig for engasjementet og motivasjonen på skolen, som igjen har betydning for elevenes generelle trivsel. Det er derfor viktig å sikre at verdien om elevmedvirkning blir ivaretatt generelt i skolen samt i nyere tiltak og skoleprogram.

Denne studien har som mål å evaluere hva som hemmer og fremmer elevmedvirkning og engasjement i et nytt folkehelseprogram kalt «Juniorforskerprosjektet». Målet til Juniorforskerprosjektet er å fremme elevmedvirkning, engasjement, læring og trivsel i 9.klasse, nettopp fordi denne aldersgruppen opplever mindre motivasjon, støtte fra lærer, trivsel og tilhørighet, samt mer skolestress og press enn andre elever på grunnskolen. Studien hører til fag – og forskningsfeltet helsefremmende arbeid, og videre i innledningskapittelet vil jeg presentere hva som kjennetegner helsefremmende arbeid, samt hvordan det arbeides med folkehelse og livsmestring i skolen. I tillegg vil jeg redegjøre for denne studiens viktigste kjerneverdi, nemlig barn og unges rett til medvirkning. Jeg vil også beskrive litt grundigere hva Juniorforskerprosjektet er og de ulike komponentene i programmet. Til slutt vil jeg presentere faktorer som er viktig i implementeringsarbeid, ettersom et delmål med denne studien er å evaluere barrierer for implementeringsprosessen til Juniorforskerprosjektet.

2. Helsefremmende Arbeid

Hvilke faktorer og ressurser som *fremmer* god helse, i motsetning til hva som skaper sykdom, kjennetegner det helsefremmende perspektivet (Mittelmark & Bauer, 2017, s. 7). WHO (1986) beskriver helsefremmende arbeid som en prosess som setter folk i stand til å ta kontroll over sin egen helse, samt skape muligheter for å bedre helsen både på individnivå, men også på et større befolkningsnivå. Ottawa-charteret er et rammeverk for helsefremmende arbeid og definerer tre strategier for helsefremmende arbeid; «advocacy, enabling og mediation» (WHO, 1986). Strategiene går ut på å fremme eller tilrettelegge for gode betingelser som gjør det mulig for folk å ta sunne valg, samt mekle mellom ulike interesser i samfunnet for å sikre at det helsefremmende perspektivet blir prioritert (Nutbeam, 1998). Disse strategiene støttes av fem områder som prioriteres innen helsefremmende arbeid: 1. Bygge en sunn offentlig politikk, 2. Reorientere helsetjenesten, 3. Fremme et støttende miljø, 4. Utvikle personlige ferdigheter og 5. Styrke lokalsamfunnets handlinger (WHO, 1986).



Figur 1.1. Rammeverket i helsefremmende arbeid (WHO, 1986)

Jakarta deklarasjonen fra 1997 var den fjerde internasjonale konferansen for helsefremmende arbeid, og beskriver helsefremmende arbeid og folkehelsearbeid som et særlig viktig innsatsområdet for det 21. århundre (WHO, 1997). Jakarta deklarasjonen identifiserer fem prioriteringer for helsefremmende arbeid for det 21. århundret: 1. Promotere et samfunnsansvar for helse, 2. Øke investeringer for videre utvikling av helsefremmende arbeid, 3. Utvide samarbeidspartnere for helsefremmende arbeid, 4. Fremme «empowerment» hos både individet og i nærmiljøet og 5. Sikre en infrastruktur som fremmer god helse (Nutbeam, 1998; WHO, 1997). Jakarta deklarasjonen peker på «empowerment» og deltakelse som essensielle faktorer for at helsefremmende tiltak skal vedvare over tid (WHO, 1997). Å kunne få delta i beslutningsprosesser som gjelder en selv er viktig for at helsefremmende tiltak skal være suksessfulle. Økt kunnskap og kompetanse fremmer deltakelse, og tilgang til

utdanning og informasjon er avgjørende for aktiv deltakelse i lokalsamfunnet og empowerment hos individer (Nutbeam, 1998).

Folkehelseloven (2011) har påpekt viktigheten av å fremme befolkningens helse, trivsel, samt gode sosiale og miljømessige forhold i folkehelsearbeidet. Loven skal sikre at tiltak blir iverksatt, at folkehelsen blir prioritert på langsikt, og at det blir jobbet systematisk med folkehelsearbeidet (Folkehelseloven, 2011). For å sikre at befolkningens helse blir ivarettatt har kommunene i Norge en særlig plikt etter folkehelseloven å iverksette nødvendige tiltak for å takle de utfordringer som gjelder folkehelsen (Helgesen et al., 2017, s. 46). «Stress hos barn og unge», «psykiske helseplager hos barn og unge», samt «skole/utdanning» oppleves for flere kommuner som de viktigste utfordringene i deres folkehelsearbeid (Helgesen et al., 2017, s. 42).

Sosial støtte og deltakelse i samfunnet regnes som viktige elementer for å styrke opplevelsen av kontroll, mestring, mening, tilhørighet og god selvfølelse (Thoits, 2011). Program for folkehelsearbeid i kommunene har som mål om å satse på arenaer som kan fremme barn og unges deltakelse, hvor skolen er en naturlig arena for dette arbeidet (Helgesen et al., 2017, s. 46). Arbeid rettet mot mobbing har hatt størst prioritet i skolen, mens tiltak for å styrke elevenes medvirkning gjennom elevrådet, i klassen og i skolens samarbeidsutvalg har vært mindre utbredt til tross for kommunenes satsningsmål om deltakelse (Helgesen et al., 2017, s. 56). Skole- og læringsmiljøet blir kategorisert som «annet» i rapporten til Helgesen et al., (2017), og har hatt lavest prioritet i kommunens folkehelsearbeid i skolen.

3. Folkehelse og Livsmestring i Skolen

Læringskulturen i klasserommet er avgjørende for elevenes motivasjon for skolearbeidet (Anderson et al., 2004). Læringskultur handler om god arbeidsro i timene, om elevene opplever at skolearbeidet er viktig, og om lærerne mener det er greit å gjøre feil. 9. og 10. trinn skårer lavt på læringskultur, noe som indikerer lavere motivasjon for skolearbeid på ungdomstrinnet (Wendelborg et al., 2019, s. 110). Skolevegning oppstår også i større grad når elevene blir eldre, og fravær uten gyldig grunn øker da elevene blir rundt 13 år (Bakken, 2020, s. 2; Havik et al., 2015). En god del elever opplever også at skolen ikke er et godt sted å være (Bakken, 2019, s. 4). Resultatene fra Ungdata-undersøkelsen 2019 viser en økning av elever som gruer seg til å gå på skolen. Parallelt med denne utviklingen er det en større andel

som rapporterer om psykiske helseplager, hvor spesielt jenter på ungdomsskolen er svært utsatt for mye bekymring i hverdagen (Bakken, 2019, s. 5).

Skolen regnes som et av de viktigste arenaene for å kunne fremme god psykisk helseutvikling, eller «well-being», og trivsel (Berg, 2012, s. 70). Helsedirektoratet (2015, s. 3) anbefaler å bruke «well-being» eller trivsel for å beskrive «den positive psykiske helsen» ettersom begrepet «well-being» innebærer et større fokus på å ha det bra i hverdagen og fungere godt (Danielsen, 2017, s. 151). Elevene i skolen har en lovfestet rett til et trygt og godt psykososialt læringsmiljø som fremmer blant annet trivsel (Opplæringsloven, 1998). Skolen nevnes spesifikt i *folkehelsemeldingen* (Meld.St. 19 (2018-2019), s. 28) som en egnet arena for å satse på helsefremmende prosjekter for å fremme folkehelsen blant barn og unge.

I det siste har man sett en økt satsning på hvordan skolen kan fremme et forebyggende og helsefremmende miljø gjennom fagfornyingen av læreplanverket. Fagfornyingen og den overordnet delen av læreplanverket inneholder nå noen tverrfaglige temaer som passer særlig godt med prosjektet som evalueres i denne studien. De nye tverrfaglige temaene i skolen er: folkehelse og livsmestring, bærekraftig utvikling, og demokrati og medborgerskap (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 11). *Folkehelse* kan defineres som befolkningens helsetilstand, mens *livsmestring* handler om evnen til å mestre sitt eget liv (Danielsen, 2017, s. 148) Temaet folkehelse og livsmestring skal gi elevene innsikt i hva som fremmer god helse, både fysisk og psykisk, og skal være med å skape et godt grunnlag for å kunne ta ansvarlige valg for seg selv og håndtere motgang (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12). I læreplanverkets overordnede del er også kritisk tenking, etisk bevissthet, skaperglede, engasjement og demokrati og medvirkning en del av verdigrunnlaget (Utdanningsdirektoratet, 2017). Skolen har et ansvar for å gi opplæring i demokratiske verdier gjennom å fremme aktiv deltakelse i klasserommet gjennom hele opplæringsløpet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7). Å ha en reell innflytelse i beslutningsprosesser som gjelder en selv er et viktig element innen fagfeltet helsefremmende arbeid, og er også en viktig del av verdigrunnlaget til denne innværende studien.

4. Barn og Unges Rett til Medvirkning

Artikkel 12 i FNs barnekonvensjon understreker barns demokratiske rettigheter, da spesielt retten til å si sin mening og bli tatt på alvor i saker som gjelder dem (Danielsen, 2017, s. 99). Første del av artikkelen påpeker at:

Partene skal garantere et barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet (FN, 1989, s. 13).

Barns rett til medvirkning er lovfestet i opplæringsloven § 1-1 hvor det står at elevene skal ha medansvar og rett til medvirkning (Opplæringsloven, 1998). Skolen er en arena hvor elevene skal få opplæring i demokratisk innflytelse, og gjennom reell medvirkning kan de praktisere denne rettigheten både på en formell og uformell måte (Danielsen, 2017, s. 105). Slik det fremstår i opplæringslovens formålsparagraf §1-1 skal opplæringen i skolen fremme demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte. I tillegg har skolen et ansvar for at elevene utvikler ulike evner og holdninger for å kunne mestre livene sine, samt delta i samfunnet (Opplæringsloven, 1998). Læreplanverkets overordnede del bygger på verdigrunnlaget i opplæringsloven og skal sikre at dette synet alltid skal ligge til grunn i den pedagogiske praksisen gjennom grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 1). I den overordnede delen av læreplanverket står det at barn skal bli lyttet til, ha en ekte innflytelse, samt kunne delta i beslutningsprosesser som angår dem. Den overordnede delen tar også opp viktigheten av at relasjonen mellom lærer og elev baseres på gjensidig respekt (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8).

I juni 2019 kom det en ny forskrift som skal sikre aktiv ungdomsmedvirkning inn mot kommuner og fylkeskommuner (Forskrift om medvirkningsordninger, 2019), med hjemmel i Kommuneloven (2018, s. § 5 - 12). Plan – og bygningsloven (2008, s. § 5 - 1) tydeliggjør også at kommunene har et særlig ansvar for å sikre aktiv medvirkning fra grupper med behov for spesiell tilrettelegging, hvor barn og unge også regnes med. Det er lovfestet i opplæringsloven § 9 A-8 at alle skoler skal ha et elevråd, samt at elever skal kunne delta i planlegging og gjennomføring av arbeid som påvirker deres skolemiljø (Opplæringsloven, 1998). Selv om barns rett til medvirkning er lovfestet skriver Ulvik (2009) at begrepet er populært å bruke i forskjellige sammenhenger, og savner en tydeligere definisjon i teksten til FNs barnekonvensjonen som gir retning for det praktiske arbeidet. Ungdomsmedvirkning er viktig ettersom det bidrar til et mer demokratisk samfunn, i tillegg til at det også bidrar til ungdommenes personlige utvikling samt driver fram praktiske ferdigheter og kunnskaper (Checkoway, 2011). Begrepet «medvirkning» uttrykker gjerne en større grad av samarbeid mellom ungdom og voksne enn «deltakelse» (Checkoway, 2011), og vil derfor bli mest brukt videre i denne pilotevalueringen av Juniorforskerprosjektet.

5. Om Juniorforskerprosjektet

Juniorforskerprosjektet bygger på erfaringer med «Youth Participatory Action Research» (YPAR) eller deltakerforskning, som er gjort i USA (Ozer, 2017). Målet med juniorforskerprosjektet er å skape muligheter for at ungdom involverer seg i større grad i utviklingen av skolen som en god plass å være og en god plass å lære. YPAR tar utgangspunkt i at ungdom vet best selv hvilke behov de har, og hvilke utfordringer som er viktigst i deres hverdag (Lerner et al., 2009). Hovedkomponentene i programmet er: ungdom sin stemme, kritisk tenking, utforske/forske, medvirkning og relasjonsbygging. Utfallsmålene til Juniorforskerprosjektet er å stimulere ungdom sitt engasjement, motivasjon og medvirkning i håp om at ungdommene opplever å bli hørt og at deres mening betyr noe. I tillegg ønsker prosjektet å utvikle ungdom sin faglige og sosiale kompetanse, samt fremme samfunnsengasjement og «empowerment». Prosjektet ønsker også å passe inn med de nye temaene i skolen *folkehelse og livsmestring*, ved å stimulere engasjement, medvirkning og nysgjerrighet (Kjosås, 2020).

Juniorforsker handler om at ungdommene skal utvikle et forskningsprosjekt for å undersøke et tema de interesserer seg for (Kjosås, 2020). Gjennom prosjektet skal ungdommene få mulighet til å fremme sine forskningsfunn og komme med forslag til løsninger. Programmet er delt opp i seks ulike steg som representerer de ulike stegene i en forskningsprosess. Første del er en introduksjon av prosjektet, samt en innføring i etikk og stegene i en forskningsprosess. Ungdom sine muligheter for påvirkning i lokalmiljøet blir her diskutert gjennom praktiske øvelser. I del to legges det opp til at elevene i størst mulig grad skal komme fram til tema og lage forsknings spørsmål selv. Tema skal bli valgt på en demokratisk måte gjennom stemming i plenum eller hemmelig valg. Del tre er en innføring i ulike metoder for datainnsamling, hvor elevene også skal velge passende metode for sitt forskningsprosjekt. Del fire er datainnsamling, hvor hver gruppe må planlegge hvordan dette skal foregå. Del fem er analyse av informasjonen de har samlet inn. Sjette og siste del er formidling av funnene sine. Elevene skal selv bestemme hvordan og for hvem de vil presentere funnene sine for. Gjennom alle seks stegene skal lærer fungere som en støttespiller og veileder (Kjosås, 2020).

6. Implementering og Evaluering

Implementering beskriver den prosessen som involverer å teste kunnskap – og forskningsbaserte prosjekter i praksis (Meyers et al., 2012). Implementering er en

endringsprosess, og handler om de ulike faktorene i denne prosessen som påvirker hvilke endringer man til slutt ender opp med (Larsen, 2017). For at implementering skal være vellykket må det være nøye planlagt og godt strukturert. Å evaluere implementeringsprosessen av et prosjekt kan bidra med en større forståelse av sammenhengen mellom teori og praksis (Meyers et al., 2012). Denne inneværende studien er en del av Meyers et al., (2012) fase 3 av implementeringsprosessen, nemlig evaluering. Evalueringsprosessen er noe som skjer mens implementeringen av et program er satt i gang. Evaluering kan bidra med kunnskap om de utfordringer som oppstår ved implementeringen av programmet, og hvilke elementer som bør endres ved neste utprøving av programmet (Meyers et al., 2012).

Larsen (2017) har påpekt at en aktiv skoleledelse, engasjement fra lærerne og innspill fra elevene selv er de viktigste faktorene for suksessfull implementering av programmer i skolen. Elevmedvirkning er avgjørende for at elevene i det hele tatt skal ha interesse for å delta i et prosjekt. I tillegg vil innspill fra elevene kunne sikre at kjerneelementene i programmet oppleves som relevante for elevene, samt at tiltakene og endringene er tilpasset elevens behov (Larsen, 2017). Å gi elever en stemme og anerkjenne deres innspill kan ha positiv betydning for deres skolemotivasjon. Derfor bør implementering av nye tiltak og programmer i skolen fokusere på å fremme elevmedvirkning (Griebler et al., 2017).

2. Teoretisk rammeverk og begrepsavklaring

I dette kapittelet vil det bli presentert ulike teorier, begreper og tilnærminger som denne studien bygger på. Først vil jeg belyse teorien om positiv ungdomsutvikling og «empowerment» som en sentral del av det teoretiske rammeverket for denne studien. Juniorforskerprosjektet bygger på «Youth Participatory Action Research» som er gjort i USA, og er en metodisk tilnærming som har særlig betydning for denne studien. Til slutt vil det bli presentert ulike teorier om deltakelse, da «ekte medvirkning» er kjerneverdien i denne oppgaven.

2.1 Positiv Ungdomsutvikling (PYD)

Perspektivet om positiv ungdomsutvikling har fokusert på de individuelle ungdommers styrker, talenter, interesser og potensiale som fremmer positiv utvikling blant ungdommer (Damon, 2004; Larsen, 2016). Perspektivet oppstod som en reaksjon på synet om ungdom og deres atferd som et «problem» (Damon, 2004), og ønsker heller å rette fokus på de ressurser som finnes i ungdommers miljø og de positive kvalitetene som fremmer ønsket atferd (Lerner et al., 2009). Tilnærmingen anerkjenner likevel de utfordringer og problemer som gjerne oppstår i ungdomsfasen, og som kan være viktige risikofaktorer for positiv utvikling. Det som kjennetegner PYD er at man ser på ungdommen som fullt i stand til å tilegne seg kunnskaper og har kapasitet til å bidra i samfunnet (Damon, 2004). Tilnærmingen om positiv ungdomsutvikling har som mål om å engasjere ungdom i produktive og meningsfulle aktiviteter heller enn å korrigere og behandle dem dersom de viser tendenser til problematferd (Damon, 2004).

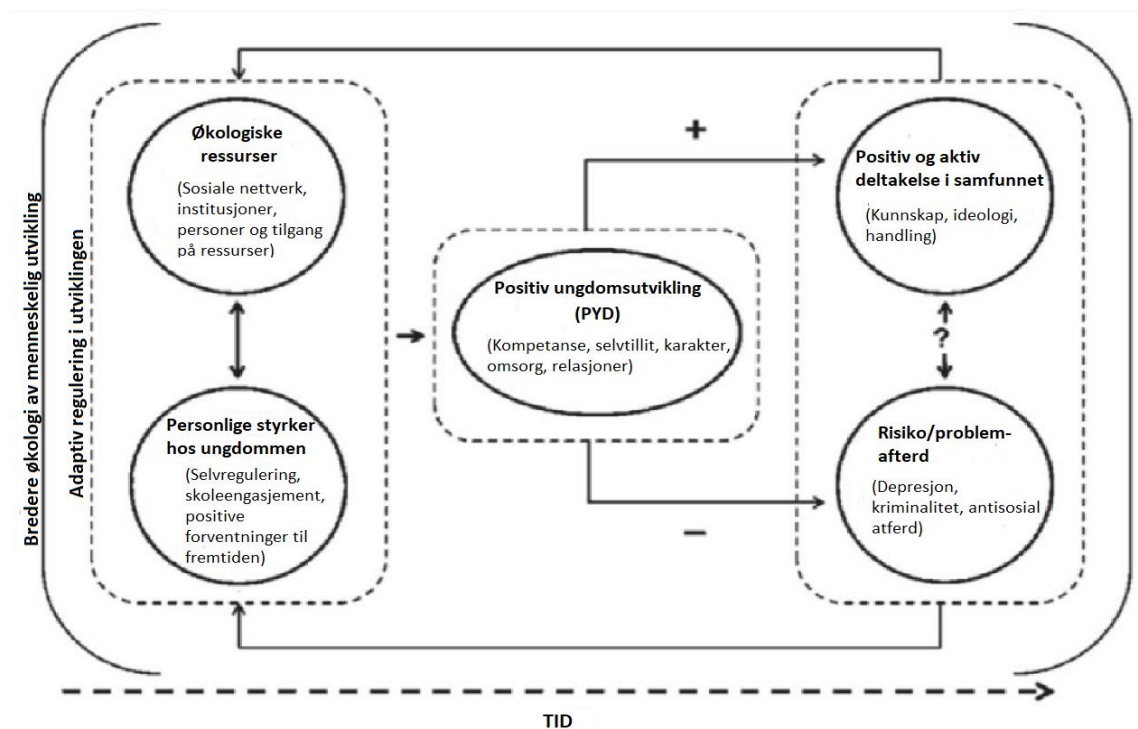
Et viktig aspekt med PYD er at man går ut i fra at alle ungdommer har potensiale for endring (Lerner et al., 2009). Før 1990-tallet var hovedfokuset å «forbedre» ungdommer og forhindre problematferd (Lerner, 2017). Ordet «plastisitet» brukes i dag for å beskrive det potensialet for endring som ungdommer innehar. Positiv endring kan skje dersom ressurser og styrker i ungdommers miljø tilpasses det enkelte individ (Lerner, 2017). For å fremme positiv ungdomsutvikling må man se på hva som ligger i den dynamiske ungdom ⇔ kontekst relasjonen (Lerner, 2019). Denne er unik fra individ til individ og er et sentralt grunnlag for positiv utvikling. Ungdommers sosiale og kulturelle kontekst kan enten være støttende eller undergrave positiv utvikling. Individet og den sosiale konteksten påvirker hverandre, og en god samhandling mellom disse to faktorene kan fremme adaptive ferdigheter blant ungdom (Lerner et al., 2014). Engasjement for familie og nærmiljøet samt deltakelse i ulike

samfunnsfunksjoner er utfall av god gjensidig samhandling mellom ungdom og deres sosiale og/eller kulturelle kontekst (Lerner et al., 2014). Siden ingen individ deler samme ungdom ⇔ kontekst relasjon, er det viktig at arbeidet for å fremme positiv ungdomsutvikling tilpasses hvert enkelt individ (Lerner, 2019).

Teorien om PYD vektlegger hvordan gjensidige positive relasjoner mellom individ og kontekst er med på å fremme ungdommers personlige styrker (Lerner et al., 2014). Figur 2. viser hvordan positiv ungdomsutvikling samt positiv og aktiv deltakelse i samfunnet dannes i en bred økologisk kontekst. Ved en gjensidig positiv relasjon mellom ungdommene sine personlige styrker og de økologiske ressursene som finnes i deres miljø, vil det kunne danne et grunnlag for positiv utvikling. Lerner et al., (2014) har uttrykket i sin studie at en slik utvikling vil igjen kunne fremme aktiv deltakelse og engasjement i samfunnet. Dersom man identifiserer hvilke personlige styrker og økologiske ressurser som fremmer positiv ungdomsutvikling, vil dette også kunne ha en forebyggende effekt på atferd forbundet med risiko, som kriminalitet og antisosial atferd (Lerner et al., 2014).

Figur 2.1

Modell for Positiv Ungdomsutvikling



Modell fra Lerner (2014), oversatt til norsk.

Testing av modellen støtter ideen om en gjensidig fordelaktig relasjon mellom ungdommers personlige styrker (selvregulering, skoleengasjement, positive forventinger til fremtiden), og de ressursene som finnes i deres økologi (som familie, skole og andre sosiale nettverk) kan forutsi heldig utvikling, samt fremme aktiv deltakelse i samfunnet (Lerner et al., 2014). Likevel har noen resultater vært uforenelige med forventingene man hadde til utfall. Høy grad av samfunnsengasjement viste seg å være i sammenheng med høyere grad av risikoatferd. Årsaken til denne relasjonen har vært, ifølge Lerner et al., (2014), noe usikkert. Derfor viser modellen et spørsmålstegn mellom «aktiv deltakelse i samfunnet» og «risikoatferd». Det er viktig at videre forskning på PYD jobber med å utvikle teoretiske modeller og verktøy som representerer mangfoldet blant ungdom, samt utnytter ungdoms evne for endring eller «plastisitet» (Lerner et al., 2014).

2.2 Empowerment

Empowerment har i de siste årene blitt et mer populært begrep å bruke i ulike sammenhenger (Askheim, 2012, s. 10-11). Begrepet er komplisert å oversette til norsk, men ordet «myndiggjøring» eller «egenkraftmobilisering» blir ofte brukt og beskriver noe av det samme (Espnes & Smedslund, 2009, s. 369; Klepp & Aarø, 2017, s. 27). Innenfor helsefremmende arbeid handler empowerment om muligheten til å kunne delta i beslutninger, og ha kontroll over faktorer som påvirker vår helse (Naidoo & Wills, 2016, s. 321). En strategi for å oppnå empowerment i praksis kan være å la personer, f.eks. elever på skolen eller ansatte på en arbeidsplass, få komme med innspill i beslutningsprosesser som påvirker dem i hverdagen (Espnes & Smedslund, 2009, s. 369). Empowerment kan også beskrive individer i en avmaktssituasjon, og hvordan man kan styrke disse personene. Ved økt selvtillit, kunnskaper og ferdigheter er målet at individene opplever mer makt og kontroll over seg selv og dermed klarer å bryte ut av avmaktssituasjonen (Askheim, 2012, s. 11-12). Å bli mer involvert i lokalsamfunnet, og dra nytte av de ressursene som finnes der, som for eksempel tilgang til gode helsetjenester og utdanning, blir gjerne sett på som en form for empowerment. Likevel er det ikke alle som involverer seg på denne måten, og man kan spørre seg om deltakelse i samfunnet skaper empowerment, eller om personer med en allerede form for «empowerment-mentalitet» tar større initiativ for å delta i samfunnet (Holden et al., 2004). Det er nødvendig at helsefremmende prosjekter med fokus på empowerment klarer å inkludere de som har vansker for å selv ta initiativ for samfunnsdeltakelse.

2.2.1 Ungdom og Empowerment

Tilnærmingen om individer i en avmaktssituasjon har et grunnleggende utgangspunkt i at personen befinner seg i satte, gjerne tradisjonelle, samfunnsstrukturer som bestemmer grad av opplevd kontroll (Askheim, 2012, s. 21). Skolen kan regnes som en tradisjonell institusjon med et hierarkisk maktforhold mellom lærer og elev (Greenberg, 2018). Barn blir gjerne sett på som en gruppe eller minoritet som må kjempe for å få sin stemme hørt (Danielsen, 2017, s. 98). For å øke ungdommers følelse av empowerment på skolen oppfordres det å undervise dem til å ta mer ansvar for sin egen læring, i håp om at det skaper mer indre motivasjon, som igjen gjør at de oppfyller alle kravene de skal gjennom på skolen (Nelson, 2018). Sårbare elever som er avhengige av ekstra støtte kan da paradoksalt oppleve å bli mer umyndiggjort dersom man insisterer på at akademisk suksess ligger i elevenes egne hender (Nelson, 2018). Den viktigste forutsetningen for å fremme empowerment hos ungdom, er at man legger til rette for at ungdom utvikler en opplevelse av at deres arbeid faktisk kan få til en endring eller gjøre en forskjell (Zimmerman et al., 2018). Å engasjere ungdom i prosjektarbeid kan bidra til økt kunnskap om hvilke ressurser som finnes i nærmiljøet, noe som igjen kan fremme følelsen av kontroll og empowerment (Zimmerman et al., 2018).

2.2.2 Meningsfull Deltakelse

Empowerment brukes ofte i sammenheng for å styrke minoriteter og viske ut maktstrukturer som har begrenset dem fra å benytte seg av ressurser i samfunnet, samt å få delta på lik linje med alle andre (Lardier et al., 2018). Deltakelse, da spesielt å ta del i samfunnet, er en sentral del i det helsefremmende arbeidet (Green et al., 2019, s. 146). Meningsfull deltakelse krever at individer får være med å delta i beslutningsprosesser som påvirker dem selv (WHO, u.å). En praktisk tilnærming til dette kan være å la medlemmene av et miljø få medvirke i identifiseringen av løsninger på problemer de selv kjenner best til. På denne måten kan medlemmer av et nærmiljø ta tilbake kontroll over viktige avgjørelser som påvirker deres livskvalitet (WHO, u.å).

Meningsfull deltakelse har også gjort seg mer gjeldene innenfor den offentlige helsetjenesten, og det av flere grunner: 1. Det er etisk riktig å la folk ytre sine meninger, 2. Det er større sannsynlighet for at løsninger identifisert av personer som har vært i situasjonen er mest passende å bruke, 3. «Eksperter» kan ha begrenset forståelse for befolkningens helsebehov (Naidoo & Wills, 2016, s. 278-279). Det er ikke tilstrekkelig å se på folk som fornøyde eller misfornøyde forbrukere av en tjeneste. Et brukerperspektiv er en avgjørende

tilnærming for å kunne prioritere riktig innenfor helsetjenesten (Naidoo & Wills, 2016, s. 279).

