

# ELEVMEDEVKNAD, LÆRING OG MOTIVASJON

Ei kvalitativ studie av korleis lærarar i ungdomsskulen praktiserer  
elevmedverknad i undervisningssamanheng

MASTEROPPGÅVE I LÆRING OG UNDERVISNING  
UND350

Ingebjørg Gjerdset  
Haustsemesteret 2014



## UNIVERSITETET I BERGEN

Det psykologiske fakultet  
Institutt for pedagogikk



Avdeling for lærarutdanning og idrett

## SAMANDRAG

Elevmedverknad i fag er heimla både i Opplæringslova og i styringsdokumenta for skulen. Denne medverknaden omfattar både deltaking i planlegging og gjennomføring av undervisninga, og deltaking i vurderingsarbeid. Resultata frå Elevundersøkinga viser imidlertid at elevane opplever å ha lite medverknad i fag. Temaet for denne masteroppgåva er å belyse korleis lærarar i ungdomsskulen brukar elevmedverknad i faga, og korleis dette kan fremje læring og motivasjon. For å belyse dette gjennomførte eg ei kvalitativ studie der eg intervjuar seks ungdomsskulelærarar om deira syn på elevmedverknad, deira praksis, og kva erfaringar dei har med dette.

Funna frå undersøkinga tyder på bruken av elevmedverknad i fag for det meste er indirekte og dette heng saman med at lærarane si forståing av kva elevmedverknad er og korleis dei kan bruke det er uklar. Lærarane ser at det kan ha ein positiv effekt på læring og motivasjon, men finn det vanskeleg å prioritere dette fordi dei opplever det som for tidkrevjande i høve meir tradisjonell undervisning.

## SUMMARY

Student participation is authorized both in the Education Act and in other documents from Norwegian school authorities. Students should participate in both planning and implementation of learning activities, as well as taking part in the assessment process. The results from the annual "Elevundersøkelsen" indicates that the pupils experience little opportunities for participation. The aim of this study is to shed light on how teachers in secondary school understand the concept of student participation, and how this is linked to learning and motivation. In order to examine this, I did a qualitative study where I interviewed six secondary school teachers about their understanding of student participation, how they practice it, and what their experiences are.

The findings indicate that the use of student participation for the most part is indirect, and that this is connected to the teachers' understanding of the concept and how to implement student participation in classroom activities. The teachers indicate that they understand how student participation might influence learning and motivation in a positive manner, but find it difficult to prioritize it as it is too time-consuming as compared to more traditional learning activities.

## FORORD

Eg har mange å takke for mykje. Arbeidet med oppgåva har vore krevjande, men eg har mottatt mykje støtte og forståing i denne prosessen.

Først vil eg takke rektor Geir Knapstad ved Flora Ungdomsskule som hjelpt meg med litteratur og har vore raus med permisjonar. Og mange, mange, mang takk til min gode kollega Trude som har vore ei kjempestøtte, både praktisk og mentalt.

Takk til elevane mine er snille og hjelpsame, og aldri har klaga. Men av og til tenker eg at dei sikkert blir glade når læraren blir "normal" igjen.

Tusen takk til leiinga ved "Solbakken skule" og informantane i denne studien. Dei har vore svært hjelpsame og imøtekommande.

Familien min har nok opplevd at mor og mormor har vore ganske fråverande i periodar. Kvar blei familiemiddagane av? Og julebaksten? Men eg har ikkje fått nokon klager, tvert imot har eg fått all mulig støtte og omtanke. Takk for det!

Aller mest vil eg takke min rettleiar Ingrid Syse som har vore til uvurderleg hjelp. Utan hennar klare og strukturerte rettleiing hadde nok ikkje denne oppgåva blitt til.

Florø, 16. november 2014

Ingebjørg Gjerdset

# Innholdsliste

SAMANDRAG .....	2
SUMMARY .....	2
FORORD .....	3
<b>Innholdsliste .....</b>	<b>4</b>
<b>1. INNLEIING .....</b>	<b>6</b>
<b>2. ELEVMEDEVKNAÐ .....</b>	<b>8</b>
2.1. Barns rett til medverknad .....	8
2.2. Eleven sin rett til medverknad i fag .....	9
2.3. Elevmedverknad i vurderinga .....	9
2.4. Føresetnader for barn og unge sin medverknad .....	11
2.3. Forståing av elevmedverknad i oppgåva .....	11
2.6. Elevundersøkinga .....	12
2.7. Evaluering av undervisninga under Kunnskapsløftet .....	13
<b>3. TEORETISK GRUNNLAG .....</b>	<b>14</b>
3.1. Elevmedverknad i læringsteori .....	14
3.2. Elevmedverknad og motivasjon .....	15
3.2.1. Teorien om sjølvbestemmelse og indre/ytre motivasjonsfaktorar – Deci og Ryan ....	16
3.2.2. Meistringstru – Bandura .....	17
3.3. Sjølvregulert læring .....	18
3.4. Læringsmiljø .....	19
<b>4. METODISK TILNÆRMING .....</b>	<b>20</b>
4.1. Metodeval - kvalitative eller kvantitative metode? .....	20
4.2. Førebuingssfasen .....	21
4.2.1. Val av metode .....	21
4.2.2. Arbeid med forskningsspørsmål og intervjuguide .....	22
4.2.3. Å lære handverket – gjennomføring av prøveintervju .....	23
4.2.4. Spelereglar .....	24
4.2.5. Val av informantar og skule .....	24
4.3. Gjennomføring .....	27
4.3.1. Kontakt med skulen .....	27
4.3.2. Gjennomføring av intervju .....	27
4.4. Etterarbeid .....	28
4.4.1. Transkribering, bearbeiding og analyse av intervju .....	28
4.5. Kvaliteten på arbeidet .....	29
4.5.1. Kritikk av kvalitativ forskning og intervju .....	29
4.5.2. Reliabilitet og validitet .....	30
4.6. Etikk .....	30
<b>5. RESULTAT .....</b>	<b>31</b>
5.1. Korleis tenker lærarar omkring elevmedverknad i fag? .....	31
5.2. Kva gjer lærarar når dei arbeider med elevmedverknad i fag og kva erfaringa har dei med dette? .....	33
5.2.1. Deltaking i planlegging og gjennomføring av undervisninga .....	33
5.2.2. Å velge mellom ulike typar arbeidsmåtar og oppgåver: Differensiering. ....	34
5.2.3. Elevmedverknad i vurderingsarbeidet .....	34

5.2.4. Å lære å lære - bruk av studieteknikk .....	35
5.2.6. Elevmedverknad i arbeid med læringsmiljøet.....	36
5.2.7. Samanheng motivasjon og elevmeverknad.....	37
5.3. Kva erfaringar har lærarane med elevmedverknad i fag? .....	39
5.4. Korleis ønska lærarane å arbeide med elevmedverknad? .....	41
5.5. Resultat og analyse .....	43
<b>6. DRØFTING.....</b>	<b>45</b>
6.1. Lærarane si forståing .....	45
6.2. Planlegging og gjennomføring.....	46
6.3. Elevmedverknad i vurderinga.....	48
6.4. Elevmedverknad i arbeid med læringsmiljøet.....	50
6.5. Læring, motivasjon og elevmedverknad.....	51
6.6. Avslutning og konklusjon.....	54
<b>8. AVSLUTTANDE KOMMENTARAR .....</b>	<b>55</b>
<b>8. Referansar .....</b>	<b>56</b>
VEDLEGG.....	58

## 1. INNLEIING

Mykje står på spel i møtet med skulen. Den enkelte si utvikling og tru på egne evner kan ha mykje å bety for livsløpet, og for deltaking i samfunnet. Det er difor viktig at elevane har eit best mogeleg utgangspunkt når dei er ferdige med grunnskulen. Som lærar ønsker eg at elevane mine skal oppleve skulegangen som noko positivt, at dei skal oppleve å lykkast i læringsarbeidet, oppleve meistring og ha tru på egne evner. Korleis kan ein få dette til?

Ungdomsskulen kan vere ei vanskeleg tid for enkelte elevar, og det er også ei brytningstid som legg fundamentet for det vidare skuleløpet. Eg har ofte undra meg over korleis utviklinga i motivasjon er frå barneskulen til ungdomsskulen. Eg trur at dei aller fleste førsteklassingane imøteser skulestarten med spenning og forventning, og gler seg til å ta fatt på lesing, skriving og rekning. Men når dei byrjar på ungdomsskulen kan det sjå ut til at mange har mista både motet og motivasjonen, og ikkje har noko glede av læringsarbeidet. Det undrar meg at skulen som institusjon ikkje i større grad inspirerer til glede over læring og meistring. Er det noko feil måten vi møter elevane på og i måten opplæringa blir lagt opp? I boka "Creating tomorrow's schools today" beskriv Richard Gerver (2010, s. 105) skulen slik:

"... teachers as providers of the facts, the wisdom, the knowledge, and the pupils as recipients, leads to a state where children become increasingly passive learners.. This leads to learners losing that magical sense of empowerment they are born with. The sense of empowerment is key as it provides the momentum for real learning, for a sense of worth and belonging and, most importantly, a confidence to engage and develop."

Er det slik at elevane blir passiviserte og at skulen legg opp til det? Funna frå Elevundersøkinga kan tyde på at elevane i liten grad opplever å ha medverknad i det faglege arbeidet. Eleven sin rett til medverknad i fag er heimla både i læreplanverket og i opplæringslova. Læreplanverket understrekar eleven si aktive rolle i læringsprosessen og at elevane skal delta aktivt både i planlegging, gjennomføring og vurdering, både av omsyn til læring og motivasjon. Elevane skal gjennom medverknad både oppleve å lykkast i læringsarbeidet og at dei meistrar utfordringane dei møter. Men klarer vi som lærarar å gjennomføre ein praksis som er i samsvar med dette? Eller er måten vi driv skule på utgått på dato?