2.3 Youth Participatory Action Research

Prosjektet «Juniorforsker» er basert på en metodisk tilnærming kalt «Youth Participatory Action Research» (YPAR). Hovedprinsippet med YPAR er å fremme positiv ungdomsutvikling (PYD) og bidra til å engasjere ungdom i endringsarbeid på skolen og i lokalsamfunnet (Ozer, 2017). YPAR baserer seg på et fagfelt som verdsetter «ekte» medvirkning, samt meningene til ungdommene som selv er eksperter på de sakene og utfordringene som oppstår i deres liv. Tilnærmingen legger opp til at det er elevene selv som skal undersøke og bli eksperter på et valgt tema, for så å bruke denne kunnskapen til å kunne påvirke forhold som bidrar til ungdommenes egen helse og trivsel. Man ønsker dermed at deltakelse i programmet skal gjøre ungdommene i stand til å påvirke samfunnsstrukturer, samt utforske de ressursene som finnes i deres nærmiljø (Ozer, 2017). YPAR gir ungdommene et verktøy for samfunnsdeltakelse, samt skaper viktige erfaringer med prosjektarbeid som går utenfor skolen. I tillegg har Rubin et al., (2017) påpekt at YPAR kan bidra til å minske den ujevne maktbalansen mellom elev og voksen, samt være et godt verktøy å bruke for lærere som ønsker å utnytte klasseromsundervisning til å få i gang en endring.

YPAR-prosjekt legger opp til at ungdommene skal tilegne seg kunnskap gjennom å selv identifisere og forske på ulike sosiale problemstillinger gjennom et samarbeid med de voksne (Ozer, 2017). Tilnærmingen tar utgangspunkt i at ungdommene medvirker gjennom hele forskningsprosessen, også i de metodiske prosessene. YPAR kan deles inn i tre prinsipper (Anyon et al., 2018). For det første er temaene som undersøkes personlige for elevene, og er gjerne tema og problemstillinger som ungdommene har opplevd selv. For det andre er implementeringen deltakende ved at elevene er med på å bestemme metoden for undersøkelse av problemet samt hvordan den pedagogiske prosessen foregår. For det tredje er YPAR transformativt, fordi man aktivt griper inn for å tilegne seg ny kunnskap som kan endre eller påvirke samfunnsstrukturer til fordel for ungdommene (Anyon et al., 2018). De ulike prinsippene bidrar til å fremme viktig kunnskap blant elever som ofte ikke blir prioritert i skolens pensum, nemlig kritisk tenking, autonomi og medvirkning (Rubin et al., 2017).

YPAR kan sies å ha et grunnleggende perspektiv om likestilling, samtidig som man arbeider for å gi ungdommer den kunnskapen som skal til for at de selv kan identifisere og

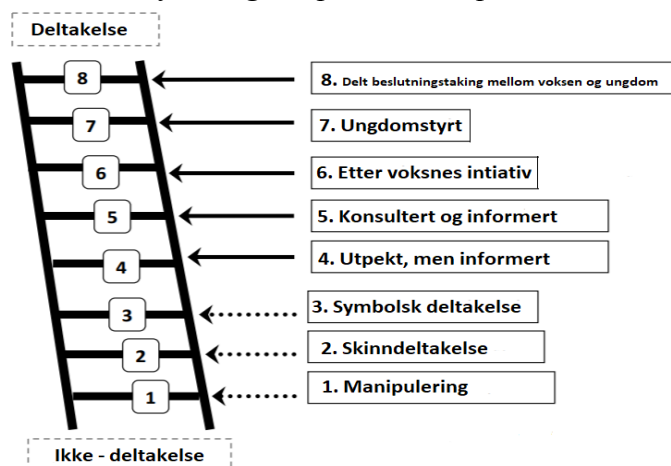
forbedre strukturer som er relevant for ungdommene (Ozer, 2017). Ozer (2017) har påpekt hvor stor ulikheten og urettferdigheten er for ungdommer i USA av annen etnisitet enn majoriteten, ettersom fattigdom gjerne «holder dem tilbake» fra å oppnå god helse og utdanning. Opplevelse av empowerment er et viktig element i arbeidet for å fremme god helse for alle ungdommer, men kan argumenteres for å være livsviktig for ungdommer som strukturelt «holdes nede» av fattigdom og rasisme (Ozer, 2017; Ozer et al., 2010). YPAR-tilnærmingen gir ungdommers engasjementet noe struktur, som igjen hjelper å identifisere mer spesifikt hvor ungdommene ønsker en endring. YPAR skaper også muligheter for å gjøre endringer i samfunnssystemer, og inkluderer dermed en endringskomponent i sitt program. YPAR kan sies å være et godt verktøy for å engasjere ungdom i planleggingen av program ment for å fremme sin egen helse, men også folkehelsen generelt i samfunnet (Anyon et al., 2018).

2.4 Deltakerstigen

«The Ladder of Participation» eller deltakerstigen ble først designet som en modell for vurdering av barn og unges grad av deltakelse i ulike prosjekter, da spesielt i skolesammenheng (Hart, 1992, s. 9). Deltakerstigen blir også presentert i Barneombudets medvirkningshåndbok (2018, s. 6), hvor det står: «Det er barn og unge selv som er eksperter på å være barn og unge. Samtidig er det de voksne som tar beslutninger for dem» (Barneombudet, 2018, s. 5).

Figur 2.2

“Roger Hart’s Ladder of Young People’s Participation”



Modell fra Hart (1992, s. 8) tilpasset i Funk et al., (2012, s. 289), oversatt til norsk.

Ifølge Hart (1992, s. 9) regnes ikke de første tre trinnene i stigen som deltakelse. Manipulasjon er den laveste graden i stigen, og forekommer ofte som et resultat av at voksne undervurderer barns evner til å forstå seg på et problem. Neste trinn i stigen går ut på at voksne bruker barn for å fremme en sak, f.eks. ved at barna opptre på et arrangement, men uten at barna egentlig vet noe om selve saken de fremmer. Trinn tre, symbolsk deltakelse, beskriver hvordan barn tilsynelatende får si sin mening, men har egentlig ikke mulighet for å velge hvilket tema de skal si noe om, og på hvilken måte det skal fremlegges (Hart, 1992, s. 9). For at et prosjekt skal kunne si at de har involvert barn og unge i prosessen er det visse kriterier som må oppfylles; 1. Barn og unge må forstå intensjonene med prosjektet, 2. De er klar over hvem som tok beslutninger angående deres involvering og hvorfor, 3. De har en meningsfull rolle, ikke en dekorativ, 4. De deltar frivillig etter å ha fått god informasjon om prosjektet (Hart, 1992, s. 11). De øverste trinnene i stigen oppfyller disse kravene, og regnes derfor som ekte medvirkning.

Modellen har over tid blitt brukt som et verktøy for å vurdere eget arbeid med involvering av barn i prosjekter, noe som ikke var Harts (2008, s. 19) intensjon med modellen. Modellen ble i utgangspunktet utviklet for å starte en kritisk dialog omkring barns deltakelse i ulike prosjekter, og er heller et teoretisk rammeverk enn et praktisk verktøy (Hart, 2008, s. 19). Hart (2008, s. 20) fremhever også at modellen utforsker noe snevert hvordan barn deltar på uformelle arenaer i lokalsamfunnet, men heller fokuserer på barns deltakelse i spesifikke programmer og prosjekter. Deltakerstigen er også opptatt av forholdet mellom voksen og barn, og hvordan det påvirker deltakelsen enten positivt eller negativt. Modellen utforsker derfor ikke hvordan barn tilegner seg kompetanse gjennom deres deltakelse i lek eller samarbeid med jevnaldrende, ofte uten voksne tilstede (Hart, 2008, s. 20). Liten til ingen påvirkning av voksne, eller øverste trinn i stigen, er ikke nødvendigvis alltid et mål, og heller ikke alltid passende. Det viktigste er at barn og unges potensiale og evner blir anerkjent, og at unge får muligheten til å delta på et høyest mulig nivå (Hart, 2008, s. 24).

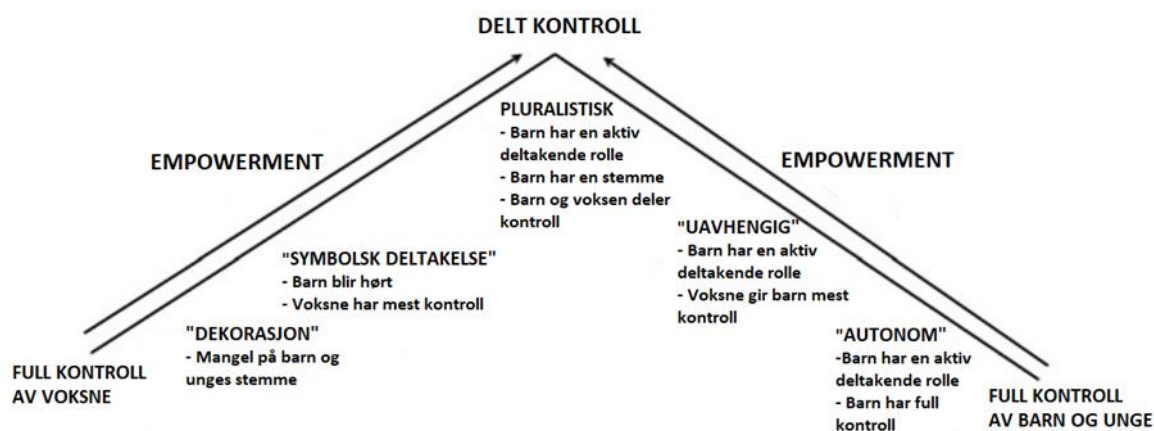
2.3.2 «TYPE – pyramiden»

«TYPE» - modellen har tatt utgangspunkt i Harts deltakerstige i utformingen av en modell som identifiserer ulike grader av deltakelse med fokus på ungdom – voksen relasjonen, og presenterer utviklingspotensialet på et kontinuum (Wong et al., 2010). Kontinuumet er utviklet med bakgrunn i forskning som tyder på at et ungdom – voksen forhold preget av likhet og gjensidig respekt er optimalt for positiv ungdomsutvikling (Wong

et al., 2010). Modellen har en tydelig helsefremmende tilnærming til deltakelse ved bruk av empowerment som viktigste rammeverk. Ut i fra dette rammeverket har det blitt identifisert fem ulike former for ungdomsdeltakelse. I de to første formene «dekorasjon» og «symbolsk deltakelse» er det de voksne som har full kontroll. «Symbolsk deltakelse» beveger seg litt mer i midten av kontinuumet siden ungdom har en viss mulighet for deltakelse her. I andre enden har man formene «helt autonom» og «uavhengig», hvor det er ungdommene som har mest kontroll. Selv om disse formene gir ungdom mest kontroll, er det *delt kontroll* mellom ungdom og voksne som er det foretrukne. Den siste formen «pluralistisk» representerer delt kontroll, hvor ungdom er aktive deltakere og tar beslutninger sammen med voksne. Empowerment – perspektivet kommer også frem i midten av kontinuumet, hvor formen «pluralistisk» kan bidra med å fremme en høy grad av empowerment hos barn og unge (Wong et al., 2010).

Figur 2.3

“The TYPE-pyramid”



TYPE-pyramiden fra Wong et., (2010) oversatt til norsk.

Et helt uavhengig barn uten noe kontroll og veiledning fra voksne regnes ikke som et mål (Wong et al., 2010). Selv om ungdomsdrevet deltakelse er til å foretrekke, har Wong et al., (2010) poengtert at det er en for stor byrde for barn og unge å drive et prosjekt helt alene. Som voksen kan man ikke forvente dette, og ansvaret bør fordeles mellom voksne og ungdom. Voksne er ofte viktige veiledere og støttespillere for barn og unge, og et godt

samarbeid kan bidra til å skape optimale forhold som fremmer empowerment og positiv ungdomsutvikling. Ved å kombinere helsefremmende perspektiver som empowerment og positiv ungdomsutvikling, belyser modellen hvilke former for deltakelse som kan fremme ungdommers styrker og avslører hvor ungdommers stemmer blir mest verdsatt (Wong et al., 2010).

3. Litteraturgjennomgang:

Dette kapittelet vil bli presentert i tre deler. I den første delen vil jeg presentere tidligere studier med utfallsmål om trivsel, engasjement, medvirkning og generell skoletilfredshet. Siden Juniorforskerprosjektet bygger på YPAR-studier, vil YPAR-studier med de nevnte utfallsmålene bli særlig vektlagt. Det ble også naturlig å se på andre relevante studier med samme utfallsmål. I del to av kapittelet vil jeg presentere forskning som har undersøkt hvilke utfordringer som kan oppstå ved implementering av YPAR-program i skolen. I siste del har jeg inkludert studier av metodisk relevans som også belyser hvordan miljøet i klassen påvirker elevenes arbeid med det som undervises på skolen.

3.1 Søkestrategi

For å søke etter litteratur brukte jeg ulike strategiske metoder. Jeg søkte for det meste i ulike databaser, men brukte også relevante tidsskrift som Norsk pedagogisk tidsskrift. Databasene jeg brukte for søk i litteratur var: Oria, Idunn, PsychINFO (Ovid), ERIC, Web of Science og Google Scholar. Fokuset i søket på litteratur har vært å finne fagfelleverderte artikler som tar for seg utfall av elevmedvirkning. I tillegg har det vært viktig å få med artikler som tydelig har en helsefremmende tilnærming til medvirkning.

Siden Juniorforskerprosjektet bygger på erfaringer fra YPAR i USA har det vært sentralt å finne studier på dette programmet. Andre prosjekt har også blitt inkludert dersom programmet har hatt et sentralt perspektiv om elevmedvirkning. Relevante program som har fokusert på skoletrivsel, elev-lærer relasjon og autonomi og ansvar har også blitt inkludert. Noen metastudier har også blitt brukt for å tydeliggjøre hvilke utfall elevmedvirkning kan ha, og hvilke fallgruver som finnes i forskning på begrepet «medvirkning». Etersom jeg gjør en evalueringsstudie med bruk av observasjon som metode for datainnsamling, har det vært naturlig å se gjennom noen studier som også har brukt samme metode innenfor dette fagfeltet. Siden «ungdom sin stemme» er svært relevant for denne oppgaven vil dette komme nøye fram i denne litteraturgjennomgangen.

I litteratursøkene mine ble ordene fra tabellen nedenfor brukt, hvor jeg hadde som mål å inkludere ett ord fra hver boks når jeg søkte. For å få frem de nyeste programmene i skolen satte jeg en grense på år 2009 for publisering, men supplerte med noe forskning tidligere enn dette året dersom det var relevant for oppgaven. I all hovedsak vil artiklene som er inkludert i denne oppgaven være på engelsk, da litteratursøket ga få norske artikler. I mitt søk på

observasjonsstudier i det norske klasserommet brukte jeg for det meste Norsk pedagogisk tidsskrift for å finne litteratur. Da har søkeordene bare vært på norsk. Ved å bruke søkeordet «observasjon» ble resultatet 116 artikler. Mange av disse artiklene fokuserte på læreren som forsker, og generelt hvordan å drive med observasjon som forskningsmetode. Ved samme søk på andre databaser var resultatene for det meste studier som observerte lærer og hvilke utfall ulike læringsstrategier har. Jeg ønsket heller å finne observasjonsstudier som fokuserte på *klassemiljø, og relasjoner mellom elever*, ikke så mye fokus på lærer. Avgrensingen førte til 3 artikler, hvor bare én var relevant. Etersom jeg ønsket studier som var gjort i den norske skolen tok jeg i bruk samme søkeord i Google Scholar. «Observasjon, klassemiljø» ga 2680 resultater. Mange av disse studiene var masteroppgaver og oppnådde ikke kravene mine til fagfelleverdert forskning. Flere av artiklene hadde også et stort fokus på lærer sin praksis, klasseledelse og læreren sitt synspunkt. I mine søk har jeg fått et inntrykk av at det ikke finnes mange observasjonsstudier i det norske klasserom som fokuserer på relasjonene og dynamikken mellom elevene selv, og hvordan klassemiljøet kan være en barriere for, eller fremme, læringsprosesser. Jeg opplever at kjønnsforskning gjerne bruker observasjon i klasserom i sine undersøkelser, og jeg har derfor inkludert noen slike studier på grunn av deres metodiske relevans.

Tabell 3.1

Oversikt over søkeord

Deltakere	Tema	Tilnærming
Peer* Pupil* Teen* Youth* Adolescen*	“Participation” “Engagement” “Well-being” “School satisfaction” “Learning environment” “Power imbalance” “Klassemiljø” “Elevmedvirkning” «Engasjement» “Trivsel”	«Evaluation” «Observation” «Health promot* schools» “School based” “Implement*” “Peer* led” “Youth* voice” “PYD” “Youth participatory action research” “YPAR” “Observasjon”

3.2 Studier med utfallsmål om medvirkning og trivsel

Tidligere YPAR-studier har hatt utfallsmål om trivsel, engasjement, ekte medvirkning, positiv ungdomsutvikling, generell skoletilfredshet og god lærer-elev relasjon (Ozer, 2017). I denne innværende studien ble det derfor naturlig å søke opp forskning med de samme utfallsmålene. Både YPAR-studier med de nevnte utfallsmålene vil bli presentert, samt andre relevante studier med medvirkning, trivsel og positiv ungdomsutvikling som utfallsmål.

Deltakelse og demokrati er viktige verdier i en helsefremmende skole (Buijs, 2009), men i hvilken grad elevmedvirkning i skolen faktisk har en innflytelse på ungdommers trivsel har blitt rapportert noe ulikt (Griebler et al., 2017; Mager & Nowak, 2012). Å gi elevene en stemme, oppmuntre dem til å engasjere seg samt gi dem mer autonomi og ansvar er faktorer som har blitt lagt større vekt på i nyere skolereformer, ettersom man tenker at elevene selv er eksperter på hvordan de lærer best (Mager & Nowak, 2012). I sin litteraturgjennomgang fant Mager og Nowak (2012) at ulike former for medvirkning resulterte i ulike utfall. Elevmedvirkning i forskjellige råd, som f.eks. elevråd, viste ingen påvirkning eller forbedring på områder som selvtillit, livsferdigheter, sosial status og lærer-elev relasjon. Et positivt utfall i Mager og Nowak (2012) sin gjennomgang var at elevmedvirkning fremmet generell trivsel i klasserommet. En moderat økning i engasjement og noe bedre disiplin ble også rapportert. Likevel konkluderte Mager og Nowak (2012) med at nåværende forskning ikke definerer eller bruker begrepet «medvirkning» på den måten hvor det kan fungere i praksis. I tillegg er det få studier som spesifikt undersøker hvilke helseeffekter elevmedvirkning kan ha. Ettersom deltakelse er en så viktig del av tilnærmingen om en helsefremmende skole (Buijs, 2009), har Mager og Nowak (2012) påpekt viktigheten av mer spesifikk forskning på temaet i et helsefremmende perspektiv.

Studien til Griebler et al., (2017) bygger på litteraturgjennomgangen av Mager og Nowak (2012), og har tilført et større fokus på det helsefremmende perspektivet i forskning på medvirkning. Griebler et al., (2017) har definert medvirkning som en type praksis hvor en har et samarbeid mellom elevene og ulike aktører angående spørsmål som kan påvirke beslutninger omkring planlegging og implementering av helsefremmende programmer rettet mot elevene selv. Målet med studien til Griebler et al., (2017) var å identifisere ulike utfall elevmedvirkning kan ha ved planlegging og gjennomføring av helsefremmende program i skolen. Forskerne fokuserte spesifikt på elevenes stemme gjennom hele implementeringsfasen av et helsefremmende program, og ikke deltakelse på skolen generelt (Griebler et al., 2017). Ved bruk av denne formen for deltakelse, som definert ovenfor, fant Griebler et al., (2017)

flere positive utfall. Noen av disse utfallene var en forbedring i skoletrivsel og motivasjon, en økning i ferdigheter, kompetanse og personlig utvikling, samt økt forståelse for medvirkning og samarbeid som en viktig verdi (Griebler et al., 2017). Griebler et al., (2017) har konkludert med at dersom man tar ungdoms stemme på alvor og gi dem medansvar vil det kunne ha en positiv påvirkning på skolemotivasjon, skoletrivsel og engasjement.

I sitt «scoping-rewiev» undersøkte Raanaas et al., (2020) hvordan Participatory Action Research (PAR) bruker deltakelse i studier for å fremme mental helse og resiliens blant ungdommer. Målet med litteraturgjennomgangen var blant annet å sammenfatte hva som er kjennetegner ulike PAR-tilnærminger og i hvilken grad de oppnådde «ekte deltakelse». Analyse av 54 studier synliggjorde PAR's målgruppe, relevante metoder for ungdom, samt i hvilken grad involvering av ungdom er autentisk i alle delene av PAR (Raanaas et al., 2020). Litteraturgjennomgangen til Raanaas et al., (2020) fant flere studier som tar i bruk PAR, hvor graden av ungdomsdeltakelse gjennom hele forskningsprosessen likevel var noe begrenset. Bare 17 av 54 PAR-studier inkluderte ungdommer i styrer hvor beslutninger tas, og få studier inkluderte ungdommer i den første planleggingsfasen. 31 av studiene inkluderte ungdommene i prosessen med dataanalyse, men i de fleste studiene ble ungdommene konsultert først etter at temaer var utviklet. Selv om de fikk si sin mening etter analyseprosessen kan ikke ungdommene i denne delen regnes som fullstendig involvert. Bare 18 av de inkluderte studiene beskrev ungdommene som aktive medforskere gjennom datainnsamlingen. Raanaas et al., (2020) har påpekt at fremtidige PAR-studier bør fokusere på autentisk deltakelse og involvering av elevene gjennom hele forskningsprosessen.

Et av hovedmålene til YPAR er at de voksne beslutningstakerne og de deltakende ungdommene skal ha delt makt i prosjektet (Call-Cummings et al., 2020; Ozer et al., 2013). I deres arbeid med YPAR i urbane områder av Irland og USA undersøkte Call-Cummings et al., (2020) konseptet «medvirkning», samt spenningen som oppstod mellom lærer og elever gjennom arbeidet med YPAR. I Irland ble YPAR-prosjektet implementert for å undersøke og reflektere over «mangfold» sammen med elevene. I studien belyser Call-Cummings et al., (2020) en lærers frustrasjon over en workshop hvor en elev uttrykket at hen synes prosjektet var «kjedelig». Likevel påpekte læreren at elevenes tilbakemeldinger også er en viktig del av YPAR, og noe som kan bidra med å utvikle programmet. Ozer et al., (2013) har også påpekt spenningen som kan oppstå mellom lærer og elev i et YPAR-prosjekt. I sin studie trekker Ozer et al., (2013) fram hvordan lærerne var veldig bevisst på sin rolle og maktforskjellen mellom lærer og elev, men hvor lærerne fortsatt synes det var vanskelig å slippe helt tak uten

å motivere elevene til å velge det mest interessante temaet i lærens øyne. En viktig begrensning for elevmedvirkning i studien til Ozer et al., (2013) var hvordan læren hadde en tendens til å ta beslutninger på vegne av elevene.

Ozer og Wright (2012) undersøkte i sin studie hvilken innvirkning YPAR hadde på elevens autonomi og mulighet for å si sin mening. Ozer og Wright (2012) undersøkte to videregående skoler i USA, hvor mulighetene for å påvirke de tradisjonelle skolestrukturene var lav. Resultatene i studien viste at elevene oppnådde mer profesjonalitet i lærernes øyne, og at lærer-elev relasjonen ble mer kollegialt enn hierarkisk (Ozer & Wright, 2012). Dette førte til at læreren åpnet mer opp for å høre elevens mening, og ga dem tilgang til å veie inn på spørsmål knyttet til hvilke læringsmetoder som ble brukt i klasserommet (Ozer & Wright, 2012). Likevel har Rubin et al., (2017) poengtert at det fortsatt kan oppstå konflikter knyttet til roller og makt utenfor klasserommet ved YPAR-prosjekt. Å definere hvem som skal gjøre hva, når det skal gjennomføres, og om det skal gjennomføres i det hele tatt, bestemmes ofte av en tredjepart, spesielt dersom programmet er designet av forskere på et universitet eller høyskole (Rubin et al., 2017).

Livingstone et al., (2014) tok i sin studie bruk YPAR for å undersøkte hvorfor så mange afro-amerikanske ungdommer ikke fullførte videregående skole (High School) i byen Montreal i Canada. Målet med prosjektet var å la ungdommene selv diskutere og identifisere ulike faktorer som fører til at så mange afro-amerikanske elever droppet ut, samt hva ungdommene mente kunne forebygge det store frafallet (Livingstone et al., 2014). De deltakende elevene var mellom 15 – 18 år, og gikk på fire ulike skoler i Montreal. For å sikre ungdommene sin stemme skulle elevene lede en forskningsprosess på seks steg: utvikle forskningsspørsmål; utvikle en guide for fokusgruppediskusjoner med jevnaldrende ungdommer; evaluere tjenester og programmer i skolen; lede fokusgruppediskusjonene; analyse dataene sine; samt samle funnene og konklusjonene i en forskningsrapport. De voksne stod bare for nødvendig veiledning og generell administrasjon av programmet. I fokusgruppediskusjonene var deltakerne mer åpne om deres vanskeligheter, bekymringer og problemer, ettersom diskusjonene var ledet av jevnaldrende ungdommer. Elevene rapporterte en økt opplevelse av å bli hørt, forstått, samt at noen brydde seg om dem. I tillegg opplevde elevene det som svært positivt å kunne dele sine erfaringer sammen med andre afro-amerikanske ungdommer som hadde opplevd mye av det samme. YPAR-tilnærmingen viste seg her å være en effektiv måte å gi afro-amerikanske ungdommer en plattform for å uttrykke deres opplevelser, som igjen ga forskerne en bedre forståelse av de grunnleggende årsakene til

skolefravall i denne ungdomsgruppen. Resultater fra dette YPAR-prosjektet viste at endringer i skolen har en større sjans for å lykkes dersom elevene har hatt blitt involvert gjennom hele planleggingsprosessen (Livingstone et al., 2014).

I YPAR har «fotostemme» blitt en populær metode å bruke for å engasjere barn og ungdom i å undersøke faktorer som påvirker deres helse i hverdagen. (Henry et al., 2012). I studien til Henry et al., (2012) fikk deltakerne mulighet til å ta bilde av det som betydde noe for dem, for så å diskutere bildene etterpå. Målet med studien til Henry et al., (2012) var å kartlegge hvilke helsebehov de deltakende ungdommene hadde, med utgangspunkt i ungdommenes egne oppfatninger av hva som påvirker deres helse. De deltakende ungdommene fikk først en tredagers opplæring i hva fotostemme var og hvordan man jobber med det. Så fikk deltakerne i oppgave å gå rundt på skolen å ta bilder, samt skrive ned hvorfor akkurat disse bildene ble tatt. Etterpå ble deltakerne satt sammen i fokusgrupper hvor de diskuterte de ulike bildene og hva som var viktig for dem. Studien til Henry et al., (2012) viser at fotostemme som en del av YPAR er en effektiv måte å gjøre ungdommer mer bevisst over faktorer i nærmiljøet som påvirker deres helse. Fotostemme fremmet også en større grad av deltakelse blant ungdommene, sammenlignet med andre metoder som brukes for å involvere deltakerne. Studien rapporterte også at ungdommene opplevde en følelse av stolthet og økt selvtillit i prosessen med fotostemme. Resultatet fra studien viser at fotostemme er en innovativ måte å engasjere ungdom i å diskutere hvilke helsetilbud de har behov for, i tillegg til at tilnærmingen YPAR skaper muligheter for at elevens stemme blir hørt i beslutningsprosesser som påvirker deres hverdag (Henry et al., 2012).

3.3 Andre relevante prosjekt

Skolen spiller en viktig rolle for barn og ungdommers helse, og er derfor mye brukt som arena for helsefremmende program (Young, 2005). «We Act» er en helsefremmende intervensjon utprøvd i den danske grunnskolen, med mål om å øke fysisk aktivitet blant deltakerne, samt trivsel og tilfredshet på skolen (Bonde et al., 2018). Elevene skulle blant annet få presentere sine syn på hva en helsefremmende skole var for dem, noe som skulle sikre perspektivet om deltakelse i programmet. I sin evalueringsstudie av «We Act», fant Bonde et al., (2018) ingen signifikant atferdsendring blant elevene og lærerne. En av årsakene til dette utfallet, skriver Bonde et al., (2018) var at studien ikke var tro til sin kjerneverdi, nemlig elevmedvirkning. Innenfor helsefremmende arbeid og programmer designet for skolekonteksten blir ofte ord som «deltakelse» og «medvirkning» brukt uten at man har

definert dem grundig, eller forklart hva man legger i disse begrepene (Bruun Jensen & Simovska, 2005). Å ha et «deltakende perspektiv» i et helsefremmende program i skolen handler om mer enn bare «å bli lyttet til» i klasserommet (Bruun Jensen & Simovska, 2005). Evalueringen til Bonde et al., (2018) viste at elevmedvirkningen ikke var genuin nok i programmet. Evalueringsstudier av helsefremmende programmer i skolen bør, ifølge Bonde et al., (2018), fokusere på hvordan man har tilnærmet seg begrepet «elevmedvirkning», og hvordan man på best mulig måte kan jobbe for å oppnå «ekte» deltakelse i et slikt program.