Da eg skulle velge eit tema for masteroppgåva, ville eg gjerne finne ut meir om elevmedverknad og korleis det blir praktisert i ungdomsskulen. Det eg ønska å sjå nærare på er korleis lærarar arbeider med dette, og kva teori og forskingsfunn seier om samanhengen

mellom elevmedverknad, læring og motivasjon med utgangspunkt i ungdomsskuletrinnet. Problemstillinga vart slik: Korleis arbeider lærarar i ungdomsskulen med elevmedverknad i fag, og korleis kan dette fremje læring og motivasjon?

Oppgåva er bygd opp slik:

Kap. 2 – Her ser eg på kva elevmedverknad i fag er, og på det formelle grunnlaget i lovverk og styringsdokument. Her har eg også tatt med nokre av resultata frå Elevundersøkinga 2012.

Kap. 3 – Dette kapitlet er ein gjennomgang av det teoretiske grunnlaget for elevmedverknad i fag. Her har eg også belyst medverknaden si rolle i læringsteori og motivasjonsteori, og betydinga det har for utvikling av sjølvregulert læring og utviklinga av læringsmiljøet.

Kap. 4 – Dette kapitlet er ei utgreiing av mi metodiske tilnærming til undersøkinga, og korleis undersøkinga vart gjennomført.

Kap. 5 – Dette er ein presentasjon og analyse av mine forskingsfunn.

Kap. 6 - Her blir forskingsfunna frå kapittel 5 drøfta opp mot styringsdokument, teori og forskning.

Kap. 7 - Dette er ei avrunding av oppgåva.

## 2. ELEVMEDVERKNAD

### 2.1. Barns rett til medverknad

Skulen skal kvalifisere barn og unge for arbeidsliv og demokratisk deltaking, og dette inneber også at skulen skal gje elevane tru på eigne evner, evne til å ta gode val og motivasjon for livslang læring. Samfunnet har endra seg mykje i etterkrigstida, med kvinnekamp, studentopprør, menneskerettar og erklæringa om barns rettar (Juul og Jensen, 2003). Dette har også ført med seg endringar i forholdet mellom vaksne og barn, synet på barn og pedagogikk. Medan ein tidlegare meinte at barn vart fødde som “tabula rasa” – blanke lerret som vert prega av omgjevnadene – viser forskinga særleg dei siste 30 åra at barn er kompetente alt frå fødselen av Juul og Jensen (2003) oppsummerer forskinga slik:

- Barn er fødd sosiale – med evne og trang til å etablere sosiale relasjonar.
- Barn sine reaksjonar er alltid meiningsfulle. Dei har evne til intersubjektivitet, altså ”å stille seg inn” i forhold til dei vaksne si stemning. Dei oppfattar og bearbeider signal frå vaksne, og reagerer relasjonelt tilbake.
- Barn kan alt frå byrjinga ta personleg ansvar for sin eigen person på enkelte område, og denne kompetansen til å ta ansvar utviklar seg svært raskt i førskolealderen.
- Barn trivast best i ein subjekt-subjekt-relasjon, der barnet blir oppfatta og behandla som eit sjølvstendig subjekt som kan vere aktivt medskapande i sine relasjonar frå byrjinga av. (Juul og Jensen s 23, 138)

Dette betyr at barn både kan og bør delta i beslutningar som gjeld dei sjølve, også i klasserommet. Juul og Jensen viser til t det dei kallar den tidlegare lydigheitskulturen i skulen var tilpassa tida og samfunnet den oppsto i. Men med endringane i arbeidsliv og samfunn, er det i dag meir behov for å utvikle ansvarlegheit heller enn lydighet hos elevane. Då må ein ha ei anna pedagogisk tilnærming, som inneber å sjå barnet som subjekt heller enn objekt, noko som mellom anna inneber å inkludere barnet i avgjerder som gjeld dei sjølve. Thomas Nordahl (2001) skriv i artikkelen ”Brukermedvirkning i skolen” at ”empowerment” eller myndiggjering er eit sentralt omgrep innanfor brukarmedverknad og brukarinnflytelse. Det inneber tru på brukaren si mulighet for medverknad. Føresetnaden for dette er at brukaren opplever å vere i dialog, og at ho har kontroll og innflytelse. Skal dette skje, må relasjonen mellom deltakarane vere prega av maktbalanse og likeverd, og brukarane må få høve til å medverke. Samstundes som medverknad påverkar relasjonane positivt, er siktemålet for medverknad å styrke sjølvkjensla og opplevinga av meistring hos brukaren.



## 2.2. Eleven sin rett til medverknad i fag

Eleven sin rett til medverknad i skuledemokratiet er heimla i § 9a-5 i opplæringslova, som omhandlar den formelle medverknaden elevane har i skulen sitt arbeid med helse, miljø og sikkerheit, og omhandlar elevane si deltaking i skuledemokratiet. Det er ikkje denne typen medverknad denne oppgåva handlar, men elevane sin rett til medverknad i faga slik det er uttrykt i lov om opplæring §1.1 : "Elevane skal utvikle kunnskapar, dugleik og haldningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet... Dei skal ha medansvar og rett til medverknad." Prinsipp for opplæringa (Det Kongelige Kunnskapsdepartement, 2012) seier at elevmedverknad er deltaking i avgjerder som gjeld læring, og at dette er positivt for utviklinga av sosiale relasjonar og motivasjon for å lære, samstundes som det styrkar evna til å gjere medvitne val. Deltakinga gjeld både planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisninga. Medverknaden skal tilpassast elevane sin alder og utviklingsnivå. Dei skal lære strategiar for å planlegge, gjennomføre og vurdere eige arbeid slik at dei vert sjølvregulerte i læringsarbeidet. "Læring skjer i og med eleven," seier læreplanverket LK06, generell del (Kunnskapsdepartementet, 2006) . Undervisninga kan sette læringsprosessen i gang, men det er eleven sjølv som gjennom eigeninnsats lærer. Med aukande alder skal elevane gradvis få auka ansvar for opplegg og gjennomføring av eiga læring.

Eleven har rett til tilpassa opplæring, det vil seie at opplæringa skal vere tilpassa den enkelte sine føresetnader (Opplæringslova § 1-2, (1998)) Skulen skal fremje tilpassa opplæring og varierte arbeidsmåtar (Kunnskapsdepartementet, 2012) og dei skal vite kva læringsmåla er og kunne velge oppgåver. Tilpassa opplæring betyr at alle skal ha noko å strekke seg mot, men og at alle elevar skal ha meistringsopplevingar. For å til dette, skal skulen skal stimulere barn og unge til å utvikle eigne læringsstrategiar og legge til rette for elevmedverknad. Differensiering kan til dømes gjennomførast gjennom val av arbeidsmåtar og organisering av undervisninga, gjennom bruk av ulike typar lærestoff og oppgåver, gjennom ulik tid og progresjon i læringsarbeidet, ulik mengde arbeid og gjennom ulike vurderingsformer (Skaalvik og Skaalvik, 2009).

## 2.3. Elevmedverknad i vurderinga

Forskrifta til opplæringslova (2006) kap. 3 handlar om vurdering, og seier at undervegsvurdering skal nyttast som reiskap i læringsprosessen og som eit grunnlag for tilpassa opplæring. Ein del av dette er at eleven skal få øving i vurdering, mellom anna ved å vurdere eige arbeid. Undervegsvurderinga er den vurderinga som blir gitt undervegs i form av

tilbakemeldingar etter prøver, innleveringar og presentasjonar. Å lære å vurdere eige og andre sitt arbeid og vere med på å lage vurderingskriterier er ein del av undervegsvurderinga. Målet er at eleven skal kunne vurdere kvaliteten på eige arbeid og sjå kvar ho kan forbetre seg.

Vurdering for læring er ei nasjonal satsing på vurdering for læring (2010 – 2014) der skular utviklar sin vurderingspraksis. Satsinga kom som ei oppfølging til St.meld. 22 "Motivasjon - Mestring – Muligheter" (Kunnskapsdepartementet, 2010) som munna ut i "Strategi for ungdomstrinnet". Dette er ei satsing på ungdomstrinnet gjennom å utvikle betre klasseleiing, styrke vurderingsarbeidet, saman med ei styrking av lese og rekneopplæringa. I veiledaren "Vurdering for læring" (Utdanningsdirektoratet, 2014) vert det trekt opp fire prinsipp for god undervegsvurdering: Elevane sine føresetnader for læring ver styrka dersom dei

- Forstår kva dei skal lære
- Får tilbakemeldingar som fortel dei om kvaliteten på arbeidet eller presentasjonen
- Får råd om korleis dei kan forbetre seg
- Er involvert i eige læringsarbeid ved mellom anna å vurdere eige arbeid og utvikling

Vurdering for læring inneber at elevane veit kva dei skal lære og korleis vurderinga skal skje – det vil seie at mål og kriteriar må vere tydeleggjort og gjort kjent for elevane.

Tilbakemeldingane skal vere fagleg relevante og innehalde råd om forbetring. Involvering i vurderingsarbeidet er viktig for å fremje læring.