«The New Mentality» er et prosjekt med hensikt å gi ungdom en mulighet til å utvikle helsefremmede aktiviteter som møter deres behov (Ramey & Rose-Krasnor, 2015). Prosjektet gikk ut på å engasjere ungdom i helsefremmende prosjekter og arrangementer, samt øke den generelle bevisstheten rundt mental helse. Dette foregikk gjennom et samarbeid mellom ungdommene selv og de engasjerte voksne. «The New Mentality» ønsket også å redusere stigma knyttet til mental helse og tilrettelegge for ulike helsefremmende ressurser som ungdommene enkelt kunne benytte seg av. Programmet hadde et grunnleggende perspektiv om «ekte» deltakelse gjennom hele implementerings- og evalueringsprosessen (Ramey & Rose-Krasnor, 2015). Studien rapporterte ulike positive utfall, blant annet opplevde ungdommene at deres arbeid og engasjement oppnådde resultat. Engasjementet førte til en økt kunnskap om psykisk helse og dermed også en reduksjon i stigma knyttet til temaet. Ungdommene i prosjektet rapporterte også om viktigheten av å føle at deres innsats har en betydning (Ramey & Rose-Krasnor, 2015). Resultater fra en kvantitativ evaluering av programmet samsvarer også med hva ungdommene uttrykket i kvalitative intervju. Resultatene fra den kvantitative evalueringen viste en økning i ungdommenes oppfatning av egen personlig utvikling, å bli hørt, samt engasjement og støttende forhold (Ramey & Rose-Krasnor, 2015).

I sin studie undersøkte Holsen et al., (2015) ulike opplevelser med en intervensjon som tok i bruk elever som undervisningsledere, med fokus på opplevelsene til lærerne, rektorene og elev-lederne selv. Målet for skoleintervensjonen var å forbedre det psykososiale læringsmiljøet. Intervensjonen gikk ut på å bruke elevene selv som ledere eller kunnskapsformidlere for jevnaldrende elever. Elev-ledet undervisning begrunnes gjerne ved at elevene i denne fasen ønsker mer autonomi, de stiller mer spørsmål til voksne som autoritet samt at jevnaldrenes oppfatninger av dem er viktigere enn lærerens (Holsen et al., 2015). Fem ungdomsskoler som hadde gjennomgått programmet i ett år ble inkludert i studien. For å undersøke opplevelsene med intervensjonen ble semistrukturerte intervju brukt. Analysen av

datamaterialet resulterte i fire hovedkategorier: personlige gevinster for elev- lederne (som: altruisme og nye ferdigheter), positivt med undervisning fra noen på sin egen alder, positivt for nye elever, samt opplevelse av forvirring rundt rollen som elev-leder og noe lavt engasjement fra lærerne (Holsen et al., 2015). Det mest fremtredende funnet var elev-ledernes engasjement, og ønske om å hjelpe andre studenter til å føle seg trygg på skolen. Elev-lederne opplevde at de kunne gjøre en positiv forskjell i skolehverdagen til medelever, og rapporterte derfor økt selvtillit og trivsel. Studien til Holsen et al., (2015) viser at deltakelse i elev-ledet undervisning kan ha positive utfall for elevenes mentale helse, men at senere utprøvinger av programmet bør fokusere på hvordan man kan fremme et bedre samarbeid mellom lærer og elev-leder.

Elevmedvirkning har vist seg å være en effektiv tilnærming for å fremme skoletrivsel blant ungdommer (Frantz, 2015; Holsen et al., 2015). I sin studie ønsket Frantz (2015) å evaluere i hvilken grad elever opplevde å være med på et skoleprogram med elev-ledet undervisning. Programmet gikk ut på å styrke noen utvalgte elever eller «peer-educators» kunnskaper på områder knyttet til helse, i tillegg til å utvikle gode kommunikasjonsferdigheter. Disse «peer-educators» skulle så bruke denne nye kunnskapen og ferdighetene til å formidle videre hva de hadde lært til sine jevnaldrende klassekamerater. Elevene fikk også i oppgave å starte diskusjoner i klasserommet rundt temaet «god helse» (Frantz, 2015). For å finne ut hvordan programmet ble opplevd for elevene ble uformelle diskusjoner og intervju utført. Studien til Frantz (2015) fant at elev-lederne opplevde å ha opptred som en slags rollemodell for sine jevnaldrende klassekamerater, noe som bidro til en generelt god følelse. Elev-lederne opplevde også å bli mer engasjert i tema knyttet til god helse, og flere ønsket å fortsette med å spre nyttig informasjon til sine klassekamerater. Funnene viser også at prosessen ga deltakerne ny kunnskap og nyttige ferdigheter som igjen fremmet «empowerment» hos elev-lederne. Studien til Frantz (2015) viser at programmer med elev-ledet undervisning med fokus på medvirkning kan være en effektiv strategi for å fremme skoletrivsel.

Ressurs-baserte tilnærminger til ungdomsdeltakelse har også vist seg å være en effektiv strategi for å fremme meningsfull deltakelse for ungdom i helsefremmende prosjekter (Agdal et al., 2019). Agdal et al., (2019) har påpekt at elevprosjekter med høy grad av medvirkning kjennetegnes av god støtte fra viktige voksne som legger til rette for et godt læringsmiljø. Studien konkluderte med at en ressurs-tilnærming til deltakelse økte meningsfull deltakelse for barn og unge i helsefremmende prosjekt. I tillegg fikk

ungdommene en større forståelse av de ulike ressursene som fantes i lokalmiljøet, og en økt følelse av at de var en del av samfunnet (Agdal et al., 2019).

3.4 Implementering

Å gi elever en stemme og mulighet for medvirkning har vist seg å være svært positivt for trivsel, motivasjon, ferdigheter og engasjement (Griebler et al., 2017; Ramey & Rose-Krasnor, 2015). Studier viser også at skoleprogrammer ment for ungdom har større sjanse for å lykkes dersom ungdommene selv har fått delta i planleggings- og implementeringsprosessen (Henry et al., 2012; Kendal et al., 2017; Livingstone et al., 2014; Woodgate & Skarlato, 2015). Likevel opplever elever i ungdomsskolen at de har få muligheter til medvirkning i skolen, og får i liten grad være med i planleggingen av undervisningsopplegg (Frøyland, 2011, s. 22). Frøyland (2011, s. 22) har rapportert om store forskjeller mellom ulike klasserom, noe som kan bety at læreren har mye å si for elevenes opplevelse av innflytelse i skolen. Elevene opplever at de har minst innflytelse over innholdet i timene, lærebøkene og læreplanen, mens i undervisningsmåter og regler i klassen oppgir elevene at de i stor eller noen grad blir hørt (Frøyland, 2011, s. 22). Resultatene fra denne undersøkelsen viser at den norske skolen fortsatt har en vei å gå for å inkludere elever i prosesser i skolen som igjen påvirker dem i hverdagen.

I sitt systematiske litteraturreview av 38 studier undersøkte Anderson (2020) ulike faktorer som påvirker implementeringsprosessen i YPAR. Resultatet fra undersøkelsen avdekket to viktige faktorer angående YPAR – implementering, nemlig: «pedagogical strategies» og «stakeholder dynamics and needs». Den første; «pedagogical strategies» handler om de avgjørelser som må tas med tanke på logistikk og læreplan. YPAR-prosjekter må inn i skolens timeplan, og det kan variere fra å være et supplement til å erstatte eksisterende fag. I noen klasserom satte man av egen tid til å drive med prosjektet, mens i andre klasser måtte man ta tid fra andre fag for å komme gjennom. Forskerne som implementerte prosjektet som et supplement etter ordinær skoletid opplevde større grad av frihet. Dette viste seg likevel å ha noen negative utfall for elevmedvirkning. Selv om elevene viste mye interesse for prosjektet i skoletiden, var det flere elever som opplevde det som vanskelig å kombinere prosjektet med andre aktiviteter og forpliktelser etter skoletid (Anderson, 2020). Det andre temaet «stakeholder dynamics and needs» refereres til her som rektorer og andre ledere som enten kan hindre eller fremme prosjekter som YPAR, i tillegg til hvorfor og hvordan de kan påvirke implementeringsprosessen. Anderson (2020) peker på at

rektorer eller andre ledere ofte kan overkjøre elever, og ikke lar dem undersøke det temaet som de egentlig ønsker å undersøke. Dette kan skje dersom temaet oppleves som kontroversielt eller upassende for de ulike aktørene. Studien til Anderson (2020) gir oss viktig innsikt i utfordringen med å være helt tro til tilnærmingen «YPAR», som i utgangspunktet ønsker en jevn maktbalanse mellom elev, lærer og skoleledelsen. En begrensning ved studien, som Anderson (2020) påpeker, er at mange av de gjennomgåtte studiene er gamle, og at studien bare har fokusert på YPAR i USA. Anderson (2020) har påpekt at videre forskning bør utforske faktorer for implementering av YPAR utenfor USA.

Fra sin kvalitative undersøkelse fra to videregående skoler i New Jersey, fant Rubin et al., (2017) noen utfordringer med implementering av YPAR i skolen. Analysen av datamaterialet resulterte i temaer som hadde størst innflytelse på implementeringsprosessen. Den første uttrykker spenningen mellom YPAR's generelle idéer om fleksibilitet, valgmuligheter og aktive prosesser, og skolen som en tradisjonell strukturert institusjon. Dette viste seg ofte ved valg av tema, hvor elevene i en samfunnsfagstime ble begrenset til å velge tema innenfor dette faget. Dette står i strid til YPAR's mål om autentiske tema valgt på bakgrunn av elevenes personlige erfaringer og interesser (Rubin et al., 2017). Funnene fant også en konflikt mellom YPAR's prinsipper om elevmedvirkning og jevn maktfordeling mellom lærer og elev, og skolens syn på lærerne som ansvarlige for å rettlede og evaluere elevene. I mange av klassene var det vanskelig å løsne læreren fra å være klassens leder, og i arbeidet med å veilede elevene endte ofte læreren opp med å irettesette dem (Rubin et al., 2017). Selv om elevmedvirkning i klasserommet har vist seg å være positivt for engasjement og skoletrivsel (Griebler et al., 2017), så kan implementeringen av YPAR-prosjekter i en skolekontekst være en svært kompleks prosess (Rubin et al., 2017).

I sin studie undersøkte Buckley-Marudas og Soltis (2020) implementeringen av YPAR's første fase, nemlig valg av tema og forskningsspørsmål. Artikkelen baserer seg på et YPAR-prosjekt som foregikk over ett år, og som var del av skolepensumet til i en 9.klasse i Cleveland, USA. Det ble lagt spesiell vekt på hvilke utfordringer som kunne oppstå i denne første fasen, hvor elevene skal finne ut hva de ønsker å forske på. I den første fasen skulle elevene diskutere temaer eller utfordringer de hadde opplevd i hverdagen. Under denne idedugnaden hjalp lærerne elevene med å gjøre alle ulike ideene til mer konkrete hovedtemaer som var mulig å undersøke. Det man ønsket var at arbeidsgruppene skulle bli dannet naturlig, ved at de som ønsket å undersøke det samme temaet gikk sammen. Resultatet fra analysen av datamaterialet viste at noen elever ikke fikk undersøke det de faktisk var interessert i

(Buckley-Marudas & Soltis, 2020). Noen elever ble plassert i en arbeidsgruppe som undersøkte et annet tema enn det de i utgangspunktet ønsket å studere, ettersom de kanskje var alene i klassen med å synes temaet sitt var interessant. En annen utfordring var dynamikken i klasserommet. Noen lærere hadde sterke formeninger om hvilke elever som jobbet best sammen, og ønsket derfor å plassere disse i gruppe. Behovet for å få velfungerende og produktive grupper overskygget noen ganger YPAR's mål om arbeidsgrupper basert på valg av tema. Siste utfordring med første fase av YPAR var: historiske konstruksjoner av lærer-elev forholdet. Dette kom frem ved at elevene og lærerne av og til var uenige om hvilke temaer som var mest relevant for hverdagen i nærmiljøet, og hvilke metoder som var best for å undersøke de ulike temaene. I flere tilfeller uttrykket læreren bekymring over kvaliteten på de ulike prosjektene, og hadde i de fleste tilfeller siste ordet. Studien til Buckley-Marudas og Soltis (2020) belyser at et tradisjonelt maktforhold mellom lærer-elev fortsatt var tilstede under dette YPAR prosjektet. For å være tro til verdiene i YPAR bør videre forskning fokusere på å sikre at elevene får undersøke det de ønsker, selv om temaene oppfattes som «uviktige» eller for «enkle» av lærerne (Buckley-Marudas & Soltis, 2020).

En viktig barriere for implementering som Anselma et al., (2020) fant i sin undersøkelse av et YPAR-prosjekt var mangel på lærerstøtte. Støtte fra lærer er viktig for at elevene skal kunne navigere seg gjennom prosjektet. I sin undersøkelse av programmet «Kids in action» konkluderte Anselma et al., (2020) med at partnerne i programmer opplevde at lærerne ikke ble involvert på en tilstrekkelig måte, og påpekte mangelen på kontinuitet for elevene som ikke fikk oppfølging av samme lærer. I hvor stor grad lærer skal involveres kan være en vanskelig balanse (Rubin et al., 2017). I studien til Call-Cummings et al., (2020) oppstod noe av det samme problemet med YPAR i praksis. Ettersom lærerne opplevde at elevene ble mer motiverte og engasjerte dersom de fikk jobbe individuelt med deres egne prosjekter, ble det til at den ene læreren måtte holde styr på 80 individuelle prosjekter. For å gjøre jobben mindre overveldende, begrenset læreren ned valg av tema hvor elevene kunne velge mellom åtte brede tema. Læreren begrunnet valget av å la elevene jobbe individuelt ved at hen opplevde at prosjektet ble mer autentisk, og at elevene var mer engasjerte dersom de fikk velge tema helt fritt (Call-Cummings et al., 2020). Likevel oppstod flere problemer med individuelt arbeid; lærer klarte ikke å gi god nok støtte til alle elevene, og elevene fikk veldig få resultater ettersom de ikke hadde andre gruppemedlemmer å samle inn data sammen med.

Elevene mistet dermed muligheten til å lære av hverandre og finne ny kunnskap sammen (Call-Cummings et al., 2020).

Evalueringsstudier har vist at YPAR-prosjekt blir mest vellykket dersom lærerne er positive til innholdet i programmet (Griebler et al., 2017). Å gi lærerne, eller andre praktikanter, god informasjon om hvorfor man ønsker å utføre et slik program, er også essensielt for å lykkes. God støtte gjennom hele implementeringsfasen, samt respekt og anerkjennelse for at utfordringer kan oppstå blir også sett på som viktig for implementeringen av et program i skolen (Griebler et al., 2017). Motivasjon hos lærerne til å gjennomføre et prosjekt, samt god tillit mellom elev og lærer blir også sett på som avgjørende komponenter for vellykket implementering (Herlitz et al., 2020). En annen viktig komponent for implementering som Herlitz et al., (2020) trekker frem i sin systematiske litteraturgjennomgang er elevenes engasjement. Lærernes observasjoner av elevenes engasjement, trivsel og generell oppførsel under prosjektet, var også en viktig grunn til at lærerne videreførte tiltakene etter prosjektslutt. Elevenes engasjement motiverte igjen lærerne, noe som gjorde at lærerne så verdien i programmet. For at tiltak skal være bærekraftige og fortsette etter prosjektslutt har Herlitz et al., (2020) konkludert i sin studie at støtte fra skoleledelsen samt lærernes tro på tiltakene er mest avgjørende.

I sin studie hadde Ozer et al., (2010) mål om å undersøke hvordan ulike faktorer på ungdomsskolen, som for eksempel ungdomsskoleelevenes holdninger og oppførsel, påvirket implementeringsprosessen og dermed utfallet av et YPAR-prosjektet. Prosjektet ble implementert på en skole i San Francisco hvor 500 elever mellom sjetten og åttende klasse deltok. Første del av prosjektet gikk ut på at elevene sammen i grupper indentifisere ulike utfordringer som fantes på skolen. Andre del gikk ut på å diskutere disse problemene i plenum og komme fram til ett tema for nærmere undersøkelse. Elevene samlet inn data ved bruk av fotostemme, og presentere så prosjektet for rektoren ved skolen. Lærerne og prosjektlederne veiledet elevene gjennom hele prosessen. Flere utfordringer med implementering ble funnet av forskerne. Selv om forskernes tidligere observasjoner av klasserommet antydte at elevene var modne nok for programmet, så forskerne i løpet av prosjektet at elevene fort ble ufokuserte, og at bråk og uro ofte oppstod. I studien til Ozer et al., (2010) var læreren også en barriere for implementering. Læreren var nyutdannet og hadde lite erfaring med å takle ulike hendelser som oppstod i klasserommet. Det var også utfordrende for forskerne å få elevene engasjerte i forskning, og påpeker at man må vurdere passende lærer-kontroll i YPAR-prosjekter for denne aldersgruppen (Ozer et al., 2010). Klasserommet var også svært lite i

forhold til elevgruppen, noe som hindret gode diskusjoner. Når klassen var oppdelt i mindre grupper ble elevene mer engasjerte og fulgte bedre med på det som ble undervist. En annen begrensning med studien var at elevene ikke opplevde at de fikk større innflytelse og ekte muligheter for påvirkning. Ozer et al.,(2010) konkluderer med at YPAR-prosjektet bør i større grad tilpasses til denne elevgruppens modenhet.

«Youth Participatory Research» har vært kritisert for å involvere ungdom bare for symbolsk deltakelse, noe som kan resultere i lavere grad av opplevd kontroll eller empowerment for de involverte ungdommene (Funk et al., 2012). Dette kan ifølge Hart (1992, s. 9) sin deltakerstige ikke regnes som ekte deltakelse, ettersom barn tilsynelatende får si sin mening, men i realiteten har de voksne full kontroll. I tidligere YPAR- studier beskrives det at ungdommene har fått mulighet til å delta på en meningsfull måte, men evalueringer fra lignende prosjekt anerkjenner at i det i praksis har blir lite rom for innspill fra med-forskerne (Paterson & Panessa, 2008). Det er også ofte prosjektledere og andre voksne som definerer i hvilken grad og på hvilken måte ungdommene skal få delta i prosjektet. Det er nødvendig å spørre ungdommene selv hvordan de ønsker å delta (Paterson & Panessa, 2008). I sin analyse av 54 PAR-studier fant Raanaas et al., (2020) at flere studier ikke klarte å inkludere ungdommene i hele forskningsprosessen. Maktbalansen mellom forskerne utenfra og ungdommene har også blitt påpekt, hvor delt makt gjerne er vanskelig å få til i praksis og blir mer et teoretisk ideal (Raanaas et al., 2020).

3.5 Klassemiljøet på ungdomstrinnet

Miljøet i klasserommet og dynamikken mellom elever påvirker i stor grad de læringsprosessene som elevene må gjennom (Aasebø, 2010). Aasebø (2010) ønsket å undersøke ulike fenomener som oppstod i et klasserom preget av regelbrudd ved bruk av observasjon som metode. Etter «pisa-sjokket» ble det naturlig å undersøke på hvilken måte man kunne løfte elevenes skoleprestasjoner, men for å kunne oppnå dette må også læringsmiljøet og klassekulturen forstås (Aasebø, 2010). Ut i fra observasjonene delte Aasebø (2010) elevene inn i to grupper med utgangspunkt i et sosialt perspektiv: de populære og de mindre populære. Hun observerte at det var lite kontakt mellom disse gruppene, og at kjønn var en viktig faktor for kulturen og allianser som oppstod, samt for lærenes sanksjoner. Det var også forskjell på de «bøllete» guttene som nesten aldri deltok i klassen, og de «rappkjefta» jentene som av og til viste interesse for det som ble undervist. Det oppstod også et dilemma mellom skoleambisjoner og popularitet. Det Aasebø (2010) trekker fram som typisk er «flinke

jenter» som bryter regler med jevne mellomrom for å ikke bli upopulære. I sin observasjonsstudie skriver Aasebø (2010) at det noen ganger var utfordrende å være en nøytral forsker når det oppstod konflikter i klasserommet, ettersom elevene stadig brukte forskeren som «vitne» når konflikter skulle oppklares for lærer. I tillegg var noen elever opptatt av å være «synlige» i forskerens feltnotater, noe som kan føre til handlinger eller uttalelser som kanskje ikke hadde oppstått uten forskeren tilstede (Aasebø, 2010). Studien til Aasebø (2010) belyser hvor avgjørende klasseromskulturen er for grunnleggende læringsprosesser, og at observasjon er et godt verktøy for videre undersøkelse av temaet.

I en annen observasjonsstudie undersøkte Aasebø (2011) hvordan klasseromskultur blir til gjennom sosiale relasjoner mellom elevene. Studien baserer seg på data innhentet ved observasjon i to klasser, hvor den ene klassen hadde en kultur der det var vanlig å bryte regler, mens i den andre klassen fantes det en tydelig frykt for være «nerdete» (Aasebø, 2011). Studien viser at kjønn spiller en stor rolle når det kommer til strategier for problemløsning, spesielt når det kommer til balansen mellom utvikling av personlig identitet og tilegnelsen av faglig kompetanse og ferdigheter. Den ene klassen besto av 14 – åringer (9.klasse) og den andre av 16 – åringer (1 VGS). Observasjonene ble gjennomført én dag i uken over 2,5 måned. Resultatene viste at dominerende og uroskapende oppførsel i klasserommet er kjønnsbasert: opprørsk regelbrudd er mer utbredt blant gutter, mens jenter heller benytter seg av frekk kommunikasjon (Aasebø, 2011). Denne studien viser også hvordan elevers ønske om popularitet kan gå på bekostning av skoleprestasjoner, ettersom det ikke blir sett på som kult å få være flink på skolen. Dette skaper igjen et klassemiljø hvor bråk og uro lett oppstår, og hvor elevene ikke er motiverte for det arbeidet som lærer krever av elevene. Aasebø (2011) skriver ikke noe om begrensningene ved studien og hvilke eventuelle utfordringer som oppstod under observasjonsøktene.

Kontekstuelle faktorer i klasserommet påvirker i stor grad elevenes engasjement og motivasjon for skolearbeidet (Havik & Westergård, 2020) I tillegg er interaksjonene og relasjonene mellom elevene samt støtte fra lærer viktige faktorer som kan fremme eller hemme engasjementet til elevene (Ertesvåg & Havik, 2021). I tillegg er lærerstøtte en viktig faktor for at elevene setter i gang med arbeidet (Danielsen, 2010). Ulike klasser har ofte svært ulike læringsmiljø, og et klasserom med et gunstig psykososialt læringsmiljø har vist fremmer initiativ og engasjement hos elevene, noe som igjen fører til mer selvregulert læring (Danielsen, 2010). Elevmedvirkning og elevmedansvar blir gjerne sett på som et ideal i nyere skoleprogrammer. Likevel fant Danielsen (2010) i sin studie at elevene viste mest initiativ og

motivasjon for skolearbeidet når lærer satte noen tydelige grenser. Danielsen (2010) har påpekt i sin studie at en målorientert tilnærming, samt en kombinasjon mellom pedagogisk omsorg og autonomistøtte, var mest avgjørende for elevenes initiativ for skolearbeidet.

I skoleprogrammet «Zippy's venner» ble lærer-observasjon av elevene brukt som en del av evalueringen (Mishara & Ystgaard, 2006). Målet med programmet «Zippy's venner» var å fremme mestringsstrategier og motstandskraft blant elever på barnetrinnet (Knudsmoen, 2006). Evalueringen rapporterer om en økt forekomst av mestringsstrategier blant de deltakende barna (Mishara & Ystgaard, 2006). Forskerne kritiserer likevel den måten som observasjonen ble gjennomført på. Mishara og Ystegaard (2006) skriver at forskerne samlet inn data ved at kontaktlærerne observerte sine egne elever, noe som kan ha påvirket dataene og dermed også det rapporterte positive utfallet av programmet. Evalueringsstudien til Mishara og Ystegaard (2006) konkluderer med et behov for en uavhengig observatør for å kunne si med sikkerhet i hvilken grad intervensjonen oppnådde sine mål. I søket etter litteratur for denne gjennomgangen opplever jeg at observasjon som metode for evaluering av helsefremmede intervensjoner er mindre brukt.

3.6 Oppsummering og forskningsspørsmål

Å la ungdom få delta i beslutningsprosesser som påvirker dem selv har vist seg å være positivt for motivasjon, engasjement og skoletrivsel. Kunnskapen som ungdom besitter er også svært verdifull i utviklingen av program ment for å fremme skoletrivsel. Disse positive resultatene gir bare utslag dersom deltakelsen er «ekte», noe som har vist seg å være utfordrende å få til i praksis. Denne litteraturgjennomgangen viser at flere studier tar i bruk tilnærmingen YPAR uten å være helt tro til perspektivet. Graden av elevmedvirkning gjennom hele forskningsprosessen i YPAR er noe begrenset i flere prosjekt. I tillegg finnes det noen utfordringer med implementering av YPAR i en skolesetting. Noen av disse utfordringene som kommer frem i litteraturen er: balansen mellom YPAR og vanlig læreplan, begrenset mulighet for valg av tema, tradisjonell lærer-elev maktforhold, ungdomsskoleelevers modenhet og YPARs generelle ideer om fleksibilitet vs. skolen som en strukturert institusjon. Mye av denne forskningen er gjort i USA. Min oppgave kan bidra med å øke kunnskapen på hva som hemmer og fremmer elevmedvirkning og engasjement i et YPAR-prosjekt i en norsk kontekst. Mitt forskningsspørsmål formuleres dermed slik:

Hva hemmer og fremmer elevmedvirkning og engasjement ved implementeringen av Juniorforskerprosjektet?

- *I hvilken grad får elevene medvirke gjennom hele prosjektet?*
- *Hvilke barrierer for implementering oppstår i klasserommet?*

I min litteraturgjennomgang opplever jeg at mange observasjonsstudier skriver svært lite om utfordringene som kan ha oppstått i felt, samt andre implikasjoner med observasjonsstudiet. Det finnes flere etiske problemstillinger knyttet til observasjon som metode, så en redegjørelse av ulike implikasjoner som oppstår i felt ville vært veldig interessant for forskningsfeltet. Dette vil også min studie kunne bidra med.

4. Metode:

I dette kapitlet vil jeg gi en redegjørelse for det vitenskapsteoretiske ståstedet som denne studien kan plasseres innen. Deretter begrunnes valg av den forskningsmetoden som er brukt for å samle inn data for videre analyse. I denne delen vil det også komme frem hvordan jeg skrev feltnotater, samt bearbeiding og analyse av feltnotatene. Til slutt i kapitlet gjør jeg vurderinger rundt studiens troverdighet, og reflekterer over tema knyttet til forskningsetikk.

4.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming til studien

I denne studien har jeg valgt en kvalitativ tilnærming for å evaluere Juniorforskerprosjektet. Et mål innenfor kvalitativ metode er å tilegne seg innsikt i de fenomener som kan oppstå i den sosiale samhandlingen (Thagaard, 2013).

«Når valget av metode innebærer å utvikle data fra feltarbeid, er observasjon eller intervju, eller en kombinasjon av disse metodene, relevante tilnærminger» (Thagaard, 2013, s. 58).

Innenfor kvalitativ metode er man opptatt av å undersøke menneskers virkelighet, og *etnometodologi* er en mye brukt tilnærming spesielt innen fagfeltene sosiologi og antropologi (Hagen & Skorpen, 2016, s. 12). Som etnograf undersøker man grupper eller individ gjennom å observere med ulik grad av deltakelse. Etnometodologi innebærer både de menneskene som gjennomfører observasjonen samt de menneskene som blir observert, noe som kan gjøre det komplisert å danne en enkel definisjon av begrepet (Madden, 2010, s. 15). Begrepet i seg selv betyr «å skrive om mennesker» (Madden, 2010, s. 16). En tekst basert på etnometodologi er en nøye beskrivelse og tolkning av en gruppes handlinger og uttalelser. Denne beskrivelsen er også basert på en systematisk analyse av innhentet data (Madden, 2010, s. 16). Etnometodologi kan dermed sees på som både en vitenskapsteoretisk tilnærming (Fangen, 2010, s. 24), og et konkret tekstprodukt som dannes av denne praksisen (Madden, 2010, s. 16). Etnometodologi blir derfor en naturlig tilnærming også til denne observasjonsstudien.

Etnometodologi ble først introdusert av sosiolog Harold Garfinkel, som beskrev perspektivet som en sosial teori (Trace, 2016). Hovedidéen med denne tilnærmingen er at mennesket, med deres ulike rutiner, handlinger og ytringer er det som skal være i fokus for analyse (Paul Ten, 2002). Fangen (2010, s. 24) har påpekt at det er hverdagskunnskapen som oppstår mellom individ i samspill, som er viktigst å fange opp i en slik studie. I motsetning til fenomenologien, som er opptatt av individets subjektive beskrivelser og ytringer, fokuserer

etnometodologien mer på hvilken innvirkning denne ytringen har for samspillet i gruppen. Som etnograf i denne innværende studien har jeg hatt en tilnærming om at menneskets handlinger styres av ubevisste forventinger og implisitte regler, og det har vært min jobb som observatør å fange opp de fenomener og hendelser som oppstår (Fangen, 2010, s. 24).

Innenfor noen etnometodologiske studier legger observatøren bevisst til rette for et brudd i dynamikken, for så å studere hvilke fenomener som oppstår (Fangen, 2010, s. 24). Ettersom denne studien vil undersøke i hvilken grad og på hvilken måte elevene medvirker og engasjerer seg i Juniorforskerprosjektet, samt barrierer for implementeringsprosessen, vil slike bevisste «brudd» bare skape forstyrrelse av evalueringen. Lærerne fikk på forhånd opplæring i det å utføre Juniorforskerprosjektet i klasserommet, slik at det bare ville opplevd som forstyrrende og lite hensiktsmessig å bryte inn.

Denne studien regnes som en mikroetnografisk undersøkelse ettersom feltnotatene ble samlet inn over en avgrenset periode. Tradisjonelt varer en etnografisk studie lenger (Fangen, 2010, s. 122), men fordelen med en mikroetnografisk studie er at datamaterialet gjerne er mer detaljert (Johannessen et al., 2016). En annen fordel er at den korte tidsrammen gjør det mulig å huske enkelte episoder eller utsagn bedre, noe som kanskje hadde blitt glemt ved feltarbeid over en lengre periode (Fangen, 2010, s. 123). Det gir også mer rom for å sette seg ned etter en observasjonsøkt og bearbeide inntrykkene grundigere.

4.2 Observasjon som metodisk tilnærming

Observasjon er en vitenskapelig metode for systematisk innsamling av data (Fuglseth & Skogen, 2006). For å fange opp de faktiske hendelser og fenomener som oppstod i klasserommet ved implementeringen av Juniorforskerprosjektet var observasjon et godt verktøy. Fordelen med å ha gjort observasjon i en slik evalueringsstudie var at jeg tilegnet meg førstehåndskunnskap om implementeringen av Juniorforskerprosjektet. Metoden har også den fordelen at elevene deltok på sin kjente arena, og ikke i en mer unaturlig situasjon som for eksempel ved intervju.

Det finnes ulike former for observasjon, men en ren observatørrolle er vanlig i situasjoner hvor strukturen på de fenomener som skal undersøkes er nokså fastlagt og gjerne formelt ledet av for eksempel en lærer (Fangen, 2010, s. 79). Fullstendig deltakende ville her vært unaturlig siden studien er en del av et større prosjekt som fokuserer på de fenomener som oppstår mellom elevene selv, og gjerne mellom elev-lærer. Deltakende-observasjon ble heller

ikke benyttet ettersom det kunne ha påvirket samhandlingen mellom elevene i for stor grad. Ikke-deltakende observatør vil si at jeg bare observerte uten å delta i selve samhandlingen. Når strukturen på det som skal observeres er så fastsatt, er en ikke-deltakende observatørrolle mest hensiktsmessig (Fangen, 2010, s. 79).

Selv om en ikke-deltakende observatørrolle ble brukt i denne studien, presentere jeg meg selv på en uformell måte i klasserommet første dagen rett før prosjektet ble satt i gang. Å sitte i et hjørne å notere kan virke inn på oppførselen til elevene i klasserommet. Siden dette observasjonsstudiet var avhengig av at elevene følte seg komfortable i klasserommet og deretter opptrer slik de ellers pleier, var det hensiktsmessig at jeg presentere meg selv og lot elevene spør meg spørsmål i friminuttet for å bli bedre kjent.

4.2.1 Forberedelse til observasjon: Feltnotater

Gode feltnotater kan argumenteres for å være den viktigste delen i feltarbeidet (Hagen & Skorpen, 2016, s. 103). Gode notater fra feltet danner grunnlaget for det datamaterialet som skal analyseres for så å presenteres og diskuteres i lys av annen forskning. Det kom mange inntrykk under observasjonen, noe som gjorde det spesielt viktig med en struktur som var dannet på forhånd (Hagen & Skorpen, 2016, s. 103).

Dersom man har som mål å skrive ned alt som blir sagt kan en risikere å miste andre viktige aspekt (Hagen & Skorpen, 2016, s. 104). Det var selvfølgelig begrenset på hvor mye jeg klarte å fange opp av alle samtaler, kroppsspråk, stemning og interaksjon når jeg alene observerte. For meg var det viktig å ikke fokusere på at feltnotatene måtte inneholde lange setninger, men heller gode stikkordssetninger. Jeg prøvde i større grad å fange opp hovedinnholdet eller konklusjonen av de samtalene som dukket opp. Noen spesielt interessante utsagn noterte jeg ordrett for å støtte opp om et poeng. Det som kunne bli vanskelig å memorere til senere fikk størst plass i notatene. Det var viktig for meg å skrive notatene på en måte som gjorde det lett å «fylle inn hullene» etter økten med observasjon (Hagen & Skorpen, 2016, s. 103).

Selv om kvalitativ forskning designes litt underveis (Becker, 1993, s. 219) var det en fordel å lage en guide som ga struktur og retning på feltnotatene. Hagen et al., (2016, s. 104-105) har presentert en liste over ni elementer som feltnotatene bør inneholde: 1. Dato, tidspunkt og sted, 2. Spesifikke detaljer rundt hva som skjedde på stedet, 3. Sensoriske inntrykk, 4. Personlig respons på det å skrive feltnotater, 5. Spesifikke ord, fraser og

oppsummering av samtaler, 6. Spørsmål rundt hendelser for framtidig undersøkelse, 7. Sidetall for orden, 8. Generaliseringer over deltakernes oppførsel, og 9. Egne skisser og illustrasjoner. Sammen med veileder og prosjektleder for Juniorforskerprosjektet, og med disse ni elementene i bakhodet, utviklet jeg en observasjonsguide som inneholdt stikkord som fokuserte på Juniorforskerprosjektets hovedelementer. Disse stikkordene var: medvirkning, engasjement, interesse for prosjektet, klassemiljø, tid/ressurser/skolerammer, bråk og uro, lærerstøtte og grad av deltakelse. Observasjonsguiden er lagt til under vedlegg 1 i slutten av oppgaven.

4.2.2 Gjennomføring av observasjon

Observasjonene ble gjennomført i 11 økter over fire uker. Som etnograf var fokuset mitt på de sosiale fenomener som kom til syne under implementeringen av Juniorforskerprosjektet i klasserommet. Elevens språk, kroppsspråk og handlinger ble observert, samt elevenes reaksjoner på det som ble undervist. Hvordan elevene forholdt seg til det læreren underviste, i hvor stor grad de engasjerte seg og deltok, samt klassemiljøet og grad av elevmedvirkning var i fokus under observasjonen i klasserommet. Andre fenomener, som var av betydning for klassens dynamikk og relasjoner, ble også tatt med som datamateriale for videre analyse. Det var nettopp disse «andre, uforutsette fenomenene» en slik etnometodologisk studie la til rette for at jeg kunne fange opp.

Observasjonsguiden var også til stor hjelp ved analysen av feltnotatene. Mange av stikkordene som jeg utviklet på forhånd påvirket hvordan datamaterialet ble, som igjen dannet grunnlaget for de resultatene som jeg til slutt endte opp med. I utgangspunktet hadde jeg bestemt meg for å ikke ha en slik «streng» struktur på feltnotatene, ettersom jeg var redd for å bli for opphengt i stikkordene og dermed miste viktige øyeblikk. Ved gjennomføring av observasjon i klasserommet innså jeg fort at en slik guide var helt essensielt for å få gode notater.

For del 1: introduksjon og del 2: valg av tema og forskningsspørsmål hadde observasjonsguiden en lik form for struktur av notatene, og fokuset var hovedsakelig elevmedvirkning, engasjement og klassemiljø. Ved del 3; metodestasjoner, del 5; analyse og del 6; formidling av funn gikk fokuset mer over på dynamikken i arbeidsgruppene, lærerstøtte og andre uforutsette hendelser som oppstod. Ved del 4; datainnsamling, ble det ikke laget en observasjonsguide ettersom elevene gjorde en del av dette arbeidet hjemme, noe som gjorde

det vanskelig å observere denne delen. Observasjonsguiden inneholdt også et blankt felt med «felles diskusjon/refleksjon», hvor det ble notert mer fritt når elevene og lærer diskuterte i plenum. Her ble det skrevet ned sitater dersom elevene eller læreren kom med noen spesielt gode poeng.

Jeg tok ikke lydopptak fra klasserommet, noe som kan ha risikert unøyaktighet i mine beskrivelser (Kvale et al., 2015, s. 206). En forutsetning for gode lydopptak er rolige og kontrollerte forhold. Jeg var i et klasserom hvor elevene av og til snakket i munnen på hverandre og hvor de som regel jobbet i grupper. Det ville vært vanskelig å ta opp lyd i et klasserom med mange forskjellige grupper som diskuterte ulike temaer. Derfor så jeg det mest gunstig å lage så nøyaktige notater som mulig, samt skrive ned alt jeg husket etter hver økt. Observasjonsguiden gjorde dette arbeidet lettere.

4.2.2.1 Temaer som ble mest diskutert: Ved andre økt av prosjektet diskuterte elevene flere tema som kunne være aktuelle for nærmere undersøkelse. For å få elevenes stemme frem også i denne oppgaven har det vært viktig for meg å ikke bare belyse implementeringsprosessen, men også temaene som elevene var mest opptatt av.

For at det skulle bli litt struktur på alle temaene som ble nevnt, laget lærer fra begge klassene et lite nettverk på tavlen hvor de kategoriserte de ulike temaene. I fellesskap kom de frem til noen hovedtemaer. Tabellen nedenfor viser hvilke temaer som ble mest diskutert og hvordan lærer og elever i fellesskap kategoriserte idédugnaden. Tabellen er en sammenfatning av diskusjonene i begge klassene.

Tabell 4.2

Oversikt over de viktigste temaene for elevene

Fritid	Helse	Skole	Lokalmiljøet
<ul style="list-style-type: none"> - Det finnes for få fritidsaktiviteter i nærmiljøet– ønsker et bedre utvalg. - Mange må reise langt for å komme til aktiviteten sin. - Ønsker skate/sykkelpark 	<ul style="list-style-type: none"> - Hvorfor så tabubelagt å snakke om psykisk helse? - Mer kunnskap om psykisk helse - Hvordan energidrikk påvirker helsen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Forskjeller mellom den norske og den finske skolen. - Mobildager - For mye lekser - Hvordan elevenes psykiske helse blir påvirket av for mye lekser. 	<ul style="list-style-type: none"> - Den lokale fjorden - Søppel i den lokale fjorden - Badeplasser - Fiskeplasser - Få bussavganger

<ul style="list-style-type: none"> - Balldispenser - Involvere flere i fritidsaktiviteter 	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan sosiale medier påvirker den psykiske helsen - Å bli avhengig av sosiale medier - Hatkommentarer på nett - Viktigheten av likestilling 		
---	--	--	--

Temaer under «fritid» og «helse» ble mest diskutert i begge klassene. Elevene i den ene klassen var spesielt opptatt av hvordan man kunne få til flere fritidsaktiviteter i nærmiljøet, og kritiserte kommunen for at det ikke fantes et bedre tilbud. I den andre klassen ble psykisk helse mye diskutert, og hvordan nesten «alt» kunne knyttes til dette temaet. Det kom også kritikk til skolen hvor elevene mente de hadde for mye lekser, og ønsket en skolehverdag mer lik den finske skolen.

4.2.2.2 Personlig respons på feltnotater og observasjon: På grunn av observasjonsguiden min, og forskningen jeg hadde lest på YPAR-prosjekt, hadde jeg allerede en tanke om hva som kom til å skje i klasserommet og hvordan mine resultater ville se ut. Da jeg kom ut i klasserommet merket jeg fort at praksis er noe annet en teori. Jeg ble veldig engasjert i begynnelsen og skrev ned «alt», noe som gjorde det vanskelig å følge observasjonsguiden helt.

Etter første økt ble det mye notater og lite struktur. Jeg innså at det kom til å bli vanskelig å analysere denne økten siden notatene var noe rotete. Ved andre økt fokuserte jeg mer på «det større bildet» og hadde ikke som mål å få med meg alt. Jeg begynte hovedsakelig å skrive mer konkrete og objektive notater, hvor rike og detaljerte beskrivelser ble mer som et påfyll dersom jeg hadde tid og mulighet. På den måten klarte jeg også å følge observasjonsguiden, noe som ble avgjørende for etterarbeidet og analysedelen.

Å holde meg til en ikke-deltakende observatørrolle var også utfordrende til tider. Siden jeg med dette arbeidet ble godt kjent med Juniorforskerprosjektet hadde jeg ofte lyst til å veilede elevene når jeg så de stod litt fast. I timene hvor elevene hadde vikar var det ingen i klasserommet som kjente til Juniorforskerprosjektet, utenom meg. Det kom fram masse spennende når hovedlærer ikke var til stede, noe som var grunnen til at jeg klarte å la vær å delta. Jeg opplevde at ikke-deltakende observasjon var en god metode for å fange opp fenomener og elementer som man ellers ikke hadde klart å fange opp med en annen metode.

4.3 Etterarbeid og analyse

Becker (1993, s. 219) har påpekt at kvalitativ forskning blir til mens man utfører den. De valgene man tar underveis angående feltnotater påvirker også den dataen man ender opp med å analysere (Hagen & Skorpen, 2016, s. 104). Dette gjaldt også for mine data, hvor den første økten med observasjon var noe vanskelig å jobbe med i ettertid, siden jeg ble for ivrig i klasserommet og ønsket å skrive ned alt. Å jobbe med feltnotatene som allerede var strukturert etter stikkordene fra observasjonsguiden var mye bedre sammenlignet med feltnotatene fra første økt.

Selv om jeg fulgte en guide når jeg skrev notatene mine var det uforutsette hendelser som oppstod som måtte skrives litt «ved siden» av guiden, ettersom jeg ikke hadde satt av plass til det i selve guiden. Etter hver økt satte jeg meg ned og kategoriserte det som hadde oppstått i klasserommet som var uforutsett. Med de allerede etablerte kategoriene fra observasjonsguiden, gjorde jeg først en mer generell innholdsanalyse for å få en oversikt. Jeg brukte markeringspenner i ulike farger og markerte for eksempel alt under «engasjement» med gult, «lærerstøtte» i grønt, «klassemiljø» i rosa osv. På denne måten fikk jeg telt hvor mange ganger en kategori forekom i feltnotatene mine. Dette hjalp meg også med å se helheten i notatene og kodene i teksten.

4.3.1 Tematisk nettverksanalyse

Når jeg hadde fått en generell oversikt over de viktigste kategoriene, begynte jeg å jobbe med en mer systematisk tematisk nettverksanalyse for å få enda bedre struktur på funnene mine, samt for å finne de grunnleggende og organiserende tema. Observasjonsguiden og videre strukturering og kategorisering med markeringspenner gjorde arbeidet med den tematiske nettverksanalysen mer oversiktlig.

Det tematiske nettverket presentert i Figur 4.3, er basert på Attride-Stirlings (2001) modell for nettverksanalyse og oppsummerer de viktigste kodene fra feltnotatene og temaene som ble dannet ut i fra datamaterialet. Kodene i tabellen er tatt ut fra feltnotatene og er videre utdypet senere i kapittel fem. Modellens grunnleggende tema ble dannet på grunnlag av disse kodene som igjen resulterte i de fem organiserende tema. Det globale temaet for denne tematiske nettverksanalysen er: Evaluering av elevdeltakelse i Juniorforskerprosjektet.

Tabell 4.3

Tematisk nettverksanalyse – Globalt tema: Evaluering av elevdeltakelse i Juniorforskerprosjektet.

Koder fra feltnotatene	Grunnleggende tema	Organiserende tema
<ul style="list-style-type: none"> • Noen grupper har fått med seg endringskomponenten og har en tydelig plan for hvem de ønsker å presentere funnene sine for • En gruppe forteller i klassen at de har presentert funnene sine for en «relevant» person – men at det mest sannsynlig ikke ville bli fulgt opp • Flere grupper diskuterer at det er utfordrende å få til en endring på temaet «lekser». • Noen elever uttrykker at selv om de presenterer funnene sine til de «riktige» personene, så får de ikke så veldig mye ut av det i etterkant av prosjektet 	<p>Formidling av funn</p>	<p>Elevmedvirkning</p>
<ul style="list-style-type: none"> • De aller fleste elevene bestemmer selv hvilket tema de ønsker å undersøke, og hvilken metode de skal bruke for å undersøke dette • Bare et par elever får ikke undersøke det de ønsker • Noen arbeidsgrupper ble satt sammen noe strategisk for å få en «god» gruppe • Elevene fikk undersøke tema av interesse selv om det ikke inneholdt en endringskomponent 	<p>Grad av elevmedvirkning gjennom prosjektet</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • De fleste elevene stiller seg på tallet 3 når de blir spurt i hvilken grad de opplever at de har påvirkningsmuligheter i kommunen. • Elevene diskuterer i plenum at de kan påvirke noen ting på skolen, men ikke det som faktisk betyr noe • Få elever stiller seg over tallet 5 i øvelsen «ungdom sin stemme». 	<p>Muligheter for påvirkning</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • I første økt uttrykker elevene at det blir spennende å få velge alt selv. • Flere elever er svært interesserte i temaet «lekser» • Elevene engasjerer seg i kategorisering av temaene på tavlen • Ikke alle fikk undersøke det de ønsket – svekket noen elevers interesse • Svekket interesse ved analysedelen 	<p>Interesse</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Det er ofte de samme elevene som rekker opp hånden • Det er ofte de samme elevene som tar styring i arbeidsgruppene • Den ene klassen diskuterer mer i plenum enn den andre 	<p>Forskjeller i deltakelse</p>	<p>Engasjement</p>
<ul style="list-style-type: none"> • «Ungdom si stemme» er en aktiv øvelse som elevene engasjerer seg i • Metodestasjonene er en populær aktivitet 		

<ul style="list-style-type: none"> • Elevene uttrykker at de ønsker mer praktisk arbeid 	Noe annet	
<ul style="list-style-type: none"> • Jentene dominerer både i arbeidsgruppene og i diskusjoner i plenum • Guttene viser særlig interesse for metodestasjonene • Stor forskjell i hvilke tema guttene og jentene interesserer seg for 	Kjønnsforskjeller	
<ul style="list-style-type: none"> • Elevene er avhengige av lærerveiledning for å komme videre i prosjektet • Analysedelen fører til spesielt mye usikkerhet • Noen elever uttrykker tydelig kjedsomhet ved analysedelen • Elevene spør ofte etter en «oppgavetekst» • Spørsmål fra nettsiden er viktig og står oppe på tavlen hele tiden 	Usikkerhet og tvil	Lærer støtte
<ul style="list-style-type: none"> • Timer med vikar driver ikke prosjektet fremover • Elevene gjør svært lite når lærer ikke er til stede • Elevene får ikke nødvendig veiledning i disse timene 	Utfordringer med vikar	
<ul style="list-style-type: none"> • Prosjektleder utfordrer elevene i analysedelen, noe som driver prosjektet mer fremover • Prosjektleder får elevene til å tenke litt utenfor skolen – gir tips til hvem de kan presentere funnene sine til 	Støtte fra prosjektleder	
<ul style="list-style-type: none"> • Flere klager på dårlig luft • Elevene som sitter med vinduene fryser, mens elevene som sitter på andre siden av rommet sliter med å konsentrere seg gjennom hele økten 	Varmt klasserom og dårlig luftkvalitet	
<ul style="list-style-type: none"> • Elevene har ulike friminutt pga. koronasituasjonen – derfor utfordrende for flere å intervju andre elever og lærere i friminuttet 	Koronasituasjonen	Skolerammer
<ul style="list-style-type: none"> • Lærer fra begge klasserom må ta tid fra andre timer for å bli ferdige med prosjektet • Noen elever måtte samle inn data på fritiden – vanskelig å få til en tid som ikke krasjet med gruppe-medlemmenes fritidsaktiviteter • Flere arbeidsgrupper samlet fortsatt inn data når de egentlig skulle begynne på analysedelen. 	Tid og ressurser	
<ul style="list-style-type: none"> • Guttene uttrykker uro mer fysisk, mens jentene fniser og ler mye. • Det blir ofte diskutert tema som ikke er relevant for prosjektet. 	Bråk og uro	Klassemiljø
<ul style="list-style-type: none"> • Elevene jobber generelt godt i grupper • Ofte gode diskusjoner mellom elevene • Elevene har gått i samme klasse siden barneskolen, og kjenner hverandre derfor veldig godt 	Elev-elev relasjoner	

4.4 Kvalitetssikring:

De nasjonale forskningsetiske komiteene beskriver sannhetsbestrebelse som en viktig verdi innenfor forskningsaktivitet, og noe som må utføres på en transparent måte (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016a). Som forsker har man et særlig ansvar for å følge visse kriterier for kvalitetssikring, samt vise ærlighet, åpenhet og dokumenterbarhet. For å vurdere denne studiens troverdighet vil jeg redegjøre for hva jeg har gjort for å sikre disse fem kriteriene: bekreftbarhet, pålitelighet, overførbarhet, samt gjensidighet og tilbakeføring. Kriteriene er en del av Lincoln og Guba (1985, s. 329) sin ide om troverdighet i forskning. Videre vil jeg også skildre hvordan jeg har tatt hensyn til forskningsetikk i arbeidet med denne studien.

4.4.1. Bekreftbarhet

Studiens bekreftbarhet viser til om forskeren er objektiv og nøytral, og at funnene ikke inneholder små fragmenter av forskerens egne tanker og ideer, men er et tydelig utdrag fra datamaterialet (Tobin & Begley, 2004). I denne studien har jeg gjort mitt beste for å både gi rike skildringer av fenomener og hendelser som oppstod i klasserommet, i tillegg til mer konkrete detaljer rundt gjennomføringen av observasjonene, feltnotatene og etterarbeidet. Det har vært viktig for meg å ikke prøve å ta ordet ut av munnen på elevene og finne «den egentlige mening».

4.4.2. Pålitelighet

Pålitelighet til studien oppnås dersom alle stegene er transparente og prosessen er nøye redegjort for (Tobin & Begley, 2004). Pålitelighet handler også om i hvilken grad prosessen kan gjennomføres av andre forskere, noe som igjen setter høye krav til beskrivelsen av forskningsprosessen (Shenton, 2004). Selv om pålitelighet kan «testes» ved at andre forskere går gjennom samme prosess, er det ikke krav om at de ender opp med samme resultat (Shenton, 2004). For å sikre dette kravet har jeg prøvd å reflektere over prosessen så logisk, sporbart og tydelig som mulig.

4.4.3 Overførbarhet

Overførbarhet eller ytre validitet vil si i hvilken grad studiens resultater kan være relevant eller anvendes i lignende sammenhenger (Krumsvik, 2014, s. 159). I praksis kan

dette betyr at fenomener som oppstår kan være kjent fra andre situasjoner, som igjen gjør at studien kan bidra med en større teoretisk forståelse av fenomenet (Thagaard, 2013, s. 211). Sosiale fenomener kan være vanskelig å gjøre seg gjeldene for overførbarhet ettersom det er så kontekstavhengig (Guba, 1981). En grundig redegjørelse av forskningsprosessen er med på å øke overførbarheten (Shenton, 2004), i tillegg til at resultatene mine blir diskutert, drøftet og sammenlignet med tidligere forskning på lignende prosjekt, samt relevant teori.

4.4.4 Gjensidighet og tilbakeføring

En viktig del av kvalitetssikring som også gjelder det etisk anliggende er at resultatene fra studien skal kunne tilbakeføres til de deltakerne som har blitt studert (Fangen, 2010, s. 256). Jeg har fått tilgang til masse informasjon om deltakerne og deres miljø, og dermed har jeg også et særlig ansvar for at resultatene skal tilpasses slik at deltakerne har mulighet for å lese det jeg har kommet frem til. På denne måten kommer gjensidighetsaspektet frem. I feltnotatene har jeg beskrevet situasjoner som har oppstått, noe som kan være vanskelig for deltakerne å lese i ettertid. For at ingen skal bli støtt i en tilbakeføring har jeg prøvd å være så objektiv som mulig i beskrivelsene mine, og ikke lagt til et unødvendig større budskap som deltakerne ikke kan kjenne seg igjen i. Jeg har hele tiden ønsket å være tro mot deltakerne, og ikke skrive på en måte som gjør at de kanskje angrer på at de var med. Anonymisering og konfidensialitet blir videre beskrevet i 4.4.6.

4.4.5 Etisk forskningsarbeid

Et godt etisk forskningsarbeid handler om å ha en grunnleggende respekt for de menneskene som deltar i forskningsprosjektet, og ta særlig hensyn til deltakernes autonomi, integritet og medbestemmelse (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016b). Ulike verdier og holdninger hos en forsker avgjør hvordan man fortolker datamaterialet, som igjen har betydning for de endelige resultatene. En etisk forpliktelse går ut på å være åpen om ens egen rolle som forsker og de valg man har tatt (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016b). Å gjenkjenne etiske utfordringer i sin egen oppgave, og være ærlig rundt dette, kan argumenteres for å være en av de viktigste elementene for å kvalitetssikre kvalitativ forskning (Kvale et al., 2015, s. 113). Videre vil jeg redegjøre for hvordan jeg har tatt hensyn til deltakernes integritet gjennom anonymisering, samt beskrive min egen rolle som forsker.

4.4.6 Anonymisering og konfidensialitet

En skal utvise særlig aktsomhet når «[...] individet aktivt bistår med å skaffe informasjon til forskningen, for eksempel ved å la seg observere eller intervju» (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016b, s. 13). I dette tilfellet var det spesielt viktig for meg å beskrive hendelser objektivt og ansvarlig behandle de opplysninger som oppstod slik at enkeltpersoner eller miljøer ikke ville bli gjenkjent. I den første generelle innholdsanalysen av datamaterialet fjernet jeg deler i feltnotatene mine som jeg oppfattet som for utleverende av deltakerne. I den utdypende delen av resultatene i kapittel fem har jeg brukt koder som E1, E2, E3 osv. for elevene, og L1 og L2 for lærerne for å anonymisere dem. Etter å ha utført en generell innholdsanalyse endte jeg opp med mer objektive koder hvor elevene ikke kunne kjennes igjen. Disse objektive kodene dannet igjen grunnlaget for den tematiske nettverksanalysen. Anonymisering og konfidensialitet har dermed blitt vurdert gjennom hele prosessen.

4.4.7 Refleksivitet

I kvalitativ forskning vil de etiske beslutninger som tas og den vitenskapelige kunnskapen som oppnås være forbundet med forskerens integritet, kunnskap, erfaring og engasjement i moralske spørsmål (Kvale et al., 2015, s. 108). Begrepet refleksivitet brukes for å beskrive hvordan en forskers bakgrunn, holdninger og meninger kan påvirke valg av tema for forskning, og hvordan studien vinkles og hvilken metode som benyttes (Malterud, 2001). Personlige perspektiver og oppfatninger påvirker også en forskers vurdering av hvilke funn forskeren mener er mest passende å presentere, samt hvordan den endelige konklusjonen blir fremstilt (Malterud, 2001).