Vurdering for læring har sitt teoretiske fundament i arbeidet til fleire forskarar. Hattie og Timperley (2007) viser at vurdering bør brukast til å fremje læring gjennom den tilbakemeldinga elevane får. Effektiv tilbakemelding som fremjar elevane si læring, bør ha tre element: Kvar går eg (feed up), korleis gjer eg det (feed back) og kvar er neste steg (feed forward). Med feed up meinast kvar eleven er i høve læringsmåla. Feed back gir informasjon om framgang og korleis dei bør arbeide vidare. Feed forward handlar om korleis eleven kan arbeide for å nå neste mål – til dømes bruk av strategiar og arbeidsmåtar. Ein kan gje fire typar tilbakemelding: Ein kan gi tilbakemelding på oppgåva, - korleis kvaliteten på arbeidet er. Dette bør også omhandle kva eleven kan gjere for å forbetre kvaliteten på produktet. Ein kan gi tilbakemelding på prosess – korleis arbeider eleven i høve læringsoppgåvene? Kan eleven bruke andre arbeidsmåtar og strategiar? Det tredje nivået er tilbakemelding på sjølvregulering – kvar står eleven i høve regulering av eigne læringsprosessar? Den fjerde typen tilbakemelding fokuserer på eleven som person – til dømes at eleven er snill, flink og lærer fort. Forskinga til Hattie og Timperley viser at den siste typen tilbakemelding er den minst effektive.

Smith (2009) i Dobson, Eggen og Smith (2009) viser til forskning frå Leitch m.fl. (2007) som viser at elevane set pris på vurdering når dei veit kva dei skal gjere, når dei diskuterte med læraren korleis vurderinga skule vere, når dei fekk individuell framovermelding og fekk positiv tilbakemelding før kritikken, og når dei fekk medelevframovermelding. Forskinga deira viser at elevane ønsker å involverast i vurderingsarbeidet og at dei ved å gi kvarandre framovermelding på arbeidet fekk ei djupare forståing av det dei skulle lære. Smith (2009) viser til at Hattie (2007) sine funn viser at elevane får best læringsutbytte når vurderinga syter for at elevane forstår intensjonen for læringa, at dei får utfordringar og utviklar læringsstrategiar som hjelper dei i læringsarbeidet, når dei søker tilbakemelding og framovermelding og når dei tek ansvar for eigen og medelevar sin undervisning.

#### **2.4. Føresetnader for barn og unge sin medverknad**

Barn og unge sin rett til medverknad er vert omhandla i Norges offentlige utredninger, nr. 20 frå Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2011). Harry Shier (2001) i NOU 20:2011 seier at det er fem nivå for medverknad – Ein lyttar til kva dei har å seie, dei får støtte til å uttrykke meiningane sine, det vert teke omsyn til synspunkta deira, dei kan involverast i beslutningsprosessane og deler ansvar for å ta beslutningar. I skulesamanheng kan dette bety at medverknaden går at elevane vert lytta til, men ikkje involvert i beslutningane til at elevane vert direkte involvert i beslutningar som angår planlegging og gjennomføring av opplæringa. Harry Shier (2001) viser at det er tre føresetnader som må vere til stades for at medverknad kan finne stad. For det første må det er opning for medverknad, det vil seie at dei vaksne er villige til lytte til barn og unge og gje dei medverknad. For det andre at det er anledning til medverknad – at beslutningane må takast på ein slik måte at det vert teke omsyn til barn og unge sine synspunkt. For det tredje må organisasjonen forplikte seg på medverknad ved at medverknad er nedfelt i organisasjonen sine mål. I skulen er medverknaden heimla i lover og styringsdokument, slik at dei organisatoriske føresetnadene er til stades.

#### **2.3. Forståing av elevmedverknad i oppgåva**

Elevmedverknad i faga handlar om eleven sin rett til medverknad i opplæringa, noko som gjer eleven sjølvstendig i læringsarbeidet og underbygger ei aktiv elevrolle. Dette betyr ikkje at eleven skal bestemme alt, - medverknaden må tilpassast eleven sine føresetnader. Eg har valgt å ta utgangspunkt i det lovverk og styringsdokumenta seier om eleven sin medverknad – at eleven skal delta i planlegging og gjennomføring av undervisninga og at dei skal medverke i vurderinga. Eleven sin medverknad i planlegging og gjennomføring av undervisninga omfattar

også retten til tilpassa opplæring. At eleven skal bli sjølvstendig i læringsarbeidet inneber også å lære korleis ein lærer best, det vil seie at eleven får hjelp til utvikle læringsstrategiar. I elevundersøkinga vert omgrepet medbestemmelse nytta – eg har valgt å bruke omgrepet medverknad, og legg til grunn at desse omgrepa skal forståast på same måte. Eg skiljer mellom direkte og indirekte medverknad – korvidt eleven får delta i beslutningsprosessen eller om eleven får uttale seg, men ikkje er delaktig i beslutningane, jf. Harry Shier (2001).

## 2.6. Elevundersøkinga

Opplæringslova seier at skuleeigar skal syte for årlege undersøkingar for å vidareutvikle og kvalitetssikre læringsmiljøet. Undersøkinga skal kartlegge motivasjon, trivsel, mobbing, elevmedverknad, elevdemokrati og det fysiske miljøet til elevane. Resultata skal brukast til vidareutvikling av læringsmiljøet, j. Opplæringslova §2-3 (1998). Elevundersøkinga sine spørsmål er mellom anna bygd opp kring medverknad i faga slik det kjem til uttrykk til i læreplanverket, opplæringslova og offentlege styringsdokument.

Resultata frå elevundersøkinga på desse områda varierer lite frå år til år. Eg har difor valgt å berre bruke tala frå Elevundersøkinga 2012. Eg har berre tatt ut resultata frå ungdomstrinnet, då det er dette trinnet oppgåva har fokus på.

**TABELL 1 - Resultat frå elevundersøkinga 2012. Offentlege skular, 10. trinn, begge kjønn**

	Ikkje i nokon fag 1	I svært få fag 2	I nokon fag 3	I mange fag 4	I alle/dei fleste fag 5
<b>MEDBESTEMMELSE</b>					
1. Får du vere med på å bestemme kva det skal leggst vekt på når arbeidet ditt skal vurderast?	17.4	29.5	32.0	15.3	5.8
2. I kor mange fag får du vere med på å lage arbeidsplaner?	51.9	23.7	13.7	5.6	5.1
3. I kor mange fag får du vere med på å velge mellom ulike oppgåvetyper?	22.3	28.9	31.7	11.6	5.5
4. I kor mange fag får du vere med på å velge arbeidsmåtar i faga?	18.0	25.7	35.5	14.6	6.3
5. Har læraren forklart korleis elevane kan vere med på å bestemme korleis de kan arbeide i faga?	14.5	21.5	30.7	20.4	12.9
6. Oppmuntrar lærarane til at de kan vere med på å bestemme korleis de skal vere med på å arbeide i faga?	17.8	26.2	33.7	15.0	7.3

Tabellen viser svarfordeling i prosent på spørsmåla under "Medbestemmelse" og "Fagleg rettleiing" i elevundersøkinga 2012. Kjelde: Analyse av Elevundersøkinga 2006 – 2012.

Tala i øvste rad viser svaralternativa og kor mange poeng kvart svaralternativ gir. Dei mest positive svaraalternativa har høgast poengsum. Som det går fram av resultatata, oppgir fleirtalet av elevane at dei har medverknad i få eller nokre fag. Dette gjeld både på spørsmålet om elevane får vere med på å bestemme kva det skal leggest vekt i vurderinga, og på spørsmålet om dei får velge mellom ulike oppgåvetypar og arbeidsmåtar. Det kan sjå ut til at oppfatninga av korvidt elevane blir forklart korleis dei kan vere med på å bestemme korleis dei skal arbeide i faga, er ganske delt. 36% av elevane svarar i ingen eller få fag, 30,7% svarar i nokre fag, medan 32,3% svarar i mange eller alle fag. På spørsmålet om lærarane oppmuntrar til dette, er det imidlertid færre som oppfattar det slik.

Det spørsmålet som skiljer seg mest ut her, er spørsmålet om korvidt elevane får vere med på å lage arbeidsplaner. Her svarar heile 51,9% i ingen fag og 23,7% i få fag. Det vil seie at om lag 75% av elevane opplever at dei ikkje får vere med på å lage arbeidsplaner. Berre tilsaman 11% svarar i mange fag eller i alle fag.

Svara tyder på at elevane ikkje opplever at dei har særleg grad av medverknad i opplæringa slik lover og styringsdokument seier dei skal ha.

## **2.7. Evaluering av undervisninga under Kunnskapsløftet**

I samband med evalueringa av innføringa av Kunnskapsløftet i 2006, fekk Nordlandsforskning i oppdrag å vurdere undervisninga under Kunnskapsløftet. Den trårige studien (Hodgson, Rønning og Tomlinson, 2012) viser at lærarane som var med i studien i liten grad begrunna sin praksis, - dei dei har fokus på kva dei skal gjere, men ikkje så mykje kvifor. Når lærarane begrunna, vert dette først og fremst ut frå eit kognitivt grunnlag, og med tanke på måloppnåing i høve enkle kompetansemål. Det kan sjå ut til lærarane fått større fokus på kompetansemål og dokumentasjon av måloppnåing. Dette kan ha uheldige konsekvensar for djubdeforståinga til elevane. Arbeid med læringsstrategiar – å lære å lære – er ikkje høgt prioritert, noko som gjer sjølvregulering vanskeleg. Lærarane i utvalet meinte å gi tilpassa opplæring til den enkelte ikkje er mogeleg å gjennomføre innanfor rammevilkåra i skulen – særleg med tanke på at dette vil vere svært tidkrevjande.

### 3. TEORETISK GRUNNLAG

Opggåva handlar om elevmedverknad. Kvifor elevar skal ha medverknad kan begrunnast både ut frå læringsteori – korleis vi lærer, og ut frå motivasjon – korleis blir vi motiverte for læring. Elevmedverknad er også viktig for å skape sjølvregulert læring. Eg har difor valgt å ha fokus på teoriar der medverknad spelar ei rolle. Innan motivasjonsteoriane har eg valgt å belyse Deci og Ryan sin teori om indre motivasjon og sjølvbestemmelse, og Bandura sin teori om meistringstru. Innan læringsteori har eg valgt kognitive teoriar og sosiokulturell teori. I og med at læringsmiljøet blir påverka av elevmedverknad har eg også valgt å ta med noko om dette.

#### 3.1. Elevmedverknad i læringsteori

**Kognitiv læringsteori** handlar om mentale prosessar - korleis ein mottok og bearbeidar informasjon, korleis kunnskap vert danna, bearbeidd og organisert (Skaalvik og Skaalvik, 2009). Kognitive teoriar har eit konstruktivistisk syn, det vil seie at ein ikkje kan overføre kunnskapar frå lærar til elev, eleven sjølv må konstruere kunnskapen. Utgangspunktet for læring i kognitiv teori er eleven sine forkunnskapar. Ein velger ut og fortolkar informasjon med utgangspunkt i tidlegare erfaringar. Kunnskapen må konstruerast av den lærande, altså er dette ein konstruktivistisk teori. Dei fleste kognitive teoriar tek også omsyn til kontekst eller omgjevnader – meining må alltid forståast ut frå denne.

Ifølge Piaget i Skaalvik og Skaalvik (2009) vert erfaringar samla som mentale representasjonar, som igjen vet kobla saman i kunnskapsstrukturarar eller skjema som Piaget kalla det. Når vi erfarer ting som passar inn i eksisterande skjema, kallast dette assimilasjon. Må skjemaet endrast for at ny informasjon skal passe inn, kallast det akkomodasjon. Gjennom desse prosessane vert oppfatningane våre utvikla og endra. For at læring skal skje, må ein ta utgangspunkt i eksisterande skjema. Ein må bygge på det eleven kan og byrje der eleven er. Læring er såleis ein aktiv prosess som ikkje kan skje utan at den lærande gjer kunnskapen til sin og organiserer kunnskapen i eksisterande skjema. Piaget sin teori er *induktiv* – det vil seie at barnet lærer, trekker slutningar og lagar generaliseringar ut frå autentiske erfaringar.

Ausubel meinte - i likskap med Piaget - at kunnskap vert organisert i strukturar og at ny kunnskap vert tolka med utgangspunkt i eksisterande kunnskap. Men han meinte at ein burde nytte *deduktive* metodar i undervisningssamanheng, det vil seie at kunnskapen vert presentert frå det generelle til det spesifikke og konkrete. Undervisninga blir då meir lærarstyrt. Denne måten å organisere undervisninga på, kalla han *formidlingslæring* (reception

learning), medan induktiv metode vart kalla *oppdagingslæring* (discovery learning). Men i likskap med Piaget meinte han at ein måtte bygge på det eleven alt kan, og at det difor er viktig å aktivisere eksisterande kunnskapsstrukturar som eit første ledd i læringsprosessen. For å få til dette, nytta han såkalla *advanced organizers* – spørsmål som vert stilt i forkant av undervisninga. Dette hjelper elevane å aktivisere kunnskapsstrukturane, og førebu elevane på den vidare undervisninga. Men om dette skal fungere, må skulen først sikre at elevane har dei naudsynte erfaringane, og om ikkje, må skulen tilføre desse.

**Sosiokulturell teori** har også eit konstruktivistisk læringsyn, men her er vekta lagt på konteksten ein befinn seg i (Skaalvik og Skaalvik, 2009). Læring skjer i ein kontekst, og denne bestemmer både kva og korleis ein lærer. Vygotsky brukte omgrepa *den aktuelle og næraste utviklingssona* for å beskrive kva oppgåver eleven kan klare sjølv og kva eleven kan klare ved hjelp av andre. Det er difor viktig å finne ut kva eleven kan og finne ut kvar den næraste utviklingssona er. Dette kan gjerast ved *dynamisk testing*. Ved å vite kva eleven kan klare med støtte, kan ein tilpasse undervisninga til den enkelte elev. Eleven må arbeide med det dei nesten kan, slik at dei kan få auka kunnskapar, samtidig som dei også kan ha ei forventning om å klare oppgåvene.

Bakhtin ser på tilværet som dialogisk – ein er i stadig dialog med seg sjølv og dei andre (Dysthe, 2001). Han skiljer mellom monologisk og dialogisk diskurs. Ein dialogisk diskurs er å foretrekke, også ut frå etiske kriteriar. Dysthe (2001) viser til at Bakhtin si dialogiske tilnærming har gitt opphav til *omgrepa monologisk eller dialogisk* undervisning. I monologiske klasserom vert undervisninga er basert på lærarstyrt undervisning der kunnskap vert «overført» til eleven, som då får ei passiv rolle. Den dialogiske undervisninga legg vekt på at læring skjer i interaksjon mellom elevar og lærar, og dialog og personlege tolkingar får stort rom. Innan sosiokulturell teori er den historiske og kulturelle konteksten ein befinn seg i, svært viktig. Læring skjer i samspel med andre, som ein kommunikativ eller sosial prosess der deltakarane utviklar ei anna forståing enn ein kan gjere åleine. I undervisningssamanheng vil sosiokulturell undervisning legge vekt på at eleven er aktiv gjennom å formulere spørsmål, danne hypotesar, gjennom innsamling av informasjon og trekke konklusjonar. Det er ikkje slik at eleven kan lære alt gjennom oppdagingslæring, men eleven må vere aktiv i innlæringa.

### 3.2. Elevmedverknad og motivasjon

Med motivasjon meiner vi kva som forårsakar ein aktivitet hos individet, kva som held den ved like og kva som gir mål og meining til aktiviteten (Imsen, 2000, s. 226). Motivasjon er viktig for

læringsprosessen, samtidig som manglende framgang i læringsarbeidet kan vere negativt inn på motivasjonen.

### 3.2.1. Teorien om sjølvbestemmelse og indre/ytre motivasjonsfaktorar – Deci og Ryan

Deci og Ryan (1994) skiljer mellom indre og ytre motivasjonsfaktorar - intrinsic and extrinsic motivation. Dei meiner indre motivasjon – drivet til å utforske og lære – er medfødd. Den indre motivasjonen oppstår når ein sjølv ut frå ønske eller interesse bestemmer seg for å gjere eller lære noko. Ytre press eller belønning er ikkje til stades, og handlinga er motivert ut frå lyst eller ønske. Ytre motivasjon er når ein gjennomfører ein aktivitet fordi det er eit ytre press til stades. Ein gjer lekser fordi skulen og foreldra forventar det. Å gjere leksene kan føre til ei form for belønning som gode karakterar eller ros, medan å unnlate å gjere lekser kan føre til negative konsekvensar. Ein slik ytre motivasjon kan bli internalisert – det vil seie at ein sjølv velger og ønsker å gjere lekser. Deci og Ryan skiljer mellom fire former integrering av ytre motivasjon:

*External regulation* – ein utfører aktiviteten for å oppnå belønning eller unngå straff.

Adferden er altså heilt bestemt av ytre faktorar.

*Introjected regulation* – adferden vert regulert av faktorar som skuld kjensle eller plikt. Ein føler skuld dersom ein ikkje gjer det som vert forventa. Dette er også adferd som vert bestemt av utanforliggende årsaker.

*Identified regulation* er når adferden har blitt internalisert som verdifull eller viktig . Ein identifiserer seg med dei underliggende verdiane. Karakterar vert viktige fordi dei gjer at ein kan ta den utdanninga ein ønsker å ta. Her er motivasjonen meir indre basert og autonom.

*Integrated regulation* er når adferden har blitt ein del eigenvurdering sjølvbiletet. Ein ser seg sjølv som ein ansvarleg student og det å gjere lekser understøttar oppfatninga ein har av seg sjølv. Dette er den mest autonome formen for integrering av ytre motivasjonsfaktorar, og ifølge Deci og Ryan er det her, saman med indre motivasjon, ein finn sjølv grunnlaget for sjølvbestemt adferd.

Deci og Ryan (1994) meiner dei det særleg er tre behov som må ivaretakast dersom indre motivasjon skal oppstå – behovet for kompetanse, for tilhøyrighet og autonomi eller sjølvbestemmelse. Alle har behov for å kjenne seg kompetent. Når ein kjenner seg kompetent, vil ein føle seg tilfreds, og gjenta eller halde fram med aktiviteten. Dersom ein ikkje meistar aktiviteten, vil ein vegre seg for å delta. Behovet for tilhøyrighet – at ein føler tilhøyrighet til gruppa eller klassen, at ein kjenner seg respektert og verdsett. Den aller viktigaste faktoren er imidlertid sjølvbestemmelse – i kor stor grad aktiviteten er sjølvvalt eller vert utført som



resultat av overtalelse, belønning eller straff. Altså om årsaken til at ein utfører aktiviteten er indre eller ytre motivert. Vidare understrekar dei at for mykje ytre regulering kan føre til at ein mister motivasjonen for aktiviteten eller utviklar motstand og at fokus på ytre belønning eller straff vil ta fokus vekk frå aktiviteten og såleis ha negativ effekt på til dømes læringsprosessen (Ryan & Deci, 2000).