En må være kritisk til antakelser om at ikke – deltakende observasjon er en rent objektiv tilnærming, ettersom ulike individ perspirerer virkeligheten ulikt (Bjørndal, 2017, s. 37). Næss (2006, s. 90) skriver at menneskets oppfatning av verden påvirkes av vårt selvbilde og selvoppfatning, tidligere erfaringer, ulik teoretisk bakgrunn, humør, sinnstilstand og kunnskaper. Bjørndal (2017, s. 37) har påpekt hvordan menneskers hukommelse er begrenset, og at observasjoner kan bli glemt i en lang økt. En annen avgrensning med observasjon som metode er at man husker best det som skjer først og sist ute i feltet. Den strukturerte observasjonsguiden var viktig for å sikre at slike feilkilder ikke oppsto i for stor grad. Å ta høyde for slike feilkilder vil kunne gi mer valide svar på problemstillingen (Næss, 2006).

Ulike forskere med ulike perspektiv og posisjoner vil gjerne få ulikt datamateriale fra en økt med observasjon, og dermed andre resultater. Dette er ikke nødvendigvis en svakhet i kvalitativ forskning ettersom ulike synspunkt fra ulike forskere kan gi en større forståelse av et komplekst fenomen (Malterud, 2001). Malterud (2001) argumenterer for at full objektivitet i kvalitativ forskning er umulig, men ikke et problem dersom forskeren er ærlig om dette gjennom hele studien. For å ta hensyn til refleksivitet i denne studien har jeg redegjort for min bakgrunn samt personlige holdninger og meninger i avsnittet nedenfor.

4.4.8 Personlige holdninger og meninger

Å reflektere over egne holdninger og meninger som kan ha påvirket ulike valg i studien blir regnet som en forskningsetisk norm og en viktig verdi i forskersamfunnet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016a, s. 9-10). Tidligere erfaringer både i arbeidslivet og på universitetet samt personlige egenskaper har hatt stor innflytelse på mine holdninger og meninger, som igjen har påvirket ulike valg som er tatt i denne inneværende studien. På grunn av min bachelor i pedagogikk og erfaring som fagarbeider og lærerassistent hadde jeg allerede en tanke om hva som kanskje kom til å skje i klasserommet, da spesielt med tanke på det sosiale aspektet. Arbeidsmetodene i YPAR passer også godt med et nyere syn på klasseromspedagogikk, hvor medvirkning, trivsel og sosialisering står i fokus (Engelsen, 2020; Helsvig, 2004). Jeg opplevde da jeg leste i litteraturen på YPAR at helsefremmende arbeid har mye til felles med pedagogikken, da spesielt reformpedagogikken. Ideen om å forene mine to fagfelt var noe jeg opplevde som svært spennende, og var grunnen til at jeg valgte å være med i Juniorforskerprosjektet.

Jeg vil si at jeg har et grunnleggende positivt syn på ungdommer, og jeg synes det til tider var veldig vanskelig å ikke få diskutere sammen med elevene i klasserommet. Som nevnt tidligere valgte jeg å ikke gjøre dette da min innblanding kunne påvirket samhandlingen mellom elevene i for stor grad. Som lærerassistent har jeg fått en oppfatning av at ungdom har en stor arbeidsbelastning på skolen. Jeg har et inntrykk av at ungdom i dag opplever karakterpress, og at det ikke blir tatt på alvor fra lærerne og skoleledelsen. I tillegg til et konstant stress om å ikke skille seg ut på skolen, kommer også sosiale medier inn og øker presset på utseende. Ungdom rapporterer også at de kjeder seg på skolen og blir stresset av skolearbeidet (Bakken, 2020, s. 4). Gutter på yrkesfag står også i spesiell fare for å falle ut av skolen (Hernes, 2013, s. 11). Selv mener jeg at ungdom blir påført for mye press og stress på skolen, og at det er lite rom for innspill fra elevene selv. Disse faktorene har påvirket deler av

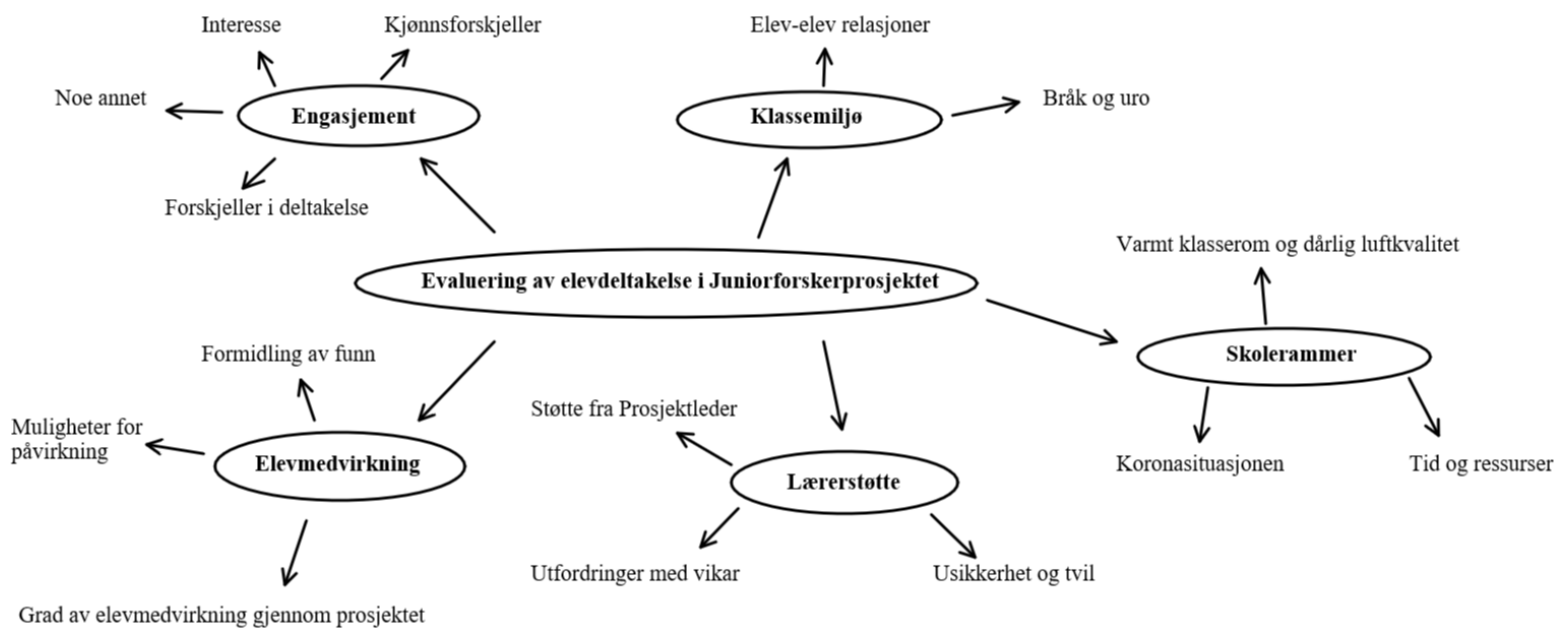
studien. Rammene for metoden min var nokså fastsatt fra før av, men mine tanker og holdninger om temaet har nok preget hva jeg la mest merke til i klasserommet, og hva jeg skrev ned i feltnotatene. Malterud (2001) poengterer at de eventuelle ulike resultatene som kan oppstå når ulike forskere studerer samme situasjon er like valide. Det er ikke et mål å fornekte at personlige faktorer har påvirket studien, så lenge forskerens ståsted er redegjort for (Malterud, 2001).

5. Resultater

I dette kapittelet vil jeg utdype resultatene fra mine observasjonsøkter. Formålet med denne studien var å observere og evaluere hva som hemmer og fremmer elevmedvirkning og engasjement ved implementeringen av Juniorforskerprosjektet. Funnene som presenteres her er basert på de systematiske feltnotatene som ble skrevet underveis, i alt 11 observasjonsøkter over fire uker. Tematisk nettverksanalyse ble brukt for å analysere datamaterialet. Analysen av datamaterialet resulterte i fem hovedkategorier eller organiserende tema: 1. Elevmedvirkning, 2. Engasjement, 3. Lærerstøtte, 4. Skolerammer, 5. Klassemiljø. Figur 5 viser en oversikt over de grunnleggende og organiserende temaene.

Figur 5

Oversikt over de grunnleggende og organiserende tema.



5.1 Elevmedvirkning

Arbeidsgruppene fikk i ulik grad frem endringskomponenten i prosjektet. «Elevmedvirkning» handler om i hvilken grad elevene fikk utrettet en endring ved å presentere funnene sine enten på skolen eller i nærmiljøet, og om prosjektet la til rette for elevmedvirkning.

5.1.1 Muligheter for påvirkning

I øvelsen «ungdom sin stemme» som ble gjennomført helt i begynnelsen av prosjektet fortalte noen elever at de kunne påvirke noen ting, men ikke det som faktisk betydde noe på skolen. Lærer spurte i øvelsen i hvilken grad elevene faktisk har prøvd å påvirke noe på skolen. Tallet 5 (1-10) var mest populært å stille seg på her. Flere av elevene nevnte elevrådet, men var usikre på deres faktiske mulighet for påvirkning her. De andre elevene sa seg enige denne påstanden. De fleste elevene stilte seg på tallet 3 (1-10) da lærer spurte i hvilken grad de opplevde at de kunne påvirke noe i lokalmiljøet. Ungdomsrådet i kommunen ble nevnt av en elev som stilte seg på tallet 6.

5.1.2 Formidling av funn

I de siste øktene med prosjektet innså flere elever at de kunne formidle funnene sine til andre utenfor skolen som i større grad kunne dra nytte av gruppens funn. I den ene klassen var lærer borte noen økter og spurte derfor om noen grupper kunne presentere hva de hadde gjort den tiden lærer var borte. Et par grupper presenterte da funnene sine litt spontant foran klassen. For noen grupper ble dette selve formidlingen av funnene.

En par grupper hadde tydelig fått med seg endringskomponenten i prosjektet, og hadde en plan om å formidle funnene sine til relevante personer i nærmiljøet. En gruppe fortalte til lærer at de allerede hadde formidlet funnene sine til en person, men synes det var litt flaut ettersom personen bare takket for presentasjonen og det var det. «Hva nå?» spurte en elev fra gruppen. Denne gruppen hadde ikke helt troen på at det de presenterte ville bli fulgt opp og gjort noe med. Andre elever uttrykket også at de hadde presentert for den «riktige» personen, men var usikker på hva de vil få ut av det selv om personen var positiv og synes det var kjekt å høre på. Elevene diskuterte også at det var vanskelig å få til en endring på temaet «lekser». Gruppene som hadde valgt dette temaet presenterte det for noen lærere og noen hang opp en plakater i gangen.

5.1.3 Grad av elevmedvirkning gjennom prosjektet

I utgangspunktet var det elevenes valg av tema som naturlig skulle danne arbeidsgruppene. Ingen elever kunne undersøke et tema alene, og derfor ble et par elever satt på en gruppe med et tema de i utgangspunktet ikke ønsket å undersøke for å få en fullverdig

gruppe. For at gruppene skulle fungere godt, satt lærer litt strategisk sammen noen elever, men uten at det gikk for mye på bekostning av ønsket tema for hver enkelt elev. I den ene klassen var det to stykk som ikke fikk undersøke det de ønsket. De ble satt på en gruppe som undersøkte enten «lekser» eller naturen i lokalmiljøet, som var de to mest populære tema for undersøkelse.

Selv om et par elever ble plassert på en gruppe, fikk de aller fleste elevene bestemme selv hvilket tema de ønsket å undersøke. Flere elever valgte et tema som var gøy å gjennomføre, men uten en plan for hvordan funnene deres kunne bidra med en endring i lokalmiljøet. Det var ikke før helt i slutten av prosjektet at elevene så at de kanskje hadde valgt et tema hvor det var vanskelig å få gjort noe med. Selv om mange av temaene for undersøkelse ikke inneholdt en klar endringskomponent, ble de ikke holdt tilbake fra å velge det temaet de ønsket. Elevene sto også helt fritt til å velge hvem de ønsket å formidle funnene sine til.

5.2 Engasjement

Elevene viste engasjement i første fase ved at de var svært interesserte i å diskutere ulike temaer, dette gjaldt da spesielt den ene klassen. Interessen for prosjektet sank derimot noe ut i prosjektet. I økt 1 og 2, da elevene skulle diskutere ulike tema og forskningsspørsmål, var engasjementet størst selv om det fremdeles var store forskjeller i grad av deltakelse mellom elevene. Dette temaet er delt opp i de ulike øktene hvor engasjement, eller mangel på engasjement, kom tydelig fram. Øktene hvor elevene drev på med datainnsamling er ikke inkludert ettersom flere elever gjorde dette på fritiden, noe som gjorde det utfordrende for meg å observere. Øktene med analyse drev engasjementet ned ettersom elevene var usikre på hvordan dette skulle gjøres. Analyseøktene vil bli beskrevet senere under «lærer støtte».

5.2.1. Økt 1 og 2 – Valg av tema og forskningsspørsmål

Ved første økt med observasjon av prosjektet utførte elevene en praktisk øvelse kalt «ungdom sin stemme». Her ble det lagt ut 10 ark i en lang linje, hvor tallet 1 – 10 stod på arkene. I denne øvelsen rakk nesten alle opp hånden når lærer spurte ulike spørsmål, og engasjementet kom også frem hos de som ikke rakk opp hånden ved at de nikket, smilte og sa seg enige i det som ble sagt.

Under introduksjonen i første økt uttrykket en elev at hen synes det kunne bli spennende å få velge helt selv hva som skulle undersøkes.

Ved andre økt fikk alle elevene utdelt en lapp hvor de skulle skrive ned et tema som de kunne tenke seg å undersøke. L1 (lærer 1) så at elevene trengte veiledning og spurte tilfeldig E1 (elev 1):

L1: Hva er det som interesserer dere?

E1: Det er litt vanskelig å komme på noe.. [E2: Vi trenger mer tid til å tenke].

Resten av klassen sa seg enige i dette, og etter litt betenkningstid var det fortsatt 5 – 6 elever som ikke hadde skrevet ned noe. Etter hvert lot lærer elevene diskutere temaene de hadde skrevet ned. Da elevene fikk diskutere med andre klassekamerater kom de på flere tema som de kunne undersøke.

Noe som gikk igjen i diskusjonsgruppene var at elevene ønsket å undersøke noe de synes hadde vært gøy å gjøre. For eksempel ble det diskutert av en gruppe at de ønsket å ta båten ut og fiske, og ville derfor undersøke hvor mye fisk de kunne få. En annen gruppe ville lete etter gode badeplasser og finne ut temperaturen på vannet i sjøen.

Elevene viste særlig interesse for kategorisering av temaene på tavlen. Flere elever rakk opp hånden da lærer gikk gjennom temaene, og det ble diskutert hvilke ord eller temaer som kunne henge sammen. I den ene klassen ble det vanskelig å lande på et tema. Lærer i denne klassen spurte om argumenter for og imot de ulike temaene. I plenum kom elevene fram til at det var mest interessant å finne et tema som angikk dem selv, og landet på «fritid». Elevene var enige i at det fantes mye interessant å undersøke innenfor dette temaet, men et par elever var uenige. En elev ønsket egentlig å undersøke en underkategori innenfor temaet «helse», men fikk ikke mulighet til dette siden flertallet stemte på «fritid».

Det var store forskjeller i grad av deltakelse både mellom de to klassene og mellom de ulike arbeidsgruppene innad i klassene. I den ene klassen ble det diskutert lenge i plenum omkring hvilke temaer som egnet seg best for videre undersøkelse. Det var mange av de sammen 6-7 personene som rakk opp hånden i diskusjonene. Det var også ofte de samme elevene som tok styringen i arbeidsgruppene.

I den andre klassen var det noe mindre grad av engasjement, og diskusjonene i plenum var kortere. Når det ble tid for å komme fram til noe konkret ble det ganske stille, lærer spurte da:

L2: Hva har dere lyst å se på?

Ingen svarte.

L2: Noen som føler at de ikke har fått sagt noe?

Ingen svarte.

Valg av tema gikk mye fortere i denne klassen. Elevene skulle ta opp tomlene når de hadde bestemt seg. Alle rakk opp tomlene med en gang, det var bare en elev som måtte tenke seg litt om.

Det var mange av de samme personene som deltok mest i gruppediskusjonene, og som rakk opp hånden når lærer spurte om noe. Dette gjaldt for begge klassene. I alle arbeidsgruppene var det noen som tok mer ansvar enn andre. I arbeidsgruppene med fire elever var det ofte én person som tok ansvar for å komme i gang, og sørget for at gruppen jobbet med det de skulle. I gruppene på to elever ble ansvaret bedre fordelt. I grupper med fire personer ble det også ofte diskutert ting som ikke var relevant for prosjektet.

Etter en introduksjon om hva et forskningsspørsmål er, skulle arbeidsgruppene gå sammen og diskutere litt hvordan de ville formulert et godt forskningsspørsmål. Da lærer gikk rundt til de ulike gruppene uttrykte elevene usikkerhet. Flere arbeidsgrupper snakket ikke om det de skulle. Det var fredag og mange diskuterte hva de skulle gjøre i helgen. Lærer kom etterhvert bort til en gruppe og spurte:

L2: Hva tenker dere?

E1: Jeg vet ikke hva vi skal snakke om en gang.

Lærer spurte så i plenum:

L2: Hva kjennetegner egentlig et godt forskningsspørsmål?

En elev som ofte tok ansvar for å svare på spørsmål fra lærer svarte igjen. Få andre elever svarte, og lærer tok en ny gjennomgang av forskningsspørsmål. Etter en ny innføring, spurte lærer på ny:

L2: Kan noen forklare meg hva et godt forskningsspørsmål er?

Ingen svarte. Lærer spurte igjen. Etter en stund med stillhet var det eleven som alltid tar ansvar som svarte. Gruppene fortsatte så å jobbe for seg selv med danning av forskningsspørsmål, selv om de fortsatt uttrykte usikkerhet.

5.2.2.1 *Lekser*. Dette var det mest populære temaet for undersøkelse av gruppene i begge klassene. De fleste elevene engasjerte seg veldig i diskusjonen omkring dette temaet. Elevene i den ene klassen uttrykte også mye kunnskap omkring temaet før de hadde undersøkt det:

E3: De på videregående har like mye lekser som oss!

E4: I Finland har de ikke lekser. Hvorfor kan ikke vi ha det sånn som Finland?

Elevene i den andre klassen uttrykte også mye interesse for temaet «lekser». Mange diskuterte lekser med masse engasjement. Flere var opptatt av å uttrykke at de hadde for mye lekser.

5.2.2. Økt 3 – Metodestasjoner

De som ledet metodestasjonene var to prosjektledere fra Juniorforskerprosjektet og en lærer. Elevene ble delt inn i grupper og gikk mellom de ulike stasjonene, hvor de fikk 15-20 minutter med innføring i spørreundersøkelse, intervju og fotostemme.

Spørreundersøkelse engasjerte spesielt guttene i begge klassene. Flere gutter hadde mange praktiske spørsmål knyttet til spørreskjema. De alle fleste elevene nikket og smilte da prosjektleder snakket. Selv de som det ikke ble sagt så mye, så viste elevene interesse ved at de fulgte godt med. Da prosjektleder viste til en undersøkelse hen selv hadde gjort med spørreskjema, lente elevene seg fram for å se pc-skjermen bedre.

Det kom fram ved intervjustasjonen at elevene har fått en innføring i dette tidligere. Den første gruppen som var innom denne stasjonen var ikke så stor, noe som gjorde at de snakket litt fritt uten å måtte ta hånden opp. Det ble en fin diskusjon omkring etiske utfordringer med intervju og hvorfor en ikke skal stille sårbare spørsmål. Alle i denne gruppen deltok i diskusjonen, og elevene turte å si seg uenige med hverandre på en saklig måte. Elevene spurte også om en del praktiske spørsmål, for eksempel om de kunne ha med lydopptaker, hvor mange spørsmål de burde ha, og om de kunne ta ut elever fra skoletimer for å intervju. Noen lurte også på om de trengte samtykke fra foreldre dersom de skulle intervju noen på barneskolen.

Elevene virket mer usikre under stasjonen «fotostemme», ettersom mange ikke hadde vært borti dette før. Prosjektleder måtte spørre elevene litt på sparket for å få til en diskusjon. Elevene var mindre engasjerte i fotostemme, og det var bare et par grupper som brukte

fotostemme som metode. Likevel viste elevene interesse da det ble snakket om foto-vett. Noen elever noterte flittig det prosjektleder sa om foto-vett. Noen elever delte også personlige erfaringer med det å bli tatt bilde av uten tillatelse.

5.2.3 Noe annet

Elevene viste særlig engasjement i aktiviteter som var noe annerledes enn vanlig undervisning. Under aktiviteten «ungdom sin stemme» forflyttet elevene seg mellom arkene på gulvet, noe som gjorde øvelsen mer aktiv.

Slik som den første øvelsen «ungdom sin stemme», var også metodestasjonene mer aktive og noe annerledes fra vanlig undervisning. Under metodestasjonene fikk elevene bevege seg litt rundt i forskjellige klasserom. Disse korte innføringene gjorde at elevene klarte å holde konsentrasjonen gjennom hele økten. Det var også mindre bråk og uro i denne timen sammenlignet med andre.

De små gruppene gjorde at elevene turte å stille spørsmål, og noen elever noterte det som ble sagt fra prosjektlederne og lærer. Ved metodestasjonene viste elevene særlig interesse og engasjement. I en arbeidsgruppe uttrykte også en elev at hen ønsket flere praktiske øvelser i skolen.

5.2.4 Kjønnsforskjeller

Det var tydelige kjønnsforskjeller i grad av engasjement, hvor jentene oftest tok ordet, både i diskusjoner med hele klassen og innad i arbeidsgruppene. Jentene og guttene engasjerte seg også i forskjellige tema for undersøkelse. Mange av jentene var opptatt av psykisk helse, og hvorfor dette er så tabubelagt å snakke om. Mange av guttene var opptatt av hvilke fritidsaktiviteter som var i lokalmiljøet, og ønsket et større tilbud. Guttene var også opptatt av naturen rundt dem.

Det var blant guttene det var størst forskjeller i engasjement for prosjektet. Noen av de som deltok mest både i arbeidsgruppene og i felles diskusjoner var en liten gruppe gutter, men det var også en gruppe gutter som tydelig viste at de var spesielt uinteressert ved at de lå over pulten og fulgte ikke med. Guttene viste gjerne at de var uinteressert ved at de ikke gjorde noe og lå over pulten, mens jentene uttrykte mer med ord at de var usikre og ikke visste hva de skulle gjøre. De mest kreative og effektive gruppene hadde både jenter og gutter som

gruppemedlemmer. Grupper med bare gutter eller bare jenter som var tilsynelatende veldig gode venner kom seinere i gang med det de skulle, og bidro med mer bråk og uro i klassen.

5.3 Lærer støtte

Støtte fra lærer var viktig for at elevene skulle komme seg videre i prosjektet, spesielt i overgangen fra datainnsamling til analyse. I begge klassene måtte lærerne ofte minne elevene på hva de skulle gjøre i de ulike timene, og elevene ble ekstra avhengig av veiledning under analysedelen. Lærer i den ene klassen måtte ofte komme bort til de ulike gruppene for å lede dem på rett vei, samt gjenta hva det var de skulle analysere. I noen timer gikk veiledning over til mer spesifikk rettleiding for at noen elever skulle klare å fortsette med prosjektet.

5.3.1 Usikkerhet og tvil

Det var store forskjeller mellom arbeidsgruppene med tanke på hvor selvstyrte de var, men alle hadde behov for veiledning gjennom hele prosjektet. Noen grupper utnyttet timene med prosjektet til å slappe litt av og prate om andre ting, mens andre grupper jobbet jevnt og trutt. De elevene som ikke jobbet med det de skulle uttrykte mye usikkerhet rundt oppgaven. Det var spesielt mye usikkerhet rundt analysen. Noen elever viste tydelig at de kjedet seg under analysedelen ved at de lå over pulten, støttet hodet med armene og prøvde å gjøre andre ting som blir ansett som mer spennende, som å snakkes med medelever om ting som ikke var relevant for prosjektet.

Nettsiden til Juniorforskerprosjektet stod oppe på tavlen hele tiden, og spørsmålene inne på siden var til stor hjelp for analysedelen. Likevel uttrykte elevene vanskeligheter med analyse og usikkerhet rundt hva det var de skulle presentere og hvem de skulle presentere det for. Lærer spurte den ene gruppen hvordan de ville formidle funnene sine, og en elev svarte:

E1: Vi fant jo ikke noe, så vi har jo ingenting å presentere?

En annen gruppe jobbet seg gjennom spørsmålene som stod på nettsiden til Juniorforskerprosjektet. De hadde blandet metodene spørreskjema og fotostemme og argumenterte godt for lærer hvorfor de hadde brukt begge deler. Etter hvert stoppet det litt opp og et gruppemedlem uttrykte usikkerhet over hva det var de skulle gjøre med dataene:

E1: Jeg aner ikke hva jeg skal gjøre med dette... Hva skal vi egentlig presentere?

I den andre klassen gikk lærer bort til en gruppe og spurte:

L2: Hvordan går analysen?

E1: Men vi har jo ikke all data, så vi har ikke noe å jobbe med.

L2: Hvem er det som trenger å få vite informasjonen dere har samlet da?

E2: Ingen.

Gruppemedlemmene lo så litt av dette.

Elevene spurte ofte etter en «oppgavetekst». Oppgaveteksten var gruppens formulering av forskningsspørsmålet, noe som skapte usikkerhet. Elevene uttrykte tydelig et ønske om å bli fortalt hva det var de skulle gjøre.

5.3.2 Utfordringer med vikar

Begge klassene hadde vikar i en til to prosjektøkter. I den ene klassen var lærer borte i en økt med analyse. Timer med vikar understrekte viktigheten av kontinuitet i prosjektet, samt at lærerne som har fått opplæring i prosjektet er til stede. Siden vikar ikke hadde fått opplæring i prosjektet fikk heller ikke elevene den veiledningen de trengte. Elevene var også avhengige av at det var samme lærer som ga tilbakemeldinger, ettersom det var den læreren som kjente til prosjektet til gruppene best. I den andre klassen hadde de også vikar i en av de siste øktene med analyse. Elevene var spesielt usikre på analysen noe som gjorde at det ble mer utfordrende at lærer som hadde fått opplæring ikke var til stede. Sammen med vikar lette elevene etter en «oppgavetekst». En medelev fra en annen gruppe informerte da om at det ikke fantes, bare veiledende spørsmål til analysedelen. Timer med vikar uten opplæring drev ikke prosjektet videre.

5.3.3 Støtte fra prosjektleder

Da lederne fra Juniorforskerprosjektet var til stede i klasserommet jobbet elevene i større grad med det de skulle. Prosjektlederne visste hvilke spørsmål de skulle stille for at elevene tenkte litt «utenfor boksen». Ved aller siste økt med prosjektet var en av lederne til stede og hen utfordret elevene til å ikke nødvendigvis presentere funnene sine foran klassen, men heller tenke litt utenfor skolen. Når elevene stod litt fast kom prosjektleder med noen konkrete tips til hvem de kunne kontakte, noe som var med på å drive prosjektet videre. Lærer

i den ene klassen var borte i en økt med analyse, men da var prosjektleder til stede. Elevene fikk i denne timen likevel den veiledningen de trengte. Det var ikke alltid at spørsmålene på nettsiden var nok for elevene, og de spurte ofte hvordan og hva de skulle analysere. At prosjektleder, som kjente prosjektet best, var til stede ble helt avgjørende for elevenes fremgang, da spesielt i timer med vikar. De timene med mest fremgang, engasjement og konsentrasjon var kjennetegnet ved at klasselederen som var til stede hadde god innsikt i prosjektet slik at hen kunne gi nødvendig veiledning.

5.4 Skolerammer

Ungdomsskolen var preget av svært dårlig luftkvalitet. Klasserommene var ofte alt for varme og elevene måtte konstant lufte, selv om det var høst og iskaldt ute. Elevene ble tydelig påvirket av denne varme og tunge luften. Det oppstod også konflikter i diskusjonen omkring vinduet skulle være åpent eller igjen. Elevene som satt langs de åpne vinduene frøys, men de på andre siden av klasserommet ble trøtte dersom vinduene var lukket. Dette påvirket i stor grad hvor lenge de klarte å konsentrere seg.

På grunn av koronasituasjonen hadde elevene på skolen friminutt på ulike tidspunkt. Det ble derfor utfordrende å drive med intervju i skoletiden, både med tanke på å intervju andre elever, men også lærere på skolen. Noen grupper ønsket å gjennomføre spørreundersøkelse og intervju på barneskolen. Det ble utfordrende for noen å samle inn data i skoletiden ettersom det tar en time å gå fra ungdomsskolen til barneskolen. Noen elever måtte samle inn data på fritiden sin. Det var utfordrende for noen grupper å finne en tid hvor det passet for alle etter skolen, siden flere av elevene gikk på ulike fritidsaktiviteter.