### 3.2.2. Meistringstru – Bandura

Bandura sin teori om Self-Efficacy eller meistringstru handlar om korleis meistringserfaringar og meistringstru påverkar motivasjonen, og korleis ein kan skape meistringstru (Bandura 1994). Trua på at ein kan meistre noko, er avgjerande for korleis ein møter situasjonar og utfordringar. Har ein høg meistringstru, vil ein vere meir motivert for å prøve seg på ein aktivitet, medan låg meistringstru føre til større motstand mot å forsøke. Meistringstrua har og konsekvensar for innsats og uthald – har en høg meistringstru vil ein tåle meir motgang og prøve på nytt til ein lukkast.

Bandura (1994) meiner det er fire kjelder til meistringstru: Den første kjelda er erfaring. Dersom ein har gode meistringssopplevingar vil ein lettare ha meistringstru i møte med nye utfordringar. Det er viktig at ein lukkast tidleg i ein prosess – dersom ein mislykkast tidleg i ein prosess før ein solid meistringstru er etablert, vil ein miste meistringstrua. For elevar i skulen er det difor viktig at ein tidleg i skuleløpet opplever å lykkast med det ein gjer. Dette betyr ikkje at ein ikkje skal ha utfordringar, men at det må vere utfordringar ein kan meistre. Manglande utfordringar fører til at ein ikkje utviklar nødvendig uthald og strategiar for å utvikle meistringstru. Då er det meir sannsynleg at ein gir opp i møtet med vanskar.

Den andre kjelda er bruk av modellar: Ein kan la seg inspirere ved å sjå på andre som har lukkast – men dette må vere personar ein kan identifisere seg med. Denne modelleringa verkar også andre vegen – dersom ein ser at personar ein identifiserer seg med mislykkast, vil dette verke negativt inn på meistringstrua.

Den tredje kjelda til meistringstru, er overtalelse. Ein la seg overtale av andre, til dømes lærar, trenar eller venner til å prøve seg på oppgåver som ein i utgangspunktet ikkje trur ein kan meistre. Lærarar kan fungere som det Bandura (1994) kallar efficacy builders – dei kan hjelpe elevane til å utvikle meistringstru gjennom overtalelse og ved å legge til rette for at eleven kan lykkast.

Den fjerde kjelda er fysiske og emosjonelle reaksjonar på situasjonen, og korleis ein tolkar desse. Stress og engstelse kan gje seg utslag i til dømes hjertebank og spenningstilstandar. Bandura meiner at måten ein tolkar desse reaksjonane på avgjer korleis ein møter dei. Ein person som har høg meistringstru kan tolke symptoma som naturelege og overkommelege, medan ein person med låg meistringstru kan kome til å gi opp i møtet med dei same symptoma.

Bandura (1994) seier at meistringstru påverkar fire livsområde: Kognitive prosessar, motivasjon, kjenslemessige (affektive) prosessar og kva val ein gjer. Personar med høg meistringstru set seg høgare mål, og skaper mentale scenarier der dei ser seg sjølv lykkast, medan personar med låg meistringstru har meir fokus på kva som kan gå gale. Desse kognitive prosessane påverkar motivasjonen – ein person med høg meistringstru planlegg korleis dei kan nå måla og påverkar seg sjølv positivt, medan personar med låg meistringstru har fokus på mogelege nederlag og på motgang. Dette vil igjen påverke kjenslelivet positivt eller negativt, og vil også verke inn på kva val ein gjer – både i høve kva utfordringar ein velger å prøve seg på og til dømes kva utdanning ein velger. Dette vil seie at meistringstru ikkje berre har mykje å seie for korleis ein utfører aktivitetar, men har stor påverknad på sjølvoppfatning, helse og livskvalitet.

Bandura (1994) meiner at skulen og lærarane kan påverke meistringstrua til elevane positivt. Han påpeikar at å organisere etter fagleg nivå, at det er konkurranse mellom elevar og klasser, og at læringsmiljøet er prega av sosial samanlikning påverkar meistringstrua negativt. Arbeidsmåtar som inneber samarbeid og at fokus er på eigne læringsmål og eigen framgang, påverkar meistringstrua positivt.

### 3.3. Sjølvregulert læring

Sjølvregulert læring er eitt av måla for skulen. Teoriar om sjølvregulert læring har utspring i kognitiv teori (Skaalvik og Skaalvik, 2009). Sjølvregulert inneber at elevane kan styre og regulere si eiga læring, det vil seie at dei kan ta ansvar. Zimmermann (2000) i Skaalvik og Skaalvik (2009) meiner at evna til sjølvregulering er mennesket sin viktigaste eigenskap, og at det fell naturleg for barn å regulere aktivitetar både i leik og i arbeid, og utan å ha fått opplæring i det.

Skaalvik og Skaalvik (2009) viser til fem trekk ved sjølvregulert læring: At eleven set seg mål for læringa og vurderer læringsoppåvene. At eleven planlegg læringsaktiviteten, og observerer sin

eigen læringsaktivitet og kva den ledar til. Vidare at eleven trekker slutningar om eigen kompetanse og vidare arbeid. Ein kan dele sjølvregulering inn i tre fasar: Ein planleggingsfase, der eleven vurderer oppgåva og sett seg mål, og planlegg arbeidet. I denne fasen må også eleven finne motivasjon for læringsaktiviteten, og dette skjer mellom anna ved at eleven vurderer eigne føresetnader og korvidt ho kan meistre oppgåva. Den andre fasen er ein handlingsfase, der eleven observerer eigen innsats, progresjon og resultat. I denne fasen må eleven kunne motivere seg sjølv til å gjennomføre arbeidet, og om nødvendig samarbeide med andre og søke hjelp. Den tredje fasen er sjølvrefleksjon, der eleven vurderer resultat og trekker slutningar om korleis ho må arbeide i framtida. Dette set i gang ein ny syklus med planlegging, handling og sjølvrefleksjon.

Ein av føresetnadene for at sjølvregulering skal utvikle seg er at eleven får medbestemmelse og ansvar i læringsarbeidet (Skaalvik og Skaalvik, 2009). Opplæringa må vere tilpassa den enkelte sine føresetnader, gjennom til dømes bruk av vurdering for læring og at elevane deltek i planlegging av opplæringa.

### 3.4. Læringsmiljø

Læringsmiljø er eit svært omfattande emne, som omfattar mellom anna sosiale relasjonar, kultur, planer og arbeidsformer og vurderingsformer (Skaalvik og Skaalvik, 2009). Læringsmiljø er ikkje ein del av problemstillinga, men elevmedverknad har betydning for læringsmiljøet. Eg har difor valgt å sjå på kva elevmedverknad kan ha å seie for utvikling av eit godt læringsmiljø, og vil belyse dette ved å sjå på skulen sin målstruktur.

Skulen sin målstruktur handlar om kva signal skulen sender om kva som er viktig.

Målstrukturen kan vere prestasjonsorientert – det vil seie at ein legg vekt på prestasjonar og resultat, heller enn samarbeid og læringsprosess. Ein slik målstruktur fremjar konkurranse og sosial samanlikning mellom elevar. Dette kan medføre at elevane utviklar egoorientering – at læring ikkje er målet, men korleis ein framstår for andre. Ein elev med egoorientering vil berre engasjere seg i oppgåver som ho veit at ho meistrar, og unngå utfordringar. Ein skule med læringsorientert målstruktur legg vekt på personlege mål, framgang og på læring. Ein slik målstruktur gjer at elevane i større grad utviklar oppgåveorientering – at læring blir eit mål i seg sjølv, og at det er eigne mål for læringa som er viktig. Miljøet blir meir prega av samarbeid og mindre av konkurranse (Skaalvik og Skaalvik, 2009).

For å utvikle oppgåveorienterte elevar, må altså skulen sin målstruktur vere læringsorientert. Skaalvik og Skaalvik (2009) seier det er tre kriteriar for å skape eit godt læringsmiljø: Rammekriteriar – tilpassing til den enkelte elev sine føresetnader. Prosesskriteriar – korleis skulen organiserer og gjennomfører undervisninga. Opplevingskriteriar – korleis elevane opplever skulen, både i høve læring, kjensler og relasjonar. påpeikar at dette krev at elevane set individuelle mål for arbeidet og at vurderinga må sjåast i lys av den enkelte sin framgang. Ein læringsorientert målstruktur inneber at elevane utviklar sjølvregulering gjennom å lære dei ferdigheitene og strategiane dei treng for å meistre læringsarbeidet. Elevane sine behov for mesitring og medverknad må ivaretakast, saman med tilhøyrigheit, tillit og anerkjennelse. Dette betyr at opplæringa må tilpassast eleven sine føresetnader.

## **4. METODISK TILNÆRMING**

Metode betyr "vegen til målet" skriv Kvale og Brikmann (2009). Denne delen av oppgåva handlar om metodeval, og korleis og kvifor eg har arbeidd for å møte dei krava som vert stilt til vitenskaplege arbeid. Kapittelet er delt inn etter dei ulike fasane forskingsarbeidet.

### **4.1. Metodeval - kvalitativ eller kvantitativ metode?**

Ein kan dele forskingsopplegg inn i to hovudkategoriar: Kvalitative og kvantitative undersøkingar (Grimen, 2004). Dette skiljet dreier seg om kva type empiri ein søker og korleis ein best kan gå fram – om ein søker kvantifiserbare eller ikkje-kvantifiserbare data.

Kvantitative undersøkingar kan vere strukturerte intervju eller spørjeundersøkingar, medan kvalitative undersøkingar til dømes kan vere uformell intervjuing. Kvantitative undersøkingar kan nyttast til å nå mange informantar og samle inn kvantifiserbare data, medan kvalitative undersøkingar har færre informantar og vert nytta for å få svar på meir komplekse meiningssamanhengar. Ofte vert kvantitative metodar assosiert med naturvitenskaplege undersøkingar, og kvalitative med samfunnsvitenskaplege undersøkingar, men begge metodar kan nyttast innanfor begge typar vitenskap, og overgangen mellom dei er glidande (Befring, 2010). Metodane er ikkje konkurrerande, men komplementære, og ofte vert kvalitative data nytta for å supplere kvantitative data, og omvendt (Grønmo, 2004).

Grønmo (2004) seier at val av kvantitativ eller kvalitativ ikkje er av prinsipiell, men av strategisk karakter. Val av metode avheng av kva problemstillinga er og kva metode som er best egna til å få svar på denne. Kvalitative opplegg eignar seg til å få kunnskapar om det Grimen kallar

”levde erfaringer” (Grimen, 2002) – kva informantane tenker og meiner, og korleis dei opplever og erfarer ting. Kvantitative undersøkingar er meir egna til å undersøke kva mange meiner om ei enkeltsak, som til dømes kva parti ein har stemt på under eit val.

Opplysningane ein får ut i kvalitativ undersøkingar er omfattande, og kan vere vanskelege å systematisere og tematisere. Men samtidig ein kan få fram eit meir nøyaktig og nyansert bilete av informantane sine erfaringar (Kvale og Brinkmann, 2009). Samtidig vil truleg resultatane i liten grad vere reproduerbare eller generaliserbare (Grimen, 2010). Mi problemstilling – korleis lærarar arbeider med elevmedverknad – handlar om korleis lærarar arbeider med dette, kva erfaringar dei har gjort og kva tankar dei har omkring temaet, altså det Grimen (2002) kallar ”levde erfaringer”. Av den grunn fall valet mitt på kvalitative metodar.

## 4.2. Førebuingssfasen

### 4.2.1. Val av metode

Kvalitative forskingsopplegg kan gjennomførast på fleire måtar (Grimen, 2004, s. 241):

*Deltakande observasjon:* Ein oppheld seg saman med gruppa eller eininga ein vil studere over tid, og observerer etter på førehand gitte kriteriar.

*Uformell intervjuing:* Samtale mellom intervjuar og informant. Eit uformelt intervju inneber at ein ikkje på førehand har fastlagt spørsmål eller svaralternativ – sjølv om tema og kjernes spørsmål er avklarte. Ein kan intervjuje enkeltpersonar eller fleire personar samtidig (gruppeintervju).

*Kvalitativ analyse av dokument:* Dette kan vere offentlege dokument og andre dokument som er av interesse dersom ein ønsker å belyse korleis personar eller til dømes bedrifter arbeider med ulike tema, eller løyser problem.

Når ein skal velge metode, må ein spørje seg kva metode som er best egna for å besvare problemstillinga, men og ta omsyn til praktiske spørsmål som kor mykje og ressursar tid ein har til rådighet og kva erfaring ein sjølv har som forskar (Grønmo, 2004). Eg arbeider heiltid ved sidan av studiane, og fann det difor vanskeleg å vere borte frå arbeid over tid. Deltakande observasjon var difor uaktuelt for meg. Dokumentanalyse ville heller ikkje gi meg svar på problemstillinga. Eg valde difor uformell intervjuing i form av eit semistrukturert forskingsintervju – det vil seie eit intervju som tek for seg ulike tema og som har ein på førehand utarbeidd guide som sikrar at alle aktuelle tema vert belyst (Kvale og Brinkmann,

2009). Eg har ikkje erfaring med forskingsintervju frå før, og meinte difor at det ville bli vanskeleg å gjennomføre gruppeintervju. Eg valgte difor å intervjuje enkeltpersonar.

#### 4.2.2. Arbeid med forskingsspørsmål og intervjuguide

Eit semistrukturert forskingsintervju krev at ein på førehand bestemmer kva tema ein vil belyse, og at ein utarbeider ein intervjuguide som dekker dette. Intervjuguiden har ikkje på førehand bestemte spørsmål eller svaralternativ, men utgjer ei ramme for intervjuet der kjernes spørsmål og mogelege oppfølgings spørsmål er med. Intervjuet skal både vere strukturert, men samtidig vere ope i høve til korleis samtalen utviklar seg (Kvale og Brinkmann, 2009).

Grønmo (2004) seier at forskaren sjølv må vurdere informasjonsbehovet. Guiden skal vere omfattande og spesifikk nok til at forskaren får ut den informasjonen ein treng til studien, men samtidig vere så enkel og generell at ein sikrar fleksibilitet i intervjusituasjonen. Vidare at det er viktig å tenke gjennom kommunikasjonsformen – kva kommunikasjon som høver for gruppa av informantar (Grønmo, 2004).

Intervjuguiden bygger på problemstillinga og forskingsspørsmåla. Problemstillinga - korleis lærarar i ungdomsskulen arbeider med elevmedvirkning - tek mellom anna utgangspunkt i læringsteori, i Deci og Ryan (2000) sin teori om sjølvbestemmelse og Zimmermann og Schunk (2000) sin teori om sjølvregulert læring. Teorien er omtala nærare i kapittel 3 – teori.

Eitt av problema med utarbeiding av intervjuguiden, var at dei teoretiske omgrepa sannsynlegvis er ukjente for ein del lærarar. Eg måtte difor vurdere kva omgrep eg skulle nytte i intervjuet. Geertz i Grimen (2010) tek opp problemet omkring dette: Skal forskaren sitt språk bygge på dagligdagsforståing eller samfunnsvitskapleg forståing? Skal ein nytte omgrep som er erfaringsnære for informantane eller skal ein nytte erfaringsfjerne omgrep som vert nytta av spesialistar? (Grimen, 2010). Dersom ein nyttar faglege omgrep som informantane ikkje kjenner til, blir det vanskeleg å skaffe seg kunnskapar. Shütz' adekvatpostulat i Grimen (2010) seier at omgrepa ein nyttar må vere forståelege og anvendelege for dei ein intervjuar. Det vil seie at ein må nytte omgrep som informantane kjenner til og kan bruke.

Til dømes brukar Deci og Ryan omgrepet sjølvbestemmelse i sin motivasjonsteori, jf. kapittel 3. Dette omgrepet er truleg ukjent for mange lærarar, og eg valgte difor å oversette det til elevmedverknad. Elevmedverknad er ikkje det same som sjølvbestemmelse, men det dekker

etter mi vurdering omgrepet godt nok i denne sammenhengen. Tilhøyrlighet er og eit omgrep som vert nytta av Deci og Ryan (2000), men dette er eit kjent omgrep for lærarar og eg såg ingen problem med å nytte det. I tillegg til dette tok eg med spørsmål om motivasjon, for å sjå korleis lærarane tenker omkring dette, og om dei ser ein samanheng mellom motivasjon og medverknad. For å få belyst dette laga eg desse forskingsspørsmåla:

- Korleis arbeider lærarar med elevmedvirkning i faga?
- Korleis arbeider lærarar for å skape eit trygt, inkluderande læringsmiljø?
- Kva meiner lærarar motiverer elevar for læring?

Utifrå problemstillinga og forskingsspørsmåla laga eg ein intervjuguide der eg mellom anna nytta spørsmåla frå elevundersøkinga: I kor stor grad/kor ofte er elevane med på å planlegge og gjennomføre undervisninga, i kor stor grad kan dei velge ulike typar oppgåver og arbeidsmåtar og i kor stor grad er dei involvert i vurderingsarbeidet. I tillegg til dette tok eg med spørsmål om læringsmiljø, arbeid med læringsstrategiar og spørsmål omkring motivasjon slik at eg kunne få belyst samhengane mellom (Intervjuguide, vedlegg 4).

#### **4.2.3. Å lære handverket – gjennomføring av prøveintervju**

Mills (1959) i Kvale og Brinkmann (2009) seier at intervju som metode er eit handverk. Handverket krev at ein har spesialiserte ferdigheiter og kan utøve skjønn. Ein har kunnskapar om temaet og har ein tommelfingerrelar og teknikkar ein kan nytte. Å utvikle eit handverk krev både øving og rettleiing. Ideelt sett lærer ein dette gjennom "å gå i lære som forskingsintervjuer" (Kvale og Brinkmann, 2009). Dette inneber at ein praktiserer intervju – fortrinnsvis saman med erfarne intervjuarar, gjennom å transkribere, observere andre sine intervju og lytte til intervju gjennomført av andre, og også få tilbakemelding på eigne pilotintervju. Samstundes er det viktig å ha gode faglege kunnskapar om temaet ein undersøker. For meg som deltidsstudent var dette vanskeleg å få til. Men i løpet av studiane mine har eg lest ein del transkriberte intervju, og eg har sjølv vore informant i tre ulike forskingsintervju, slik at eg hadde litt førkunnskapar og erfaringar. For å få erfaring med intervju som metode, valgte eg å gjennomføre prøveintervju.

Dei to første prøveintervjua vart gjennomført med kollegaer på skulen eg arbeider ved våren 2012. Eg intervjua då to kollegaer som arbeider på same trinn som eg. Desse to intervjua peika på fleire problem eg måtte arbeide vidare med: For det første fungerte ikkje mobiltelefon særleg godt som opptaksutstyr. For det andre såg eg at strukturen i intervjuet fungerte godt,

men eg hadde jobba for lite med oppfølgingsspørsmål og var også usikker på kor lang tid eg kunne bruke på kvart spørsmål og kor mykje eg skulle styre samtalen. Den tredje erfaringa eg gjorde var at det er vanskeleg å intervju kollegar – det blir ein rollekonflikt mellom det å vere kollega og samtidig vere forskar. Desse erfaringane førte til at eg bestemte meg for å gjennomføre intervjuundersøkinga mi ved ein annan skule, og at eg foretok endringar i intervjuguiden, først og fremst ved å legge til oppfølgingsspørsmål.