5.4.1 Tid og ressurser

Det var store forskjeller på klassene i forhold til hvordan elevene lå an gjennom hele prosjektet. Den ene klassen startet med å ligge greit an tidsmessig, men i siste uken av prosjektet trengte elevene mer tid. Den andre klassen startet med å bruke en del tid på å diskutere tema og forskningsspørsmål, men ble ferdige innenfor prosjektets rammer. Grunnen til at denne klassen ble ferdig innenfor tidsrammene, var fordi lærer i denne klassen tok tid fra andre skoletimer, mens lærer i den andre klassen ikke gjorde dette i like stor grad. Begge klassene måtte fortsatt ta tid fra andre skoletimer for å bli helt ferdig.

Ved formidling av funn gjorde noen elever dette litt spontant foran klassen i en av de siste øktene med prosjektet. I denne økten var det fortsatt noen som samlet inn data. Flere drev på med analyse, men hadde ikke en plan for hvem de ønsket å formidle funnene sine til. Dette måtte de gjøre uken etterpå i andre skoletimer.

I praksis fulgte ikke klassene helt planen til Juniorforskerprosjektet. Danning av arbeidsgrupper skjedde etter innføring i forskningsmetoder. Noen arbeidsgrupper fulgte heller ikke helt planen, hvor flere fortsatt måtte samle inn data i timer hvor de gikk gjennom analyse. Når elevene skulle være klare for å formidle funn var det fortsatt noen som samlet inn data. Flere elever i den ene klassen var ikke ferdig med datainnsamling da de skulle, og noen var fortsatt usikre på metoden sin og når de egentlig skulle begynne med analyse. Den ene klassen måtte bruke tid på formidling av funn i uken etter prosjektslutt.

Det kom frem at de mest kreative prosjektene hadde gruppemedlemmer som hadde tatt kontakt med familie og familievenner for hjelp. Disse elevene fikk i større grad tak på endringskomponenten i prosjektet, og hadde en plan for videreutvikling av prosjektet etter prosjektslutt. Denne gruppa tok i bruk flere ressurser i miljøet sitt, og hadde et tydelig ønske og engasjement for å utvide fritidstilbudet i kommunen. De hadde også tatt kontakt med personer som hadde mulighet til å finansiere prosjektet.

5.5 Klassemiljø

Klassemiljøet påvirket i stor grad hvordan elevene arbeidet med prosjektet. Det var noen forskjeller i klassemiljøet mellom de to klassene. I den ene klassen ble det diskutert mye i plenum, og det var et godt miljø for å snakke høyt i klassen. I den andre klassen rakk ikke elevene like ofte opp hånda når lærer spurte om noe. Elevene i denne klassen virket mindre interessert i det som ble undervist. I begge klassene jobbet likevel de aller fleste generelt godt med prosjektet, selv om noen var mer engasjert enn andre. Det var ofte veldig gode diskusjoner mellom elevene, men de diskuterte gjerne ting som ikke er relevant for prosjektet.

5.5.1 Bråk og uro

Bråk og uro oppstod i hver økt, men i hvor stor grad det påvirket elevenes arbeid med prosjektet varierte. Jentene forstyrret ofte med mye småsnakk og fnising, mens guttene uttrykte seg mer fysisk, for eksempel ved å vandre i klasserommet eller kaste lapper og

papirfly rundt i klasserommet. Store uenigheter i en arbeidsgruppe påvirket også fort de andre arbeidsgruppene siden de satt i samme klasserom. I mindre arbeidsgrupper handlet ofte konfliktene om fordeling av arbeidsoppgaver. Dersom en arbeidsgruppe på to elever skulle utføre intervju, krevde det mer arbeid enn arbeidsgruppene på fire personer. En arbeidsgruppe på to personer uttrykte bekymring for at de ikke kom i mål.

I den ene klassen fikk gruppene jobbe litt spredt rundt på skolen, noe som gjorde at de ikke kunne forstyrre hverandre i like stor grad. Da elevene satt på ulike plasser på skolen ble det også mer utfordrende for lærer å veilede. I den andre klassen satt alle arbeidsgruppene i samme klasserom, noe som gjorde det lettere for elevene å forstyrre hverandre, men også lettere for lærer å følge med på prosessen.

Noe som gikk igjen i de fleste gruppene var at de var flinke å diskutere, men de endte fort opp med å diskutere tema som ikke var relevant. En arbeidsgruppe måtte bli konstant påminnet av lærer at de må roe seg ned og diskutere det de skulle. De andre elevene klarte i de fleste tilfeller å ignorere dem. Etter hvert måtte lærer flytte denne gruppa til en annen plass i klasserommet slik at de ikke forstyrret de andre.

Generelt satt alle elevene stille og lyttet når lærer kom med ny informasjon. Da lærer spurte spørsmål var det ingen som snakket før de hadde tatt hånden opp først. Det var først når elevene satt i grupper og lærer var litt inn og ut av klasserommet at elevene skapte noe bråk og uro. Selv med litt konflikter innad i gruppene kom de fleste i mål med prosjektet sitt.

5.6 Oppsummering av resultater

Elevene uttrykte veldig tidlig at de ikke kunne påvirke noe som faktisk betydde noe for dem. Selv om noen elever fikk skikkelig tak på endringskomponenten og presenterte funnene sine for en person som kunne hjelpe dem, fortalte noen grupper at de følte at de ikke ble tatt helt på alvor. En gruppe uttrykte at det var litt flaut og stilte seg spørsmålet «hva nå?» etter at de hadde formildet funnene sine. Selv om elevene kanskje ikke fikk utrettet så store endringer i lokalmiljøet fikk de fortsatt ganske frie tøyler til å utvikle prosjektet sitt slik de ønsket. Elevene fikk en del veiledning, men det var helt nødvendig for elevens fremgang. Noen elever ble plassert på en gruppe for å få fullverdige grupper, og fikk ikke undersøke sitt tema. Likevel fikk mange elever undersøke det temaet de ønsket.

Generelt sett var det store forskjeller i engasjementet til elevene. I den ene klassen var elevene litt mer engasjerte enn den andre klassen, men begge klassene hadde arbeidsgrupper som både var motiverte for oppgaven og som var svært uinteresserte. Å få gjøre aktiviteter som var noe annerledes fra vanlig undervisning vekket engasjement. Selv om noen arbeidsgrupper jobbet mer effektivt og målrettet enn andre kom alle i mål til slutt og hadde funn de kunne presentere. Generelt hadde alle gruppene noe spennende å presentere, men ikke alle gruppene fikk skikkelig tak på endringskomponenten til prosjektet. Elevene skulle kanskje blitt påminnet om dette aspektet gjennom hele prosjektet, og at de kunne gå utenfor skolen for å formidle funnene sine. Innspill fra prosjektleder i noen timer gjorde dette klarere for elevene.

Analysen av datamaterialet elevene hadde samlet inn førte til mye usikkerhet. Ved analysedelen uttrykte flere elever med kroppsspråket at de kjedet seg. Veiledning fra lærer som hadde fulgt elevene gjennom hele prosjektet var avgjørende for deres fremgang. Timer med vikar var utfordrende ettersom vikar ikke hadde fått opplæring i Juniorforskerprosjektet. Elevenes prosjekt hadde mest fremgang når enten lærer, som hadde fått opplæring i Juniorforskerprosjektet, eller prosjektleder var til stede og kunne gi elevene god veiledning. I enkelte timer måtte lærer rettlede noen elever og gi dem spesifikke tips for at de skulle klare å komme seg videre.

Koronasituasjonen og tidsrammer skapte utfordringer, og flere grupper trengte mer tid på å samle inn data enn det som var oppsatt. Ulike fritidsaktiviteter gjorde det vanskelig for noen grupper å drive på med prosjektet etter skoletid. Lærerne fra begge klassene måtte derfor ta tid fra andre skoletimer for å bli ferdige innenfor de rammene som var satt.

6. Diskusjon

I denne studien har jeg undersøkt hvilke fenomener som oppstod ved implementering av Juniorforskerprosjektet ved to 9. klasser, med fokus på elevmedvirkning, engasjement og barrierer for implementeringsprosessen. *Evaluering av elevdeltakelse i Juniorforskerprosjektet* representerer det globale temaet i analysen, og innebærer sentrale organiserende funn om hva som hemmer og fremmer elevmedvirkning og engasjement. Elevmedvirkning her handler både om elevenes muligheter til medvirkning gjennom hele prosessen, i tillegg til muligheter for påvirkning av identifiserte problemområder på skolen og i samfunnet. Elevmedvirkning var det største organiserende tema, og reflekterer også studiens verdigrunnlag samt hovedproblemstilling. De mest sentrale funnene i denne studien representeres av analysens fem organiserende tema: 1. Elevmedvirkning, 2. Engasjement, 3. Lærerstøtte, 4. Skolerammer og 5. Klassemiljø. Diskusjonskapittelet er strukturert ut i fra oppgavens problemstilling og delproblemstillinger, som er formulert slik:

Hva hemmer og fremmer elevmedvirkning og engasjement ved implementeringen av Juniorforskerprosjektet?

- *I hvilken grad får elevene medvirke gjennom hele prosjektet?*
- *Hvilke barrierer for implementering oppstår i klasserommet?*

Funnene vil diskuteres i lys av det teoretiske rammeverket for denne studien, samt tidligere forskning på feltet. Forskning som ikke var en del av det strategiske søket vil også trekkes inn for å belyse noen funn. Begrensninger med metoden vil presenteres i slutten av kapitlet.

6.1 Elevmedvirkning

I opplæringsloven står det at skolen har ansvar for å fremme vitenskapelig tenkemåte, demokrati, og skal sikre at elevene blir lyttet til og har påvirkningsmuligheter i saker som gjelder dem selv (Opplæringsloven, 1998). Juniorforskerprosjektet har mange av de samme elementene som mål, og kan bidra med å sikre at opplæringslovens perspektiver og verdier blir ivaretatt. I tillegg skal nye tverrfaglige temaer inn i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 11), og prosjektet dekker på mange måter innholdet i disse temaene. Likevel er det viktig å evaluere i hvilken grad og på hvilken måte elevmedvirkning gjorde seg gjeldene i Juniorforskerprosjektet, ettersom tidligere YPAR-prosjekter er kritisert for å ikke inkludere

elevene gjennom hele prosessen (Raanaas et al., 2020). Videre vil jeg vurdere og diskutere analysens organiserende tema «medvirkning» i lys av tidligere forskning på feltet.

6.1.1 Grad av elevmedvirkning i Juniorforskerprosjektet

Deltakerstigen til Hart (1992, s. 8) er ment for å starte en kritisk diskusjon omkring barns deltakelse i ulike prosjekter (Hart, 2008, s. 19). Juniorforskerprosjektet har som mål å legge til rette for høy grad av elevmedvirkning gjennom hele forskningsprosessen (Kjosås, 2020). Funn fra mine observasjonsøkter påpeker at elevene fikk mye frihet til selv å bestemme tema, metode, hvordan de ønsket å presentere funnene og til hvem. Flere elever ønsket å undersøke et tema av interesse som ofte ikke inneholdt en endringskomponent, og fikk muligheten til det selv om endringskomponenten er noe av kjernen til YPAR og Juniorforskerprosjektet (Anyon et al., 2018; Kjosås, 2020). Elevene trengte mye lærerveiledning gjennom hele prosjektet, men lærer begrenset aldri elevene og de aller fleste fikk utvikle prosjektet sitt slik de ønsket. Dette funnet samsvarer med studien til Henry et al., (2012) som viste at YPAR-tilnærmingen fremmer elevenes stemme.

Hart (2008, s. 24) har understreket at det ikke alltid er et mål å operere på det høyeste nivået i deltakerstigen. Det viktigste er å gi uttrykk for at elevene har muligheter for medvirkning, samt at de voksne signaliserer tillitt og støtter de unge i å ta egne avgjørelser (Hart, 2008, s. 24). Å etterlate elevene helt til seg selv fostrer ikke elevautonomi, og kan føre til at elevene mister motivasjonen for skolearbeidet (Nelson, 2018). En målorientert tilnærming til veiledningen, samt tydelige grenser i klasserommet, har vist seg å være viktigst for elevenes initiativ og motivasjon for skolearbeidet (Danielsen, 2010). Å drive med et prosjekt helt alene kan oppleves som en stor byrde for barn, og et godt samarbeid mellom voksne og barn er til å foretrekke (Wong et al., 2010). TYPE-modellen poengterer forholdet mellom voksen-barn samarbeidet og empowerment (Wong et al., 2010). Barn har en aktiv deltakende rolle, men med delt kontroll og ansvar med de voksne, bidrar det til å fremme opplevelsen av empowerment hos de unge (Wong et al., 2010). Selv om elevene medvirket i stor grad i prosjektet, tyder funn fra denne studien på at lite spesifikk veiledning, samt mest kontroll hos elevene gjorde dem usikre. Dette var en tydelig barriere for elevens engasjement og motivasjon lenger ut i prosjektet.

Elevene i denne studien uttrykket at de ønsket mye veiledning. «Mer kompetente andre» er et begrep som stammer fra sosiokulturell teori, og kan beskrives som et bindeledd

mellom det barnet allerede kan fra før, og hva de kan få til å løse ved hjelp fra dyktigere andre i deres miljø (Danielsen, 2017, s. 84). «Den proksimale utviklingssonen» er et kjent begrep utviklet av Vygotskij (1978, s. 86), og illustrerer hva eleven kan få til i samarbeid med mer kompetente andre. Vygotskij (1978, s. 86) mener at barnet må gjøre en handling sammen med andre før barnet klarer å gjøre handlingen alene. Det trenger ikke nødvendigvis å være en lærer, hvor mer kompetente jevnaldrende også er viktige for å nå den proksimale utviklingssonen (Danielsen, 2017, s. 84). I sosiokulturell teori kan «motivasjon» oppnås ved meningsfull deltakelse i en aktivitet (Dysthe, 2001). Meningsfull deltakelse i klasserommet kan fremmes ved at elevene får være med å delta i beslutningsprosesser som gjelder dem selv (WHO, u.å). Funn fra denne evalueringen av Juniorforskerprosjektet peker på at elevene fikk mye frihet. Siden denne prosessen var ny både for elevene og lærerne, samt at vikar uten opplæring var til stede i noen økter, kan man anta at elevene ikke fikk full utnyttelse av «mer kompetente andre».

En viktig del av Juniorforskerprosjektet og et YPAR-prosjekt er at ungdommene skal få bestemme tema og metode for undersøkelse. Utgangspunktet er at ungdommene selv er eksperter på hvilke utfordringer de møter i hverdagen (Anyon et al., 2018; Ozer, 2017). Funn fra denne evalueringen viser at noen elever ble satt på en gruppe som ikke undersøkte det temaet eleven i utgangspunktet ønsket å undersøke. De fleste elevene fikk undersøke det de ville, men ved noen grupper måtte lærer sette sammen elevene noe strategisk for å få en god gruppe. Tidligere YPAR-studier har også påpekt utfordringen med at alle elevene skal få undersøke sitt valgte tema (Rubin et al., 2017). Å få valgmuligheter er en viktig del av begrepet «medvirkning» (Hart, 1992), og funnet står i konflikt med prosjektets mål om aktive elever som undersøker et tema valgt på bakgrunn av personlige interesser (Kjosås, 2020; Rubin et al., 2017). En annen evaluering av implementeringsprosessen av et YPAR-prosjekt fant også at noen elever ble plassert på en arbeidsgruppe for å få velfungerende grupper, og som ikke undersøkte det temaet eleven ønsket å undersøke (Buckley-Marudas & Soltis, 2020). Funn fra denne evalueringen av Juniorforskerprosjektet samsvarer med tidligere forskning som har pekt på utfordringer med å la elevene få velge tema helt fritt, og at arbeidsgruppene dannes naturlig, ikke fordi lærer ønsker så produktive grupper som mulig.

6.1.2 Muligheter for påvirkning

Å involvere ungdom i endringsarbeid og gi dem en stemme i saker og prosjekter som gjelder deres egen hverdag har vist seg å være positivt for ungdommenes personlige utvikling

(Checkoway, 2011). I tillegg vil nye tiltak og endringer i skolen ha større sjanse for å lykkes dersom man har tatt elevens innspill på alvor gjennom hele planleggings- og implementeringsprosessen (Livingstone et al., 2014). I første del av prosjektet diskuterte elevene at de kunne påvirke enkelte ting på skolen og i lokalsamfunnet, men ikke det som faktisk betydde noe. De fleste ungdommene stilte seg på tallet 3 (fra 1-10) da lærer lurte på i hvilken grad elevene opplevde at de kunne påvirke noe i lokalsamfunnet. Elevene i Juniorforskerprosjektet fikk være med å identifisere løsninger på problemer de selv var eksperter på, noe som er en sentral del i det helsefremmende arbeidet og som kjennetegner meningsfull deltakelse (Green et al., 2019, s. 146; WHO, u.å).

Å oppmuntre elevene til å engasjere seg i prosjektarbeid kan fremme empowerment dersom elevene opplever at deres arbeid kan gjøre en forskjell (Griebler et al., 2017; Zimmerman et al., 2018). En evaluering av programmet «The New Mentality» viste at ungdom selv opplevde det som svært viktig at deres innsats resulterer i noe (Ramey & Rose-Krasnor, 2015). Etter prosjektslutt diskuterte noen elever i plenum at de synes det var flaut å presentere funnene sine til en person utenfor skolen, og at de var usikre på om prosjektet deres ville bli fulgt opp. Noen uttrykket også at de ikke ble tatt på alvor da de presenterte funnene sine. Dersom elevene opplever å ikke bli tatt på alvor vil det kunne føre til en følelse av umyndiggjøring og svekket motivasjon og engasjement (Funk et al., 2012). YPAR – tilnærmingen kan være en effektiv måte å gi elevene en plattform til å fremme sine ideer (Livingstone et al., 2014), men å bare bli lyttet til uten å bli tatt på alvor regnes ikke som ekte deltakelse (Bruun Jensen & Simovska, 2005; Hart, 1992). Det er viktig at programmer ment for å fremme elevens stemme fasiliterer gode muligheter for å bli hørt og tatt på alvor (Brooker, 2011; Olsson, 2013).

6.2 Engasjement

Elevenes engasjement i starten av prosjektet bidro til en god idémyldring, mens engasjementet for prosjektet dabbet av da elevene ble fortalt at de måtte analysere datamaterialet og lage en presentasjon. Noen elever uttrykket svært tydelig med kroppsspråket at de kjedet seg ved analysen av dataene. UngData undersøkelsen fra 2020 viser at cirka 70% av elever kjeder seg på skolen da de begynner på ungdomskolen, og prosentandelen øker til 75% da elevene begynner i 10.klasse (Bakken, 2020). Nyere studier fra den norske grunnskolen viser at elevene på ungdomsskolen er mindre emosjonelt engasjert i skolearbeidet enn elevene på barneskolen (Havik & Westergård, 2020). I en tysk kvantitativ

studie ble det undersøkt ulike årsaker til kjedsomhet blant 9.klassinger (Daschmann et al., 2014). Elevens selv-rapporterte årsaker til kjedsomhet samstemte med lærerens svar ved intervju. Hovedfunnene i studien var at mangel på opplevd kontroll blant elevene over innholdet i undervisningen, samt måten det ble undervist på, førte til kjedsomhet. I tillegg var et ensformig opplegg i klasserommet også en årsak til at elevene opplevde skolen som kjedelig (Daschmann et al., 2014). Andre studier har også vist at en streng disiplin i klasserommet, irrelevant og kjedelig pensum, samt lav gjensidig respekt mellom lærer og elev svekker engasjementet (Fredricks et al., 2019).

Tidligere studier viser at ungdom opplever generell trivsel eller «well-being» dersom de føler at det er mulig å påvirke hvordan læringen skjer i skolen, og at læreren legger opp til alternative læringsmetoder (Bozlak & Kelley, 2010; Fredricks et al., 2019). Juniorforskerprosjektet la opp til variasjon i arbeidsmetodene ved seks ulike trinn. Den første delen fremmet spesielt engasjement og ga elevene et avbrekk fra en vanlig skolehverdag. Jo lenger ut i prosjektet elevene kom, jo mindre viste elevene engasjement og motivasjon. Basert på funn fra denne evalueringen, sett i lys av tidligere forskning, kan man anta at elevene her ikke opplevde kontroll over analysedelen ettersom dette var en ny og uvant måte for elevene å jobbe på. Metoden med å analysere et datamateriale kan antas å være den viktigste faktoren for at engasjementet dabbet av. Kjedsomhet og lite engasjement for det som skjer på skolen regnes som en av de ledende årsakene til skolefravær (Tvedt et al., 2021; Wang & Fredricks, 2014). Arbeidet med en variert skolehverdag med fokus på elevmedvirkning og engasjement er dermed særlig viktig å jobbe mot i nyere skoleprogrammer.

Elevengasjement ved implementeringen av et nytt program eller tiltak har vist seg å være viktig for lærerens motivasjon til å videreføre tiltaket etter prosjektslutt (Herlitz et al., 2020). Engasjementet til elevene smitter gjerne over på lærer som igjen blir motivert og ser verdien av prosjektet (Herlitz et al., 2020). Deler av funnene fra denne evalueringen samsvarer med funn fra studien til Herlitz (2020). Elevene og lærerne hadde veldig gode diskusjoner i plenum i starten av Juniorforskerprosjektet, spesielt i den ene klassen. I begge klassene var både elevene og lærerne veldig engasjerte i kategoriseringen av temaene på tavlen. Elevenes synkende engasjement i slutten av prosjektet kan antas, på bakgrunn av studien til Herlitz et al., (2020), å ha påvirket lærernes motivasjon også i dette prosjektet. Det er viktig at lærere er positive til innholdet i et nytt program som implementeres i skolen, og elevens engasjement og motivasjon for å gjennomføre tiltakene er særlig viktig for lærerens positive opplevelser (Griebler et al., 2017).

Funn fra denne studien peker på at jentene var i større grad engasjerte i Juniorforskerprosjektet enn guttene. I likhet med funn fra denne evalueringen av Juniorforskerprosjektet fant Havik og Westegård (2020) at jentene var generelt mer engasjerte enn guttene i det som ble undervist i klasserommet. Ozer et al., (2010) fant også i sitt YPAR-prosjekt at det var kjønnsforskjeller i elevenes engasjement, hvor guttene ofte var opptatt av andre ting enn skolearbeidet mens jentene var roligere og mer mottakelige for undervisningsopplegget. Ozer et al., (2010) sitt YPAR-prosjekt ble gjennomført på 6. og 7. trinn, mens Juniorforskerprosjektet var i 9. trinn. Selv om elevene var noe yngre i Ozer et al., (2010) sitt prosjekt, viser denne evalueringen at kjønnsforskjeller i engasjementet også var tydelig under Juniorforskerprosjektet.

6.2.1 Individuelt arbeid vs. arbeidsgrupper

I planleggingsfasen av Juniorforskerprosjektet ble flere ulike temaer diskutert i plenum, og elevene deltok i individuelle oppgaver for å identifisere tema for undersøkelse. Call – Cummings et al., (2020) undersøkte lærerens perspektiver på hva som skapte engasjement blant elevene. Lærerne i studien var ganske samstemte på hva som skapte engasjement i deres klasserom, nemlig individuelt arbeid. Da elevene jobbet for seg selv fikk de fritt velge tema og arbeidsmetode, noe som skapte mer engasjement enn dersom elevene ble plassert i en gruppe. Andre studier har derimot vist at diskusjoner i grupper og gruppeprosjekter fremmer engasjementet til elevene (Winsett et al., 2016). I sin studie fant Winsett et al., (2016) at gruppeprosjekter fremmet mer emosjonelt engasjement enn diskusjoner i plenum. Studien påpekte også at gruppene ikke bør være for store ettersom det da kan oppstå «gratispassasjerer» (Winsett et al., 2016). I denne studien ble det også funnet at det ofte var de samme elevene som tok styring i arbeidsgruppene dersom de var fire stykker. Grupper med flere gruppemedlemmer hadde også en tendens til å diskutere ting som ikke var relevant for oppgaven, noe som skapte mye uro. Ozer et al.,(2010) fant også i sin studie at større arbeidsgrupper svekket konsentrasjonen, og har anbefalt mindre arbeidsgrupper for å engasjere elevene. I Juniorforskerprosjektet hadde de små arbeidsgruppene utfordringer med å fordele arbeidsoppgaver. En arbeidsgruppe på to stykk uttrykte mye frustrasjon over å ikke ha «nok» intervju. Likevel samsvarer deler av funnene i denne studien med funnene i studien til Call -Cummings (2020), hvor elevene viste mest engasjement i startfasen hvor elevene jobbet individuelt. Likevel lå vendepunktet for elevens engasjement i Juniorforskerprosjektet først og

fremst i overgangen mellom datainnsamling til analyse, ikke i like stor grad fra individuelt arbeid til gruppearbeid.

6.3 Aktiv deltakelse og positiv ungdomsutvikling

Dersom en studerer funnene fra observasjonene i lys av modellen om positiv ungdomsutvikling (Lerner et al., 2014), er det flere faktorer som kan diskuteres. Modellen går ut i fra at elevenes økologiske ressurser og personlige styrker fremmer positiv ungdomsutvikling, som igjen øker sjansene for positiv og aktiv deltakelse i samfunnet (Bowers et al., 2010). Med tanke på denne studiens organiserende tema «elevmedvirkning» og «lærer støtte» er modellens *økologiske ressurser* mest spennende å se på.

6.3.1 De økologiske ressursene

Støtte fra lærer fremmer motivasjon og engasjement, og er spesielt viktig for elever som er lite interessert i skolearbeidet (Havik & Westergård, 2020). Et viktig funn fra observasjonene var at lærerstøtte og støtte fra prosjektledelsen var avgjørende for elevens aktive deltakelse og fremgang. Modellen for positiv ungdomsutvikling (Lerner et al., 2014) påpeker betydningen av de økologiske ressursene hos ungdommen, og retter fokus på de ressursene som finnes i ungdommens miljø. Et viktig funn i denne studien var betydningen av støtte fra prosjektledelsen. Lederne for Juniorforskerprosjektet kom gjerne med viktige tips for hvem elevene kunne kontakte for å videreutvikle prosjektet sitt. Da elevene fikk mer informasjon om det sosiale nettverket rundt dem, og hvem de kunne kontakte for å presentere funnene sine til, ble de mer kreative og tenkte «utenfor skolen». De elevene som tok i bruk sitt sosiale nettverk utenfor skolen fikk i større grad tak på endringskomponenten til Juniorforskerprosjektet. Disse funnene støttes opp om forskning som viser at andre viktige ressurser rundt eleven, som jevnaldrende klassekamerater og andre voksne, har vist å være viktig for å fremme positive styrker hos ungdommen, som engasjement og selvregulering (Fredricks et al., 2019). Modellen om positiv ungdomsutvikling beskriver også at elevenes personlige styrker og de økologiske ressursene påvirker hverandre (Lerner et al., 2014). Funnene fra denne innværende studien støtter beskrivelsen til Lerner et al., (2014). Tilgang på ressurser og kunnskap om sitt sosiale nettverk skapte engasjement, mens elevenes engasjement i startfasen gjorde at de oppsøkte personer som kunne hjelpe dem. Tidligere prosjekter med en ressurs-basert tilnærming til elevdeltakelse har vist at ungdommene som

deltok opplevde i større grad å være en del av samfunnet, samt tilegnet seg mer kunnskap om hvilke ressurser som fantes i nærmiljøet (Agdal et al., 2019). Å fokusere på ungdommers ressurser innenfor helsefremmende prosjekter, som lærere og andre voksne, kan være en effektiv strategi for fremme meningsfull deltakelse både på skolen og i samfunnet ellers (Agdal et al., 2019).

Den dynamiske ungdom \leftrightarrow kontekst relasjonen er viktig for positiv ungdomsutvikling (Lerner, 2019). Skolen er en viktig sosial kontekst for barn og unge ettersom de bruker mye tid på skolen, noe som gjør skolen til en naturlig arena for å implementere program ment for å fremme god psykisk helse (Helgesen et al., 2017, s. 46). PYD-modellen viser at positiv ungdomsutvikling fremmer aktiv deltakelse i samfunnet, men aktiv deltakelse i seg selv kan fremme engasjement og positiv ungdomsutvikling (Lerner et al., 2014). Funn fra mine observasjoner i klasserommet tyder på at elevene ble engasjerte og viste mest interesse i starten av prosjektet da prosjektet hadde en løsere form, hvor det var rom for mer aktive og annerledes undervisningsformer. Lillejord et al., (2017, s. 4) peker på engasjerende undervisning, et godt læringsmiljø og støttende relasjoner som spesielt viktig for å fremme trivsel i skolen. Lillejord et al., (2017, s. 15) skriver også at arbeidsmengde og struktur på skoletimene bør diskuteres sammen med elever for å unngå stress. Målet til de nye tverrfaglige temaene i skolen er å fremme nettopp god psykisk helse og trivsel gjennom temaet «folkehelse og livsmestring», og aktiv deltakelse og elevmedvirkning gjennom «demokrati og medborgerskap» (Utdanningsdirektoratet, 2017). For at skolen skal kunne bidra som en positiv sosial kontekst, og dermed fremme positiv ungdomsutvikling, må nyere skoleprogram i større grad legge til rette for at elevenes stemme blir hørt og fremme aktiv deltakelse gjennom et variert undervisningsopplegg. Funn fra min studie viser at Juniorforskerprosjektet kan bidra med en slik variasjon i skolen.