Neste prøveintervju vart gjennomført i desember 2012. På denne tida hadde eg intervjuguiden meir eller mindre klar. Eg hadde kjøpt inn nytt opptaksutstyr og gjennomførte eit prøveintervju ved eigen skule, men denne gongen med ein lærar eg ikkje samarbeider med til dagleg. Denne gongen gjekk intervjuinga betre, men eg såg at eg framleis måtte jobbe litt meir med spørsmålsstillinga. Dette ferdigstilte eg rett etter prøveintervjuet. I tillegg til prøveintervju og studiar, fekk eg og god hjelp med intervjuguiden av rettleiaren min.

#### 4.2.4. Spelereglar

I eit forskingsarbeid er det eit krav at informantane får informasjon om hensikta med forskinga, og at dei skal vere kjent med mogelege konsekvensar av å delta. Samtykket skal bli gitt på eit fritt og informert grunnlag. (Grimen, 2010). Samstundes må ein vurdere kor stor grad av openheit det skal vere i høve informantane om undersøkinga (Grønmo, 2004). Grønmo (2004) rår til at ein bruker størst mogeleg openheit. Samtykkeerklæringa vart difor også utforma som eit informasjonsskriv til informantane, der eg informerte om tema for undersøkinga. Informantane fekk og informasjon om at intervjuet ville bli tatt opp. Informantane har krav på at personopplysningar vert anonymiserte, og at informasjonen som vert samla inn vert behandla konfidensielt (Grimen, 2010). For å undersøke om prosjektet mitt var meldepliktig i henhold til personopplysningslova, tok eg kontakt med Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) i februar 2013. Eg sendte inn søknad om konsesjon i slutten av februar 2013 og fekk godkjenning i mars, under føresetnad av at personopplysningar og lydopptak vart sletta ved utgangen av prosjektperioden (vedlegg).

#### 4.2.5. Val av informantar og skule

Eit univers eller ein populasjon er ei samling av alle einingane problemstillinga gjeld for og som potensielt kan inngå i undersøkinga (Grønmo, 2004). Eg hadde alt bestemt meg for å undersøke korleis lærarar arbeider med elevmedverknad, og kva populasjon som var aktuell for var difor klart tidleg i prosessen: Eg skulle intervju lærarar. Sidan eg arbeider på og har



erfaring med ungdomstrinnet, var det naturleg for meg å belyse problemstillinga med utgangspunkt i dette trinnet. Spørsmålet vart då kva skule eg skulle bruke, og kva lærarar.

Eit anna spørsmål eg og måtte ta stilling til, var i kor stor grad undersøkinga skulle vere generaliserbar, då dette vil ha konsekvensar for korleis ein gjer utvalet. Grønmo (2004) skiljer mellom to typar generalisering: Teoretisk og statistisk generalisering.

*Statistisk generalisering* er eit mål for kvantitative undersøkingar – at ein sikrar at ein finn informasjon som er representativ for universet som heilheit. I slike utval nyttar ein *sannsynsutval*. Her er det sannsynleg at alle einingane er representert i utvalet.

*Teoretisk generalisering* har som mål å utvikle teoretiske omgrep og hypotesar som ein antar gjeld for heile universet ein studerer, og-eller å utvikle ein heilheitleg forståing av gruppa eller konteksten. I slike undersøkingar brukar ein *strategiske utval* for å finne best mogeleg representativitet (Grønmo, 2004).

Ikkje alle undersøkingar har som mål å generalisere – det kan vere at ein ønsker å undersøke eit område som har vore lite studert før – eksplorerande undersøkingar -, eller at ein skal gjennomføre ei pilotundersøking som forstudie for ei større undersøking. I så fall vert utvelginga foretatt på grunnlag av pragmatiske eller skjønnsmessige vurderingar (Grønmo, 2004,). Eg valgte å bruke strategisk utvelging for å sikre best mogeleg representativitet og teoretisk generalisering.

Innanfor strategisk utvelging kan ein nytte fleire metodar for å velge ut informantar (Grønmo, 2004):

*Kvoteutvelging*: Ein velger ut kvoter av einingar innan bestemte kategoriar, og bestemte antal innanfor kategoriane. Ein antar då at kategoriane og einingane er typiske for utvalet. eller ein kan bruke informantar som ein trur veit mykje om emnet og la dei tipse om andre – snøballmetoden.

*Sluppmessig utvelging*: Ein velger til dømes ut einingar som er tilgjengelig på ei bestemt tid og ein bestemt stad. Kva tid og stad ein velger er avhengig av strategiske vurderingar – ikkje alle tider og stader vil vere like aktuelle for ei slik utvelging.

*Sjølvsleksjon*: Ein informerer aktørar om studien og dei blir invitert til å delta. Her har ein liten kontroll over utvalet, men ein kan gjere strategiske vurderingar i høve korleis invitasjonen vert utforma og når invitasjonen går ut.

*Snøballutvelging:* Ein kan bruke informantar som ein trur veit mykje om emnet og la dei tipse om andre. For å unngå at enkelte grupper blir overrepresenterte, kan ein gi aktørane kriteriar for å velge nye informantar.

*Skjønnsmessig utvelging:* Ein kan bruke ein skjønnsmessig utvelging, der ein velger ulike kriteriar ut frå eige skjønn. (

I høve problemstillinga mi er alle lærarar aktuelle som informantar. Alle lærarar må forholde seg til spørsmål omkring elevmedverknad i faga. Eg valgte å bruke ei skjønnsmessig utvelging: Mitt utgangspunkt var arbeid med elevmedverknad, og eg ville gjerne ha dette belyst ut frå det trinnet eg sjølv har erfaring frå – altså ungdomstrinnet. Det kan kanskje vere forskjell på korleis nye og meir erfarne lærarar ser på elevmedverknad og kva erfaringar dei har gjort seg med dette. Som kriteriar for utvalet sette eg difor at eg ville ha lærarar med praksis under fem år, og lærarar med lengre praksis enn ti år. Det kan og vere forskjell på korleis ein vektlegg dette på ulike trinn, og at det korleis det fungerer i ulike fag. Eg valgte difor å bruke lærarar med ulike undervisningsfag, og på ulike trinn. Eg valgte også å ha både menn og kvinner i utvalet.

I val av skule brukte eg også ei skjønnsmessig vurdering. Alle ungdomsskular ville vere aktuelle, men eg ønska å gjere undersøkinga på ein skule som hadde fleire parallellar slik at eg kunne finne lærarar innanfor dei kategoriane eg hadde valgt ut. På ein mindre skule vil det kanskje ikkje vere så mange lærarar å velge mellom og eg valgte difor ungdomsskule med fleire parallellar.

Det finst ingen metodar for å bestemme storleiken på eit utval i kvalitative undersøkingar. Talet på informantar avheng av kva forhold ein studerer, kva tema og kompleksitet. Det er og eit spørsmål om ressursar som tid og økonomi. Storleiken på utvalet må vere stort nok til at ein får belyst temaet godt nok (Grønmo, 2004). Når temaet er godt nok belyst og vidare undersøkingar truleg ikkje vil gi ny informasjon, er det Kvale og Brinkmann (2009) kallar eit teoretisk mettingspunkt nådd. I utgangspunktet var utvalet på seks informantar, men dersom det var behov for fleire, kunne dette lett la seg ordne.

Utvalet vart til slutt fire kvinner og to menn – to frå kvart trinn – i alderen 25 – 66 år. Praksis som lærar varierte frå to år og til over tretti år. Lærarane hadde ulike fagkombinasjonar – to hadde realfag i kombinasjon med andre fag, og fire hadde språk i kombinasjon med andre fag. Ein lærar hadde kroppsøving og ein hadde musikk i sin fagkrets. Alle informantane var kontaktlærarar.

## 4.3. Gjennomføring

### 4.3.1. Kontakt med skulen

Datainnsamlinga byrjar med at ein tek kontakt med informantar og avtalar intervju (Grønmo, 2004). Eg tok kontakt på telefon og email med leiinga ved Solbakken skule i februar 2013. Eg informerte om prosjektet, og fekk positiv tilbakemelding på deltaking. Leinga ved skulen plukka ut seks informantar som dei meinte passa i høve dei kriteriana av hadde trekt opp: Begge kjønn, kort eller lang praksis, ulike fag og ulike trinn. Skulen fekk tilsendt samtykkeerklæringa, som også inneheldt informasjon om undersøkinga, og formidla denne vidare til informantane. Kontakten med skulen om gjennomføring og tidsbruk var fortløpande fram til gjennomføringa.

I forkant av intervju hadde eg ein utfyllande samtale med leiinga der eg ga informasjon om prosjektet og korleis materialet ville bli brukt vidare. Eg avtalte to intervjudagar med skulen, og gjennomførte tre intervju kvar dag. Kvar og når intervju vert gjennomførte kan påverke intervjusituasjonen og aktørane sine handlingar. Det er difor viktig å legge tid og rom til rette på best mogeleg måte (Grimen, 2010). Rommet eg fekk tildelt til intervjuinga var eit stille og roleg møterom i lærarfløya der vi kunne vere uforstyrta, og der eg kunne oppbevare opptaksutstyr og notatar trygt i pausane. Eg hadde ikkje oversikt over informantane sin timeplan, og leiinga ved skulen avtalte difor tid med informantane, slik at intervju kunne finne stad på ei tid som passa best mogeleg for dei. I utgangspunktet var avtalen ein time per intervju.

### 4.3.2. Gjennomføring av intervju

Eit forskingsintervju er ein profesjonell samtale som har som mål å produsere kunnskap (Kvale og Brinkmann, 2009). Det er viktig å skape ein god kommunikasjonssituasjon, der informanten kjenner seg vel og har nok av tid. Forskaren bør prøve å kome på bølgelengde med informanten gjennom sin veremåte og kommunikasjon (Grønmo, 2004).