6. 4 Barrierer for implementering

Barrierer for implementering handler her om de fenomener som oppstod i klasserommet som gjorde implementeringsprosessen mer utfordrende. Denne delen vil belyses ut i fra tidligere identifiserte barrierer for implementering av YPAR-prosjekt, i tillegg til andre relevante studier. Viktige utfordringer for implementering i denne innværende studien var: 1. Lærer støtte vs. selvstendig arbeid, 2. Faste rammer og rutiner vs. fleksibilitet og selvstendighet, og 3. Klassemiljøet på ungdomskolen.

6.4.1 Lærerstøtte vs. selvstendig arbeid

Elevautonomi og selvstendig arbeid er viktige komponenter i YPAR-prosjekt (Ozer, 2017). Likevel anerkjenner man i YPAR – tilnærmingen at elevene trenger støtte og veiledning fra lærer for at prosjektet skal drives framover (Anyon et al., 2018). Funn fra denne evalueringen av Juniorforskerprosjektet viste at lærerstøtte var viktig for elevens engasjement, motivasjon og kvalitet på prosjektet til elevene. Tidligere YPAR-prosjekt har pekt på utfordringer med maktbalansen mellom lærer og elev, hvor det kan være vanskelig for lærer å gi slipp og la elevene ta de fleste avgjørelsene (Anderson, 2020; Rubin et al., 2017). En YPAR-studie fra en skole i Cleveland fant at lærerne ofte opplevde det vanskelig å ikke uttrykke sin bekymring over at elevene undersøkte for «enkle» tema, og påvirket gjerne elevene til å velge noe mer passende (Buckley-Marudas & Soltis, 2020). Funn fra denne studien samsvarer delvis med funnene til Rubin et al., (2017) og Buckley-Marudas & Soltis et al., (2020) hvor lærer ofte var innom gruppene for å veilede elevene. Likevel peker funnene i denne studien på at maktbalansen har gått litt i andre retning. Lærer ga mye veiledning, men ga sjeldent et konkret «svar» og satte ingen begrensninger for elevenes prosjekter. Dette førte igjen til mye usikkerhet og tvil blant elevene. Dette funnet støttes opp av forskning som har indikert at høy grad av lærerstøtte er viktig for elevens emosjonelle engasjement på skolen (Havik & Westergård, 2020). Danielsen (2010) har i sin studie påpekt at høy grad av lærerveiledning ikke er det motsatte av selvstendig arbeid, men at god lærerstøtte fremmer autonomi hos elevene.

6.4.1.1 Kvaliteten på støtten i klasserommet: Som nevnt var analysedelen vendepunktet for elevenes motivasjon og engasjement for prosjektet. I to av øktene med analyse hadde elevene vikar, som kan antas å være en viktig årsak til at elevene ble veldig usikre i denne delen av prosjektet. Vikar hadde ikke kunnskap om prosjektet, og hadde derfor ikke mulighet til å gi elevene den veiledningen de trengte. Dette funnet samsvarer med tidligere evalueringer av YPAR-prosjekt, som har påpekt at opplæring av læreren er en avgjørende del for en effektiv implementeringsprosess (Ozer et al., 2010). Tidligere studier har også vist at god opplæring av lærerne er essensielt for å lykkes over tid (Griebler et al., 2017). Det trenger ikke nødvendigvis å være en lærer, men det er viktig at den som er i klasserommet under et YPAR-prosjekt har fått den informasjonen hen skal ha for å kunne utføre et slik program i tråd med YPAR's hovedprinsipp (Anyon et al., 2018). I evalueringen av programmet «Kids in Action» fant Anselma et al.,(2020) at det var viktig at samme lærer fulgte opp elevene, og mangel på kontinuitet var en utfordring ved implementeringen av dette

YPAR-prosjektet. Ikke bare i YPAR-prosjekt men generelt i klasseromsundervisning er kvaliteten på undervisningen og lærerveiledningen viktig for elevenes engasjement for skolearbeidet (Havik & Westergård, 2020). Vikar som ikke hadde fått opplæring og som ikke kunne gi veiledning var derfor en tydelig barriere for implementeringsprosessen.

6.4.2 Faste rammer og rutiner vs. fleksibilitet og selvstendighet

I en NIFU – rapport fra 2016 ble det rapportert at overgangen mellom ungdomsskolen og videregående er vanskelig for mange elever ettersom det settes høyere krav til selvstendighet (Lødding et al., 2016). YPAR og Juniorforskerprosjektet har også som mål å fremme selvstendighet og autonomi gjennom å engasjere elevene i endringsarbeid (Ozer, 2017). Det økende kravet til selvstendighet kan paradoksalt oppleves som overveldende og umyndiggjørende for elever, spesielt når forventningene er uklare eller at oppgavene er veldig annerledes enn det de er vant til (Nelson, 2018). Elevene i Juniorforskerprosjektet var svært tydelige på at de ønsket en mer spesifikk oppgavetekst og konkret veiledning, og viste mye usikkerhet spesielt ved siste del av prosjektet. Basert på observasjonene fra klasserommet kan en påstå at Juniorforskerprosjektets mål om fleksibilitet og selvstendighet var en stor overgang for elevene som er vant til en skoledag med faste rammer og rutiner.

Funn fra denne studien viser at flere elever fant det vanskelig å gjennomføre datainnsamling på fritiden ettersom gruppemedlemmene gikk på mange forskjellige fritidsaktiviteter. Lærerne måtte også ta tid av andre skolefag for å bli ferdige innenfor tidsrammen. Anderson (2020) fant lignende funn i sin systematiske litteraturgjennomgang av ulike faktorer som påvirker implementeringsprosessen i YPAR. Studien viste at det var vanskelig å implementere YPAR-prosjektet i skoletiden ettersom lærerne fant det vanskelig å kombinere prosjektet med eksisterende fag. I tillegg viste det seg å være utfordrende å drive med prosjektet utenfor skoletiden siden elevene var opptatt av andre aktiviteter på fritiden (Anderson, 2020). Om prosjektet bør utføres på skolen eller på fritiden er en gjengående problemstilling i forskningen på YPAR, og funn fra denne evalueringen viser at Juniorforskerprosjektet også støtet på denne utfordringen.

6.4.3 Klassemiljøet på ungdomskolen

Klassemiljøet i de to klassene påvirket i stor grad hvordan elevene jobbet med prosjektet, og kan sees på som en barriere for implementeringsprosessen i denne studien. Relasjonene og miljøet i klasserommet kan både fremme elevenes ønske om å engasjere seg i det som skjer på skolen, eller være en faktor som gjør at skolearbeidet oppfattes som kjedelig (Tvedt et al., 2021). Nyere forskning har funnet at bråk og uro, samt aggressiv oppførsel, er typiske fenomener som lærere møter på ungdomsskolen (Ertesvåg & Havik, 2021). I tillegg er ofte ungdom mer opptatt av venner og sosiale relasjoner enn det som skjer på skolen, og ønske om popularitet går gjerne på bekostning av skoleprestasjoner (Aasebø, 2010; Aasebø, 2011). Funn fra denne studien viser at bråk og uro ofte oppstod da elevene arbeidet med Juniorforskerprosjektet, og elevene diskuterte ofte ting som ikke var relevant for prosjektet. I likhet med funn fra denne innværende studien fant Ozer et al., (2010) at bråk og uro også var en utfordring ved implementeringen av deres YPAR – prosjekt for elever mellom 12 og 14 år. I hvilken grad elevene i denne aldersgruppen er modne nok for et slikt prosjekt er usikkert, og bør vurderes og tas hensyn til i større grad (Ozer et al., 2010). Elevene i dette prosjektet var mellom 14 og 15 år og kan dermed antas å være noe mer modne. Likevel bør man vurdere om ungdomsskolen er en passende arena for å implementere et YPAR-prosjekt (Ozer et al., 2010).

6.5 Metodiske betraktninger og begrensninger

I arbeidet med en observasjonsstudie jobber man hele tiden med å redusere usikkerhet slik at datamaterialet kan stoles på (Næss, 2006, s. 91). Min tilstedeværelse i klasserommet kan ha påvirket personene som observeres, og en avgrensning med observasjon som metode er at deltakerne kan oppføre seg annerledes i mitt nærvær (Fangen, 2015). Som en hovedregel skal man reflektere over hvilken innvirkning forskerens tilstedeværelse kan ha hatt, samt andre begrensninger med studien (Fangen, 2010, s. 146).

6.5.1 Betydningen av mitt nærvær

Spørsmål som er viktige å reflektere over, og nøytralisere, i en observasjonsstudie er: «hvordan kan jeg vite at elevene hadde oppført seg helt likt dersom jeg ikke var til stede?» og «kan elevene bli stresset ved at jeg sitter og noterer?» (Næss, 2006, s. 93). For å nøytralisere min forskerrolle i denne studien prøvde jeg å bli en naturlig del av klassen, uten at jeg blandet

meg inn i lærerens opplegg. Jeg presenterte meg selv og prosjektet jeg var en del av første timen. For at jeg ikke skulle oppfattes som en iakttakende forsker som stirret på elevene, fant jeg meg en diskret plass i klasserommet. Jeg var nøye med å ikke gi noe veiledning eller blande meg inn i prosjektene til elevene, ettersom min innblanding kunne skapt endring i de relasjoner eller fenomener som skulle studeres (Thagaard, 2013, s. 79). Fangen (2010, s. 147) har også påpekt fordelen med å være en ung person i feltarbeid, ettersom det kan oppfattes som mer rimelig at en yngre person går rundt i klasserommet og er nysgjerrig på hva som skjer. For barn og unge kan situasjonen oppleves som mer seriøst dersom det er en voksen som observerer.

En ikke-deltakende observatørrolle var mest hensiktsmessig i denne situasjonen siden det som ble observert hadde en formell og fastlagt struktur (Fangen, 2015, s. 79). Ikke-deltakende observasjonsstudier har likevel noen avgrensinger. Å bare lytte til det som skjer av kommunikasjon eller observere en situasjon, uten å være en del av kommunikasjonen og situasjonen selv, kan gjøre det mer utfordrende å fortolke meningen av det som ble sagt eller gjort (Fangen, 2010, s. 77). Habermas (1984, s. 110) har ment at en forutsetning for rasjonelle fortolkninger er å selv delta i kommunikasjonsprosessen. Likevel har det ikke vært et mål for denne studien å finne den «egentlige mening» bak de ulike hendelsene som oppstod i klasserommet. Objektive observasjoner og feltnotater om hva som hemmer og fremmer elevmedvirkning og engasjement, samt barrierer for implementeringsprosessen har vært hovedfokuset i denne studien.

6.5.3 Objektivisering

En viktig utfordring med analyse av feltnotater fra en observasjonsstudie er at man kan objektivisere deltakerne ved at man lager kategorier av deres handlinger (Fangen, 2010, s. 224). Jeg har ikke presentert min tolkning av hendelsene som oppstod til elevene selv, noe som betyr at jeg sitter med definisjonsmakten. Jeg har også opptrådd som analytisk distansert for å få de objektive feltnotatene jeg ønsket. Dette kan argumenteres for å være et etisk problem (Fangen, 2010, s. 226). Likevel poengterer Bourdieu et al., (1993, s. 165) at dette ikke nødvendigvis er et problem ettersom noe av poenget med forskningsarbeid er å søke etter underliggende kategorier eller mønstre som deltakerne selv ikke ser. Bourdieu et al., (1993, s. 239) mener at objektivisering av deltakerne ikke er mulig å unngå i feltarbeid, men det er likevel viktig å reflektere over og selv være klar over maktforholdet mellom forsker og deltaker (Fangen, 2010, s. 227). Gjennom fortolkningen min av feltnotatene og beskrivelsen

av klasserommet, har det vært viktig for meg å skrive på en måte som er tro mot elevene. Samtidig har jeg søkt etter å utvikle kategorier som kan beskrive de mønstre som oppstod i den sosiale samhandlingen.

6.5.4 Studiens begrensninger

En tydelig begrensning for gjennomføringen av Juniorforskerprosjektet var datidens koronasitasjon. Dette gjorde at elevene ikke fritt fikk intervju dem de ønsket av lærer og elever som ikke var i deres kohort. Tidligere YPAR-prosjekt har fått kritikk for at lærerne begrenser elevene både med tanke på valg av tema og metode for datainnsamling (Rubin et al., 2017). I denne studien var det koronasituasjonen som begrenset elevene, spesielt med tanke på datainnsamling. Dette har ført til at elevene ikke stod helt fritt til å samle inn data, noe som er en viktig komponent i YPAR-prosjekt (Ozer, 2017). Dette kan videre ha påvirket utfallene i Juniorforskerprosjektets pilot. På grunn av denne begrensningen blir det også utfordrende å direkte sammenligne utfall fra Juniorforskerprosjektet med utfall fra tidligere YPAR-prosjekt.

I løpet av uken hadde elevene tre økter med Juniorforskerprosjektet. Den ene økten hadde klassene samtidig, noe som betydde at jeg måtte gå litt mellom klassene den dagen. Dette kan ha ført til at jeg kanskje har gått glipp av noen hendelser denne dagen, som igjen har påvirket de feltnotene jeg endte opp med. I dialog med lærerne etter timene med prosjektet, satt jeg igjen med et inntrykk av at jeg likevel hadde fått med meg det viktigste fra hver økt.

7. Avslutning

7.1 Implikasjoner for helsefremmende arbeid

Tidligere forskning og ulike teorier bygger opp under Juniorforskerprosjektet som en helsefremmende tilnærming. I tillegg kan Juniorforskerprosjektet bidra med at ungdom sin stemme blir hørt, noe som er en lovfestet rett (Opplæringsloven, 1998), og nedfelt i FNs barnekonvensjon (FN, 1989). Kjernekomponenten i Juniorforskerprosjektet er å fremme positiv ungdomsutvikling ved å engasjere ungdom i endringsarbeid på skolen og/eller i samfunnet. Denne evalueringen har påpekt hvordan Juniorforskerprosjektet er et helsefremmende tiltak ved at man legger til rette for gode muligheter for ungdom å medvirke i saker som er viktig for dem. I tillegg vil prosjektet kunne bidra til å imøtekomme kravene til fagfornyningen i skolen, da spesielt innen temaene «folkehelse og livsmestring» og «demokrati og medborgerskap».

En viktig komponent i prosjektet er at barn og voksne samarbeider, hvor de voksne sin hovedoppgave er å veilede og legge til rette for høy grad av elevmedvirkning (Anyon et al., 2018). Helsefremmende arbeid handler om nettopp det å skape muligheter for personer i en avmaktssituasjon i å ta kontroll over sin egen helse (WHO, 1986). Juniorforskerprosjektet og andre YPAR-prosjekt tar utgangspunkt i at ungdom vet best hvilke utfordringer de står ovenfor (Griebler et al., 2017), og gjennom ulike steg skaper slike prosjekter en plattform for at barn og unge blir hørt. Det er viktig at ungdom og voksne har et godt samarbeid gjennom hele prosjektet slik at ungdom kan dra nytte av «mer kompetente andre». I tillegg har tidligere forskning vist at en god lærer-elev forhold fremmer engasjement og skoletrivsel (Havik & Westergård, 2020). Etersom barn og unge bruker mye tid på skolen kan man anta at høy trivsel på skolen også fremmer generell livstilfredshet (Danielsen et al., 2009).

God psykisk helse og «well-being» skapes først når barn og unge blir hørt og har innflytelse over områder som har betydning for deres eget liv (Helse - og omsorgsdepartementet, 2019b, s. 6). YPAR-tilnærmingen kan sikre at ungdom sin stemme blir fremmet dersom man er tro til begrepet medvirkning slik Hart (1992) har illustrert det i sin deltakerstige. Basert på denne evalueringen av Juniorforskerprosjektet hadde elevene høy grad av medvirkning gjennom hele prosjektet, noe som igjen kan bidra med å fremme elevenes engasjement for det som skjer på skolen. Ungdata undersøkelsen viser en negativ trend med tanke på ungdommers psykiske helse, opplevelse av tilhørighet, skolestress og

kjedsomhet (Bakken, 2020). Det er tydelig at det er et behov for helsefremmende tiltak på ungdomsskolen ment for å fremme skoletrivsel og engasjement. Likevel vil program ment for å fremme ungdom sin «well-being» og trivsel ha utfordringer med å lykkes dersom de unge ikke har fått medvirke gjennom hele prosessen (Jenkins et al., 2018; WHO, 1997). Ungdom vet best hvorfor de ikke trives, kjeder seg på skolen eller opplever stress. Dersom lærere eller andre praktikanter samarbeider med ungdom, vil de kunne få verdifull kunnskap om hvordan de kan forebygge kjedsomhet, stress og hvilke arbeidsmetoder som engasjerer mest. For å kunne innhente denne kunnskapen fra barn og unge trenger lærerne et praktisk verktøy. Denne evalueringen viser at Juniorforskerprosjektet kan fungere som et praktisk verktøy for lærere å bruke for å engasjere elevene i identifisering av ulike utfordringer ungdommene møter i hverdagen.

7.2 Forslag til videre arbeid

Juniorforskerprosjektet har som mål å fremme engasjement gjennom aktiv deltakelse på skolen og i samfunnet, og mine observasjoner fra klasserommet tyder på at målene ble delvis nådd. Juniorforskerprosjektet har flere områder hvor det er potensiale for forbedring. I denne pilotutgaven var det satt av 6 uker, mens Anyon (2018) har påpekt i sin litteraturgjennomgang at YPAR-prosjekt ofte varer helt opp til 60 uker. En kan anta at elevene hadde hatt bedre muligheter for å utvikle prosjektene sine, samt fått en bredere forståelse av en forskningsprosess, dersom prosjektet hadde hatt en lenger varighet. Likevel skal prosjektet passe inn i en ellers hektisk skolehverdag, og det kan være utfordrende at samme lærer er i klassen under prosjektet dersom det varer over 60 uker. I dette prosjektet måtte lærerne fra begge klassene ta tid fra andre fag for å bli ferdige, og begge klassene måtte bruke en uke lenger enn det som i utgangspunktet var satt av til prosjektet. Studien til Anderson (2020) har poengtert utfordringen lærerne opplever når de skal kombinere slike prosjekt med det ordinære skolepensumet. Basert på tidligere forskning, samt funn fra denne evalueringen, ville det vært fordelaktig for elevene dersom prosjektet hadde hatt en noe lenger varighet.

I Juniorforskerprosjektets pilot var mangel på opplæring av vikarer en tydelig barriere for implementeringsprosessen. Opplæring av lærerne som underviser YPAR-prosjekt i klasserommet har vist seg å være avgjørende for prosjektets suksess etter prosjektslutt (Griebler et al., 2017). I tillegg fikk elevene bare 15 minutter med gjennomgang av de ulike metodene de kunne bruke. Dette var intervju, fotostemme og spørreskjema. Elevene viste mye usikkerhet i løpet av prosjektet, og en nøyere gjennomgang av metodene og hvordan man

analyserer dataene i ettertid ville vært svært nyttig. I neste omgang bør prosjektet prioritere å gi elevene en kontinuerlig gjennomgang av hvordan en forskningsprosess foregår, da spesielt analysen av datamaterialet. Bedre opplæring av flere lærere ville også vært en fordel, slik at elevene alltid har noen i klasserommet som kjenner til prosjektet.

Juniorforskerprosjektet bygger på en tilnærming om «ekte» medvirkning, og at ungdommene skal involveres i alle steg i forskningsprosessen. I forskningen på implementeringsprosessen av YPAR-prosjekt savner jeg et større fokus på elevens stemme og faktiske påvirkningsmuligheter i samfunnet. Jeg opplever at forskningen er opptatt av elevenes engasjement og medvirkning i selve prosjektet, men rapporterer sjeldent i hvilken grad elevene faktisk fikk utrettet noe i nærmiljøet. Det er viktig at elevene blir tatt på alvor når de presenterer funnene sine til personer som ikke har tilknytning til skolen (Brooker, 2011). Videre forskning på YPAR-prosjekt bør i større grad undersøke hvordan elevene opplever analyseprosessen, samt i hvilken grad elevenes stemme blir hørt i nærmiljøet etter prosjektslutt. Ved senere utprøving av prosjektet kunne gjerne andre relevante personer utenfor skolen blitt informert om prosjektet på forhånd, slik at elevene kanskje ikke hadde opplevd det like flaut å presentere funnene sine. I dialog med prosjektledelsen etter prosjektslutt har det kommet fram at kommunen som ungdommene er bosatt i har tatt initiativ til å videreutvikle et av ungdomsprosjektene. I månedene etter prosjektslutt har elevene blitt tatt mer på alvor i lokalsamfunnet enn det man først antok høsten 2020. Likevel er det et viktig funn at noen elever opplevde prosjektet som lite relevant der og da. Dette tydeliggjør viktigheten av å følge opp YPAR-prosjekt, og gjennomføre evalueringsstudier månedene etter prosjektslutt.

I denne piloten av Juniorforskerprosjektet fikk elevene en gjennomgang av metodene de kunne bruke. Da elevene skulle bruke metodene for datainnsamling var det få elever som brukte fotostemme. Ved innføringen av denne metoden var ikke elevene like engasjerte som da de fikk innføring i intervju. Dette funnet samsvarer ikke med funnet til Henry et al., (2012) som fant at elevene var svært engasjerte i fotostemme. Elevene i denne studien var ikke kjent med fotostemme fra før av, og fikk bare 15 minutter med gjennomgang av metoden. I Henry et al., (2012) sin studie fikk elevene en tre dagers opplæring i fotostemme. Disse korte innføringene var positivt med tanke på elevenes konsentrasjon, men var for kort til at elevene følte seg trygge nok til å bruke metoden i praksis. Ved neste utprøving av programmet bør en vurdere om elevene trenger en lenger gjennomføring i denne metoden.

Ved gjennomgangen av litteraturen på tidligere YPAR-prosjekt savner jeg også et større fokus på empowerment-aspektet ved YPAR. Andre studier poengterer sammenhengen mellom medvirkning og empowerment (Wong et al., 2010; Zimmerman et al., 2018), men det kommer ikke alltid like tydelig fram i YPAR-studiene (Ozer & Douglas, 2012). Å løfte ungdommer ut fra en tradisjonell avmaktssituasjon er en del av kjernen i YPAR (Ozer, 2017; Ozer et al., 2010), og bør få et større fokus i nyere forskning.

I tillegg savner jeg forskning på hvordan YPAR-prosjekt kan forebygge kjedsomhet og bidra som et tiltak for å fremme en mer variert skolehverdag. Dette er spesielt viktig i en norsk kontekst ettersom 70% av norsk ungdom rapporterer at de kjeder seg på skolen (Bakken, 2019, s. 4). Å forske sammen med ungdommene i en skolesammenheng kan bidra som et tiltak for å finne fram til denne kunnskapen. Lover og stortingsmeldinger som skal «sikre» elevmedvirkning betyr lite dersom det ikke utøves i praksis. Videre forskning bør fortsette å søke etter de beste metodene for å inkludere og engasjere ungdom i saker som gjelder deres egen hverdag.

7.3 Konklusjon

Flere utfall som har blitt rapportert i tidligere YPAR-prosjekt har også forekommet i denne studien. Støtte fra andre voksne fremmet både elevmedvirkning i klasserommet, men også aktiv deltakelse i en større kontekst. Støtte fra andre voksne var med på å bidra til at elevene søkte ut fra skolen og tok kontakt med ressurs-personer i nærmiljøet. Generelt var det høy grad av elevmedvirkning gjennom hele prosjektet. At lærer ønsket gode grupper, og dermed satte noen begrensinger for ett par elever sine temaer for undersøkelse, er en gjengående utfordring i YPAR-forskningen.

Juniorforskerprosjektet var for elevene en ny og uvant måte å jobbe på. I samarbeid med voksne utvidet elevene sin tankegang til å undersøke problemstillinger «utenfor skolen». Ungdommene viste initiativ og engasjement spesielt i første fase av prosjektet da klassen diskuterte forskjellige problemer og utfordringer som ungdom møter i hverdagen. Elevene fanget ikke helt opp endringskomponenten i prosjektet, men alle gruppene hadde noe spennende å presentere i slutten av prosjektet. Kjerneverdien i YPAR er at elevene skal få velge selv hva de vil undersøke, selv om det kanskje ikke inneholder en tydelig endringskomponent. En viktig del av meningsfull deltakelse og ekte medvirkning er nettopp det at ungdommen får muligheten til å undersøke problemstillinger en selv oppfatter som

viktig for hverdagen, og ikke en problemstilling som en voksen mener er mest relevant for ungdommen.

Elevene i Juniorforskerprosjektet har vist evner til samarbeid, kritisk tenking og ulik kunnskap innen ulike interessefelt. Juniorforskerprosjektet har vist at ungdom er interessert og engasjert i det som skjer i samfunnet og i hverdagen deres. De trenger bare en mulighet for å bli involvert, og en trygg plattform til å kunne uttrykke meningene sine. På høsten virket det ikke som at ungdommene ble tatt på alvor i nærmiljøet, men i månedene etterpå har det vist seg at kommunen som ungdommene er bosatt i var interessert i å videreutvikle ett par prosjekt. Denne evalueringen har vist at Juniorforskerprosjektet kan bidra som en slik plattform hvor ungdom får mulighet til å praktisere sin rett til medvirkning. Juniorforskerprosjektet kan også bidra som et verktøy lærere kan benytte seg av for å imøtekomme kravene til fagfornyingen og praktisere elevens rett til medvirkning.

Kjernen i helsefremmende arbeid er å fremme god helse i form av å endre på strukturer eller identifisere ressurser i samfunnet. I de aller fleste tilfeller er det ungdom selv som sitter inne med kunnskapen om hvorfor de kjeder seg, og hva i skolehverdagen som engasjerer. Det er de voksne som må ta ansvar for at disse stemme blir hørt og tatt på alvor. For å ta opp tråden fra tidligere vil jeg sitere en viktig setning i Barneombudets medvirkningshåndbok:

«Det er barn og unge selv som er eksperter på å være barn og unge» (Barneombudet, 2018)

Jeg opplever at setningen oppsummerer verdigrunnlaget og budskapet til denne oppgaven. Dersom vi jobber med å fremme barn og unges stemme i nyere helsefremmende tiltak vil vi finne mye verdifull informasjon om hva ungdom ønsker og trenger for å få en bedre hverdag. Å lytte til barn og unge fremmer også et mer demokratisk samfunn ettersom samfunnet da tilpasses denne samfunnsgruppens behov. Helt avslutningsvis vil jeg si at det blir spennende å følge med på Juniorforskerprosjektet videre. Jeg håper at denne evalueringen kan bidra med å videreutvikle et prosjekt som har potensiale til å fremme ekte medvirkning, og som kan ha betydning for ungdommers trivsel på skolen.

Litteraturliste

- Agdal, R., Midtgård, I. H. & Meidell, V. (2019). Can Asset-Based Community Development with Children and Youth Enhance the Level of Participation in Health Promotion Projects? A Qualitative Meta-Synthesis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(19), 3778. <https://www.mdpi.com/1660-4601/16/19/3778>
- Anderson, A., Hamilton, R. J. & Hattie, J. (2004). Classroom climate and motivated behaviour in secondary schools. *Learning Environments Research*, 7(3), 211-225. <https://doi.org/10.1007/s10984-004-3292-9>
- Anderson, A. J. (2020). A Qualitative Systematic Review of Youth Participatory Action Research Implementation in U.S. High Schools. *American journal of community psychology*, 65(1-2), 242-257. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12389>
- Anselma, M., Chinapaw, M. & Altenburg, T. (2020). “Not Only Adults Can Make Good Decisions, We as Children Can Do That as Well” Evaluating the Process of the Youth-Led Participatory Action Research ‘Kids in Action’. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2), 625. <https://www.mdpi.com/1660-4601/17/2/625>
- Anyon, Y., Bender, K., Kennedy, H. & Dechants, J. (2018). A Systematic Review of Youth Participatory Action Research (YPAR) in the United States: Methodologies, Youth Outcomes, and Future Directions. *Health Educ Behav*, 45(6), 865-878. <https://doi.org/10.1177/1090198118769357>
- Askheim, O. P. (2012). *Empowerment i helse- og sosialfaglig arbeid : floskel, styringsverktøy, eller frigjøringsstrategi?* Gyldendal akademisk.
- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*, 1(3), 385-405. <https://doi.org/10.1177/146879410100100307>
- Bakken, A. (2019). *Ungdata 2019. Nasjonale resultater*. Velferdsforskningsinstituttet NOVA. <http://www.forebygging.no/Global/Ungdata-2019-Nettversjon.pdf>
- Bakken, A. (2020, 23.09). *Ungdata 2020. Nasjonale resultater*. Velferdsforskningsinstituttet NOVA. [http://www.forebygging.no/Global/Ungdata-2020-Nasjonale-resultater-NOVA-Rapport%2016-20%20\(1\).pdf](http://www.forebygging.no/Global/Ungdata-2020-Nasjonale-resultater-NOVA-Rapport%2016-20%20(1).pdf)
- Barneombudet. (2018). *Medvirkningshåndboka: Metoder for å involvere barn og unge i viktige saker*. <https://www.barneombudet.no/om-barneombudet/barns-medvirkning>

- Becker, W. (1993). Theory: The Necessary Evil. *Theory and concepts in Qualitative Research: Perspectives from the Field*, 218-229.
<https://www.semanticscholar.org/paper/Theory%3A-The-Necessary-Evil-Becker/4fd0f97ed39956b5f796c8b7f0a1dee287a57753>
- Berg, N. B. J. (2012). *Føre var! : forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Gyldendal akademisk.
- Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet : observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Bokhorst, C. L., Sumter, S. R. & Westenberg, P. M. (2010). Social Support from Parents, Friends, Classmates, and Teachers in Children and Adolescents Aged 9 to 18 Years: Who Is Perceived as Most Supportive? *Social Development*, 19(2), 417-426.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00540.x>
- Bonde, A. H., Stjernqvist, N. W., Sabinsky, M. S. & Maindal, H. T. (2018). Process evaluation of implementation fidelity in a Danish health-promoting school intervention. *BMC Public Health*, 18(1), 1407-1410. <https://doi.org/10.1186/s12889-018-6289-5>
- Bourdieu, P., Nicolaysen, B. K., Wacquant, L. J. D. & Kvalsvik, B. N. (1993). *Den kritiske ettertanke : grunnlag for samfunnsanalyse*. Samlaget.
- Bowers, E. P., Li, Y., Kiely, M. K., Brittan, A., Lerner, J. V. & Lerner, R. M. (2010). The Five Cs Model of Positive Youth Development: A Longitudinal Analysis of Confirmatory Factor Structure and Measurement Invariance. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(7), 720-735. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9530-9>
- Bozlak, C. & Kelley, M. (2010). Early Adolescent Social Representations of Wellness: A Participatory Action Research Study. *Journal of Adolescent Health*, 46(2, Supplement 1), S4. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.11.010>
- Brooker, L. (2011). Taking children seriously: An alternative agenda for research? *Journal of Early Childhood Research*, 9(2), 137-149. <https://doi.org/10.1177/1476718x10387897>
- Bru, E., Stornes, T., Munthe, E. & Thuen, E. (2010). Students' Perceptions of Teacher Support Across the Transition from Primary to Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 519-533.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2010.522842>
- Bruun Jensen, B. & Simovska, V. (2005). Involving students in learning and health promotion processes - clarifying why? what? and how? *Promot Educ*, 12(3-4), 150-156.
<https://doi.org/10.1177/10253823050120030114>

- Buckley-Marudas, M. F. & Soltis, S. (2020). What Youth Care About: Exploring Topic Identification for Youth-Led Research in School. *The Urban Review*, 52(2), 331-350. <https://doi.org/10.1007/s11256-019-00530-5>
- Buijs, G. J. (2009). Better Schools through Health: Networking for Health Promoting Schools in Europe. *European Journal of Education*, 44(4), 507-520. <http://www.jstor.org/stable/27743192>
- Call-Cummings, M., Ní Sheanáin, Ú. & Buttimer, C. (2020). School-based YPAR: negotiating productive tensions of participation and possibility. *Educational Action Research*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1776136>
- Checkoway, B. (2011). What is youth participation? *Children and Youth Services Review*, 33(2), 340-345. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.09.017>
- Damon, W. (2004). What is Positive Youth Development? *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 13-24. <https://doi.org/10.1177/0002716203260092>
- Danielsen, A. G. (2010). Lærerenes møte med elevene og selvregulert læring på ungdomstrinnet. *Norsk pedagogisk tidskrift*, (6), 462-475. <https://www.idunn.no/npt/2010/06/art09>
- Danielsen, A. G. (2017). *Eleven og skolens læringsmiljø : medvirkning og trivsel*. Gyldendal akademisk.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J. & Wold, B. (2009). School-Related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 303-320. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.303-320>
- Daschmann, E. C., Goetz, T. & Stupnisky, R. H. (2014). Exploring the antecedents of boredom: Do teachers know why students are bored? *Teaching and Teacher Education*, 39, 22-30. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.11.009>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016a). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016b). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>

- Engelsen, B. U. (2020). Læreplanens generelle del – et historisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(2), 206-217. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-02->
- Ertesvåg, S. K. & Havik, T. (2021). Students' Proactive Aggressiveness, Mental Health Problems and Perceived Classroom Interaction. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1650822>
- Espnes, G. A. & Smedslund, G. (2009). *Helsepsykologi* (2. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Fangen, K. (2010). *Deltakende observasjon*. Fagbokforlaget
- Fangen, K. (2015, 17.06). *Kvalitativ metode*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ-metode/?fbclid=IwAR273wznzOUhr0IYZiNUkLOQqzI_HySmUo27LrkqrEy6b-y1zf7kgXzJ0c
- FN. (1989). FNs konvensjon om barns rettigheter av 20.november 1989. *Revidert oversettelse til norsk mars 2003 med tilleggsprotokoller*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Folkehelseloven. (2011). *Lov om folkehelsearbeid (folkehelseloven)* (LOV-2011-06-24-29). https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-29#KAPITTEL_1
- Forskrift om medvirkningsordninger. (2019). *Forskrift om kommunale og fylkeskommunale råd for eldre, personer med funksjonsnedsettelse og ungdom* (FOR-2019-06-17-727). <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2019-06-17-727>
- Frantz, J. M. (2015). A peer-led approach to promoting health education in schools : the views of peers. *S. Afr. j. educ*, 35(1), 1-7. <https://doi.org/10.15700/201503070006>
- Fredricks, J. A., Parr, A. K., Amemiya, J. L., Wang, M.-T. & Brauer, S. (2019). What Matters for Urban Adolescents' Engagement and Disengagement in School: A Mixed-Methods Study. *Journal of Adolescent Research*, 34(5), 491-527. <https://doi.org/10.1177/0743558419830638>
- Frøyland, L. R. (2011). Unges syn på deltakelse og innflytelse i skolen, lokalpolitikken og sivilsamfunnet. *NOVA notat*, 7(11), 18-27. https://www.regjeringen.no/contentassets/e68e3849077544e0a23f060916e2e3f2/no/sved/froyland_lars_roar_lokalpolitikken_og_sivilsamfunnet.pdf
- Fuglseth, K. & Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Cappelen akademisk.
- Funk, A., Van Borek, N., Taylor, D., Grewal, P., Tzemis, D. & Buxton, J. A. (2012). Climbing the "Ladder of Participation": Engaging Experiential Youth in a

- Participatory Research Project. *Canadian Journal of Public Health*, 103(4), e288-e292. <https://doi.org/10.1007/BF03404237>
- Green, J., Tones, K., Cross, R. & Woodall, J. (2019). *Health promotion : planning and strategies* (4th edition Jackie Green, Ruth Cross, James Woodall, Keith Tones. utg.). Sage.
- Greenberg, M. A. (2018). Empowerment in a Controlling Place: Youth Program Facilitators and Resistance to School Discipline. *Sociological Perspectives*, 61(4), 610-625. <https://doi.org/10.1177/0731121417742115>
- Griebler, U., Rojatz, D., Simovska, V. & Forster, R. (2017). Effects of student participation in school health promotion: a systematic review. *Health Promot Int*, 32(2), 195-206. <https://doi.org/10.1093/heapro/dat090>
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational communication and technology*, 29(2), 79-91. <https://www.jstor.org/stable/30219811>
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action : 1 : Reason and the rationalization of society* (Bd. 1). Beacon Press.
- Hagen, A. L. & Skorpen, G. S. (2016). *Hjelp, jeg skal på feltarbeid! : håndbok i etnografisk metode*. Cappelen Damm akademisk.
- Hart, R. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. UNICEF International Child Development Centre. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf
- Hart, R. A. (2008). Stepping Back from 'The Ladder': Reflections on a Model of Participatory Work with Children. I A. Reid, B. B. Jensen, J. Nickel & V. Simovska (Red.), *Participation and Learning: Perspectives on Education and the Environment, Health and Sustainability* (s. 19-31). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6416-6_2
- Haug, E., Robson-Wold, C., Helland, T., Jåstad, A., Torsheim, T., Fismen, A.-S., Wold, B. & Samdal, O. (2020). *Barn og unges helse og trivsel. Forekomst og sosial ulikhet i Norge og i Norden*. https://www.uib.no/sites/w3.uib.no/files/attachments/hevas_rapport_v10.pdf?fbclid=IwAR2SDBOI-4vu7kWI7wW_CEBs3NMqBNjh2be6yfhWwXd0aTXspDhn9iQM0W8

- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2015). Assessing Reasons for School Non-attendance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), 316-336.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904424>
- Havik, T. & Westergård, E. (2020). Do Teachers Matter? Students' Perceptions of Classroom Interactions and Student Engagement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(4), 488-507. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1577754>
- Helgesen, M., Abebe, D. & Schou, A. (2017). Oppmerksomhet mot barn og unge i folkehelsearbeidet. Nullpunktsundersøkelse for Program for folkehelsearbeid settes i verk. *Samarbeidsrapport NOVA/NIBR*.
<https://www.statsforvalteren.no/contentassets/39fa0364feca496fa13f95e600525f1e/opmerksomhet-mot-barn-og-unge-i-folkehelsearbeidet---rapport-nibr-nova---2017.pdf>
- Helse - og omsorgsdepartementet. (2019b). *Opptrappingsplan for barn og unges psykiske helse (2019-2024)*. (Prop. 121 S (2018-2019)).
<https://www.regjeringen.no/contentassets/1ea3287725fa4a2395287332af50a0ab/no/pdfs/prp201820190121000dddpdfs.pdf>
- Helsedirektoratet. (2015). *Well-being på norsk*.
<https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/well-being-pa-norsk/Well-being%20p%C3%A5%20norsk.pdf/attachment/inline/46a66c5f-e872-4e52-96b5-4ae1c95c5d23:488beb667da23e74e06e64a4e800417c2f205c90/Well-being%20p%C3%A5%20norsk.pdf>
- Helsvig, K. G. (2004). Norsk reformpedagogikk i historisk perspektiv. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 21(2), 172-181. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3053-2004-02-07>
- Henry, C., Ramdath, D., White, J. & Mangroo, S. (2012). Engaging Youth In Creating A Healthy School Environment: A Photovoice Strategy. *Journal of International Education Research (JIER)*, 9, 97. <https://doi.org/10.19030/jier.v9i1.7505>
- Herlitz, L., MacIntyre, H., Osborn, T. & Bonell, C. (2020). The sustainability of public health interventions in schools: a systematic review. *Implement Sci*, 15(1), 4-4.
<https://doi.org/10.1186/s13012-019-0961-8>
- Hernes, G. (2013). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. Forskningsstiftelsen Fafo. https://www.fafo.no/media/com_netsukii/20147.pdf
- Holden, D., Crankshaw, E., Nimsch, C., Hinnant, L. & Hund, L. (2004). Quantifying the Impact of Participation in Local Tobacco Control Groups on the Psychological Empowerment of Involved Youth. *Health education & behavior : the official*

- publication of the Society for Public Health Education, 31, 615-628.*
<https://doi.org/10.1177/1090198104268678>
- Holsen, I., Larsen, T., Tjomsland, H. E. & Servan, A. K. (2015). Exploring the importance of peers as leaders in the Dream School Program: from the perspectives of peer leaders, teachers and principals. *Advances in School Mental Health Promotion, 8*(1), 4-16.
<https://doi.org/10.1080/1754730X.2014.978550>
- Jenkins, E. K., Bungay, V., Patterson, A., Saewyc, E. M. & Johnson, J. L. (2018). Assessing the impacts and outcomes of youth driven mental health promotion: A mixed-methods assessment of the Social Networking Action for Resilience study. *J Adolesc, 67*, 1-11.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.05.009>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Abstrakt.
- Kendal, S. E., Milnes, L., Welsby, H., Pryjmachuk, S. & Group, C.-R. (2017). Prioritizing young people's emotional health support needs via participatory research. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing, 24*(5), 263-271.
<https://doi.org/10.1111/jpm.12373>
- Kjosås, R. (2020). *Juniorforskar*. <https://juniorforskar.no/>
- Klepp, K.-I. & Aarø, L. E. (2017). *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid* (4. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Knudsmoen, H., Holth, P., Nissen, P., Schultz, J., Tveit, A. & Torsheim, T. (2006). *Vurdering av program for forebygging av problematferd og utvikling av sosial kompetanse [12-59]*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
http://www.udir.no/globalassets/upload/rapporter/forebyggende_innsatser/5/forebyggende_innsatser_vurdering_programmer_laringsmiljo.pdf
- Kommuneloven. (2018). *Lov om kommuner og fylkeskommuner* (LOV-2018-06-22-83).
<https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2018-06-22-83>
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode : ei innføring*. Fagbokforl.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lardier, D. T., Garcia-Reid, P. & Reid, R. J. (2018). The interacting effects of psychological empowerment and ethnic identity on indicators of well-being among youth of color. *Journal of Community Psychology, 46*(4), 489-501.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1002/jcop.21953>

- Larsen, T. (2017). *Viktige forutsetninger for implementering av programmer og tiltak i skolen*. Forebygging.no. <http://www.forebygging.no/Artikler/-2015/Viktige-forutsetninger-for-implementering-av-programmer-og-tiltak-i-skolen/>
- Larsen, T. M. B. (2016). Shifting towards positive youth development in schools in Norway – challenges and opportunities. *International Journal of Mental Health Promotion*, 18(1), 8-20. <https://doi.org/10.1080/14623730.2015.1079427>
- Lerner, R. M. (2017). Commentary: Studying and Testing the Positive Youth Development Model: A Tale of Two Approaches. *Child Development*, 88(4), 1183-1185. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/cdev.12875>
- Lerner, R. M. (2019). Frontiers in Theory-Predicated Research in Youth Development: A Commentary [dynamic systems theory; relational developmental systems metatheory; developmental methodology; idiographic change; specificity principle]. 2019, 14(1), 23. <https://doi.org/10.5195/jyd.2019.739>
- Lerner, R. M., von Eye, A., Lerner, J. V. & Lewin-Bizan, S. (2009). Exploring the foundations and functions of adolescent thriving within the 4-H Study of Positive Youth Development: A view of the issues. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(5), 567-570. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.appdev.2009.07.002>
- Lerner, R. M., Wang, J., Champine, R. B., Warren, D. J. A. & Erickson, K. (2014). Development of Civic Engagement: Theoretical and Methodological Issues. *International Journal of Developmental Science*, 8, 69-79. <https://doi.org/10.3233/DEV-14130>
- Lillejord, S., Børte, K., Ruud, E. & Morgan, K. (2017). *Stress i skolen - en systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning. <https://utdanningsforskning.no/globalassets/stress-i-skolen---en-systematisk-kunnskapsoversikt.pdf>
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Livingstone, A.-M., Celemencki, J. & Calixte, M. (2014). Youth Participatory Action Research and School Improvement: The Missing Voices of Black Youth in Montreal. *Canadian Journal of Education*, 37(1), 283-307. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/canajeducrevucan.37.1.283>
- Lødding, B., Markussen, E. & Wollscheid, S. (2016). *Kvalitet, innhold og relevans i de studieforberedende utdanningsprogrammene*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). <https://nifu.brage.unit.no/nifu->

xplui/bitstream/handle/11250/2393959/NIFUrapport2016-1_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Madden, R. (2010). *Being Ethnographic: A Guide to the Theory and Practice of Ethnography*. London: SAGE Publications.
- Mager, U. & Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, 7(1), 38-61. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.001>
- Malterud, K. (2001). Qualitative research: standards, challenges, and guidelines. *The Lancet*, 358(9280), 483-488. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(01\)05627-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(01)05627-6)
- Meld.St. 19 (2018-2019). *Folkehelsemeldinga. Gode liv i eit trygt samfunn*. Helse-og omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/84138eb559e94660bb84158f2e62a77d/nn-no/pdfs/stm201820190019000dddpdfs.pdf>
- Meyers, D. C., Durlak, J. A. & Wandersman, A. (2012). The Quality Implementation Framework: A Synthesis of Critical Steps in the Implementation Process. *American journal of community psychology*, 50(3-4), 462-480. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1007/s10464-012-9522-x>
- Mishara, B. & Ystgaard, M. (2006). Effectiveness of a mental health promotion program to improve coping skills in young children: Zippy's Friends. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 110-123. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.01.002>
- Mittelmark, M. B. & Bauer, G. (2017). The Meaning of Salutogenesis. I M. B. Mittelmark, S. Sagy, M. Eriksson, G. Bauer, J. Pelikan, B. Lindström & G. A. Espnes (Red.), *The Handbook of Salutogenesis*. Springer International Publishing: Imprint: Springer
- Naidoo, J. & Wills, J. (2016). *Foundations for health promotion* (4th ed. utg.). Elsevier.
- Nelson, R. (2018). Failing with student success: the hidden role of bad luck and false empowerment. *Higher Education Research & Development*, 37(5), 1050-1061. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1462306>
- Nutbeam, D. (1998). Health Promotion Glossary. *Health Promotion International*, 13(4), 349-364. <https://doi.org/10.1093/heapro/13.4.349>
- Næss, N. G. (2006). Observasjon. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 90-105). Cappelen Akademisk Forlag
- Olsson, L. M. (2013). Taking Children's Questions Seriously: The Need for Creative Thought. *Global Studies of Childhood*, 3(3), 230-253. <https://doi.org/10.2304/gsch.2013.3.3.230>

- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ozer, E. & Douglas, L. (2012). The Impact of Participatory Research on Urban Teens: An Experimental Evaluation. *American journal of community psychology*, 51. <https://doi.org/10.1007/s10464-012-9546-2>
- Ozer, E. J. (2017). Youth-Led Participatory Action Research: Overview and Potential for Enhancing Adolescent Development. *Child development perspectives*, 11(3), 173-177. <https://doi.org/10.1111/cdep.12228>
- Ozer, E. J., Newlan, S., Douglas, L. & Hubbard, E. (2013). “Bounded” Empowerment: Analyzing Tensions in the Practice of Youth-Led Participatory Research in Urban Public Schools. *American journal of community psychology*, 52(1-2), 13-26. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10464-013-9573-7>
- Ozer, E. J., Ritterman, M. L. & Wanis, M. G. (2010). Participatory Action Research (PAR) in Middle School: Opportunities, Constraints, and Key Processes. *Am J Community Psychol*, 46(1), 152-166. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9335-8>
- Ozer, E. J. & Wright, D. (2012). Beyond School Spirit: The Effects of Youth-Led Participatory Action Research in Two Urban High Schools. *Journal of research on adolescence*, 22(2), 267-283. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2012.00780.x>
- Paterson, B. L. & Panessa, C. (2008). Engagement as an ethical imperative in harm reduction involving at-risk youth. *International Journal of Drug Policy*, 19(1), 24-32. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.drugpo.2007.11.007>
- Paul Ten, H. (2002). The Notion of Member is the Heart of the Matter: On the Role of Membership Knowledge in Ethnomethodological Inquiry. *Forum, qualitative social research*, 3(3). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17169/fqs-3.3.834>
- Plan- og bygningsloven. (2008). *Lov om planlegging og byggesaksbehandling* (LOV-2008-06-27-71). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2008-06-27-71>
- Ramey, H. L. & Rose-Krasnor, L. (2015). The new mentality: Youth–adult partnerships in community mental health promotion. *Children and Youth Services Review*, 50, 28-37. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.01.006>
- Rubin, B. C., Ayala, J. & Zaal, M. (2017). Authenticity, aims and authority: Navigating youth participatory action research in the classroom. *Curriculum Inquiry*, 47(2), 175-194. <https://doi.org/10.1080/03626784.2017.1298967>
- Raanaas, R. K., Bjøntegaard, H. Ø. & Shaw, L. (2020). A Scoping Review of Participatory Action Research to Promote Mental Health and Resilience in Youth and Adolescents.

- Adolescent Research Review*, 5(2), 137-152. <https://doi.org/10.1007/s40894-018-0097-0>
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22, 63-75. <https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.). Fagbokforl.
- Thoits, P. A. (2011). Mechanisms Linking Social Ties and Support to Physical and Mental Health. *Journal of Health and Social Behavior*, 52(2), 145-161. <https://doi.org/10.1177/0022146510395592>
- Tobin, G. A. & Begley, C. M. (2004). Methodological rigour within a qualitative framework. *J Adv Nurs*, 48(4), 388-396. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2004.03207.x>
- Trace, C. B. (2016). Ethnomethodology. *Journal of Documentation*, 72(1), 47-64. <https://doi.org/10.1108/JD-01-2015-0014>
- Tvedt, M. S., Bru, E. & Idsoe, T. (2021). Perceived Teacher Support and Intentions to Quit Upper Secondary School: Direct, and Indirect Associations via Emotional Engagement and Boredom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(1), 101-122. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1659401>
- Ulvik, O. S. (2009). Barns rett til deltakelse - teoretiske og praktiske utfordringer i profesjonelle hjelpers samarbeid med barn. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 46(12), 1148-1154. <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2009/12/barns-rett-til-deltakelse-teoretiske-og-praktiske-utfordringer-i-profesjonelle>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Vygotskij, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wang, M.-T. & Fredricks, J. A. (2014). The Reciprocal Links Between School Engagement, Youth Problem Behaviors, and School Dropout During Adolescence. *Child Dev*, 85(2), 722-737. <https://doi.org/10.1111/cdev.12138>
- Wendelborg, C., Røe, M., Buland, T. & Hygen, B. (2019). Elevundersøkelsen 2018. Analyse av Elevundersøkelsen og Foreldreundersøkelsen. . *NTNU Samfunnsforskning AS. Avdeling for mangfold og inkludering*. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2019/elevundersokelsen-2018-hovedrapport.pdf>

- WHO. (1986). *The Ottawa Charter for Health Promotion*.
<http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/>
- WHO. (1997). The Jakarta declaration on leading health promotion into the 21st century. *Health Promotion International*, 12(4), 261-264.
<https://doi.org/10.1093/heapro/12.4.261>
- WHO. (u.å). Participation. Hentet 02. februar 2021, fra <https://www.who.int/gender-equity-rights/understanding/participation-definition/en/>
- Winsett, C., Foster, C., Dearing, J. & Burch, G. (2016). The Impact of Group Experiential Learning on Student Engagement. *Academy of Business Research Journal*, 3, 7-17.
<https://www.proquest.com/docview/1863559800/fulltextPDF/A9F5CD41DE4D30PQ/1?accountid=8579>
- Wong, N. T., Zimmerman, M. A. & Parker, E. A. (2010). A Typology of Youth Participation and Empowerment for Child and Adolescent Health Promotion. *American journal of community psychology*, 46(1), 100-114. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9330-0>
- Woodgate, R. L. & Skarlato, O. (2015). “It is about being outside”: Canadian youth’s perspectives of good health and the environment. *Health & Place*, 31, 100-110.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2014.11.008>
- Young, I. (2005). Health promotion in schools - a historical perspective. *Promotion & Education*, 12(3-4), 112-117. <https://doi.org/10.1177/10253823050120030103>
- Zimmerman, M. A., Eisman, A. B., Reischl, T. M., Morrel-Samuels, S., Stoddard, S., Miller, A. L., Hutchison, P., Franzen, S. & Rupp, L. (2018). Youth Empowerment Solutions: Evaluation of an After-School Program to Engage Middle School Students in Community Change. *Health Education & Behavior*, 45(1), 20-31.
<https://doi.org/10.1177/1090198117710491>
- Aasebø, T. S. (2010). Kjønn og skoletrøbbel. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(5), 371-383.
<http://www.idunn.no/npt/2010/05/art05>
- Aasebø, T. S. (2011). Anti-schoolness in context: the tension between the youth project and the qualifications project. *Social Psychology of Education*, 14(4), 503-518.
<https://doi.org/10.1007/s11218-011-9153-3>

Vedlegg

Observasjonsguide

DEL 1: INTRODUKSJON.	
PRAKTISK ØVELSE	ELEVREAKSJONER/HANDLINGER
UNGDOM SI STEMME:	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Medvirkning:</i> - <i>Engasjement:</i> - <i>Interesse:</i> - <i>Konsentrasjon:</i> - <i>Klassemiljø/dynamikk:</i> - <i>Grad av deltakelse:</i> - <i>Bråk/uro:</i> - <i>Tid/ressurser/rammer:</i>
FORSKNINGSPROSESSEN:	<ul style="list-style-type: none"> <i>Medvirkning:</i> - <i>Engasjement:</i> - <i>Interesse:</i> - <i>Konsentrasjon:</i> - <i>Klassemiljø/dynamikk:</i> - <i>Grad av deltakelse:</i> - <i>Bråk/uro:</i> - <i>Tid/ressurser/rammer:</i>
ANNET:	

DEL 2: VALG AV TEMA OG FORSNINGSSPØRSMÅL	
AKTIVITET	ELEVREAKSJONER/HANDLINGER
VELGE TEMA:	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Medvirkning:</i> - <i>Engasjement:</i> - <i>Interesse:</i> - <i>Konsentrasjon:</i> - <i>Klassemiljø/dynamikk:</i> - <i>Grad av deltakelse:</i> - <i>Bråk/uro:</i> - <i>Tid/ressurser/rammer:</i>
LAGE FORSKNINGSSPØRSMÅL:	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Medvirkning:</i> - <i>Engasjement:</i> - <i>Interesse:</i> - <i>Konsentrasjon:</i> - <i>Klassemiljø/dynamikk:</i> - <i>Grad av deltakelse:</i> - <i>Bråk/uro:</i> - <i>Tid/ressurser/rammer:</i>
DANNE ARBEIDSGRUPPER:	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Medvirkning:</i> - <i>Engasjement:</i> - <i>Interesse:</i> - <i>Konsentrasjon:</i> - <i>Klassemiljø/dynamikk:</i> - <i>Grad av deltakelse:</i> - <i>Bråk/uro:</i> - <i>Tid/ressurser/rammer:</i>

DEL 3: FORSKNINGSMETODER	
AKTIVITET: METODESTASJONER	ELEVREAKSJONER/HANDLINGER
SPØRREUNDERSØKELSE	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Hvordan jobber elevene innad i stasjonen?</i> - <i>Hvordan er rollene?</i> - <i>Grad av deltakelse?</i> - <i>Interesse</i> - <i>Medvirkning</i> - <i>Engasjement</i> - <i>Tid/ressurser</i>
INTERVJU	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Hvordan jobber elevene innad i stasjonen</i> - <i>Hvordan er rollene</i> - <i>Grad av deltakelse</i> - <i>Interesse</i> - <i>Medvirkning</i> - <i>Engasjement</i> - <i>Tid/ressurser</i>
FOTOSTEMME	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Hvordan jobber elevene innad i stasjonen</i> - <i>Hvordan er rollene</i> - <i>Grad av deltakelse</i> - <i>Interesse</i> - <i>Medvirkning</i> - <i>Engasjement</i> - <i>Tid/ressurser</i>
FELLES DISKUSJON/REFLEKSJON	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Hvilke metoder likte de best/dårligst?</i> - <i>Hvilke fordeler/ulemper med metodene diskuteres?</i> - <i>Bli «pluss-minus»- skjemaet brukt?</i> - <i>Grad av deltakelse/engasjement i diskusjonen</i>

DEL 6: PRESENTASJON AV FUNN	
AKTIVITET:	HANDLINGER:
FORMIDLING AV HOVEDFUNN	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Hva kom elevene fram til?</i> - <i>Hvem presenterte elevene prosjektet sitt til?</i> - <i>Fikk de til en endring på skolen/samfunnet?</i>
ANNET:	