Alle intervju byrja med at eg fekk formelle opplysningar om informanten – namn, alder, undervisningsfag, praksis og trinn. I tillegg gjekk eg gjennom samtykkeerklæringa med intervjuobjekta. Dei vart informert om korleis materialet ville bli behandla og korleis etterarbeidet vil foregå. Dei vart og informerte om at dei på eit kvart tidspunkt kan trekke seg som intervjuobjekt. På samtykkeskjemaet som dei fekk behalde, fekk dei kontaktinformasjon frå meg i tilfelle dei ville trekke seg på noko som helst tidspunkt. Denne innleiinga var med på "å bryte isen" før intervjuet tok til. Intervju hadde ei lengde på mellom 50 og 70 minutt.

Kvale og Brinkmann (2009) trekker opp ein del retningslinjer ein bør bruke for å sikre eit godt resultat. Eit godt resultat krev at intervjuaren sjølv har gode kunnskapar om emnet slik at ei veit kva ein skal sjå etter, og at ein må vere strukturert, samtidig som ein er open og vennleg. Forskaren kan komme til å påverke informanten til å svare på ein bestemt måte ved sin måte å kommunisere på (Larsen, 2010). Ein forskar kan aldri vere heilt nøytral, men det er eit mål å bestrebe seg på dette, og å ta omsyn til eigen førforståing når ein gjennomfører undersøkinga og i etterarbeidet med materialet (Kvale og Brinkmann, 2009).

Mi førforståing er at mange lærarar er flinke til å motivere elevar og arbeide med læringsmiljø. Men eg trur og at elevane i ungdomsskulen i liten grad er med på å påverke dei ulike fasane av læringsarbeidet, og denne mangelen på innflytelse og valfridom kan verke demotiverande for ein del av elevane, samstundes som dette gjer det lettare å fråskrive seg ansvar for korleis både læringsarbeid og resultat blir. Samstundes trur eg at mange elevar trivst godt og arbeider hardt for å nå sine faglege mål.

Eg brukte intervjuguiden som utgangspunkt for intervju, og sikra at eg hadde dekt alle spørsmåla med alle intervjuobjekta. Der det var naturleg, stilte eg oppfølgingsspørsmål og ba om utfyllande informasjon, eller eg stilte verifiserande spørsmål: "Har eg forstått deg rett når eg meiner at ..." (Kvale og Brinkmann, 2009). I enkelte intervju måtte eg forklare meir konkret spørsmål omkring elevmedvirkning, slik at intervjuobjektet fekk ein ide om kva eg meinte med det. Til dømes stilte eg spørsmål omkring eigenvurdering og kameratvurdering og ga konkrete eksempel på dette.

Kvale og Brinkmann (2009) rår til at alle intervju vert avslutta med at informanten får kome med avsluttande kommentarar. Alle intervju vart difor avslutta med dette.

## **4.4. Etterarbeid**

### **4.4.1. Transkribering, bearbeiding og analyse av intervju**

Etter at intervjuet var gjennomført vart materialet kopiert over til ein PC, og intervjuet vart transkribert ord for ord på nynorsk, med markeringar for avbrudd, latter og så vidare. Transkriberinga utgjer om lag ti sider per intervju – seksti sider til saman. Namnet til informantane vart erstatta med fiktive, og informantane blir omtala som Anne (informant A), Berit (informant B) og så vidare. Etter transkriberinga sette eg opp ei matrise der eg

samanlikna svara frå dei ulike informantane. Her er språket omsett til nynorsk, og eg har laga kortversjonar av svara. Dette ga oversikt over korleis informantane som gruppe hadde respondert på dei ulike spørsmåla.

Å oversette frå talemål og intervjusituasjon til tekst byr på fleire utfordringar:

Forskinsintervjuet blir til i ei samhandling mellom forskar og informant og er såleis svært kontekstavhengig. Informanten har alt tolka temaet for intervjuet ut frå sin kontekstuelle forståing, og forskaren må tolke si forståing av dette. Grimen (2010) kallar dette dobbel hermeneutikk – å tolke det som alt er fortolka. Det kan vere fare for at forskaren sin subjektive oppfatning kan farge tolkinga (Grimen, 2010). Ein må difor få ei heilheitleg forståing ved å sjå heile intervjuet under eitt og tolke delar av intervjuet i lys av denne heilheita (Kvale og Brinkmann, 2009).

## **4.5. Kvaliteten på arbeidet**

### **4.5.1. Kritikk av kvalitativ forskning og intervju**

Kvalitative undersøkingar blir "smale" – dei omfattar gjerne få respondentar; - men den direkte kontakten mellom intervjuar og informant sikrar at den som intervjuar kan oppklare misforståingar og stille oppfølgingsspørsmål der ein ser det er naudsynt. Samstundes kan intervjuaren kome til å påverke informanten sine svar. Grimen (2010) beskriv forskaren som forskinga sitt viktigaste instrument. Forskaren sin bakgrunn og erfaring påverkar deira forståing, kunnskap og oppfatning av det dei studerer. Det er stort spelerom for forskaren si dømmekraft og vurderingsevne, og difor står og fell kvaliteten på undersøkinga med korleis forskaren sikrar kvaliteten i dei ulike delane av forskingsprosessen. I tillegg til dette kan det vere vanskeleg å generalisere fordi kvalitative undersøkingar er så kontekstavhengige. (Larsen, 2010). Ein kan imidlertid sikre teoretisk generalisering ved gjennomføring av kvalitative undersøkingar ved å bruke strategisk utvelgning.

Kvalitative undersøkingar er heller ikkje direkte reproduserbare fordi dei er så kontekstavhengige (Grimen, 2010). Eit kvalitativt intervju kan aldri gjentakast på same måte som ei spørjeundersøking, og heller ikkje gjere krav på statistisk representativitet, men ein kan oppnå sosiologisk representativitet (Grimen, 2010), det vil seie at dei kan gi eit forståeleg og troverdig heilheitsbilde og ledetrådar som andre kan følge opp, sjølv om resultatata ikkje er reproduserbare.

#### 4.5.2. Reliabilitet og validitet

Med reliabilitet meiner vi kor pålitelege resultatata er, og med validitet kor gyldige eller relevante dei er for problemstillinga. For å få best mogeleg reliabilitet og validitet, er det ein del omsyn som må takast. Ein må syte for begrepsvaliditet, det vil seie at ein har gjort eit grundig forarbeid med dei omgrepa som vert nytta. Vidare at det ein spør om har ei solid teoretisk forankring, og at måten ein velger ut respondentar på aukar sannsynet for å eit valid resultat. Som forskar må ein og forholde seg objektiv og ikkje nytte metodar som gjer at ein berre får bekrefte det ein trur på (Grønmo, 2004).

Opplysningane ein skaffar må belyse problemstillinga, og innsamling og behandling av innkomne data må behandlast på ein systematisk måte for å gjere funna pålitelege. Glaser og Strauss (1967) i Kvale og Brikmann (2009) seier at validering og verifikasjon må byggast inn i forskingsprosessen, medan Grønmo (Grønmo, 2004) seier at validiteten er knytta til utvelging av informantar og at datainnsamlinga foregår etter dei prinsippa som vert trekt opp for vitskapleg arbeid. Poenget, seier Grimen (2010) , er å gi eit heilheitsbilete , og at formidlinga av dette biletet er forståeleg og truverdig for aktørane. Kvale og Brinkmann (2009) seier at reliabiliteten kan påverkast av korleis ein stiller spørsmål, kva ordlyd ein brukar og korleis ein tolkar i analysefasen.

Som forskar har eg vore opptatt av å følge spelereglane for forskingsarbeid, både i forarbeidet, gjennomføringa og etterarbeidet med innsamla materiale for å sikre best mogeleg reliabilitet og validitet og syte for at funna er teoretisk generaliserbare. Eg har dokumentert prosessen gjennom feltnotatar og andre notatar for å sikre kvaliteten på arbeidet.

#### 4.6. Etikk

Forholdet mellom forskar dei ein studerer må vere etisk forsvarleg. Forskingsetiske komitear (etikkom.no, 2012, 20. november 2013) utarbeider etiske retningslinjer for det enkelte fag i Noreg. Desse retningslinjene omfattar mellom anna informert samtykke, at informantane ikkje vert utsett for skade på nokon måte, og at dei fritt kan velge om dei vil delta. I tillegg til dette skal alle data behandlast konfidensielt og alt innsamla materiale skal anonymiserast (Grønmo, 2004).

Informanten krav på informasjon om kva forskingsprosjektet handlar om og mogelege konsekvensar av å delta, og dei skal gi samtykke om deltaking på eit fritt og informert grunnlag

(Grimen, 2010). Dette betyr at informantane skal også ha opplysningar om behandlinga av det innsamla materialet – oppbevaring – korleis og kor lenge, og anonymisering. Informantane i denne undersøkinga fekk eit informasjonsskriv i forkant av studien, og munnleg og skriftleg informasjon om dette i samband med intervjuet. Dei vart også informerte – skriftleg og munnleg – om at dei til ei kvar tid kan trekke seg frå undersøkinga, og fekk min kontaktinformasjon som ein del av dette. Dermed bør kravet føresetnadene for at intervjuobjekta skal gi samtykke på eit fritt og informert grunnlag vere til stades.

Forholdet mellom forskar og informant kan påverke innsamlinga av informasjon. Det er eit asymmetrisk forhold (Grimen, 2010) – forskaren står fritt til å tolke informantane sine opplysningar ut frå si førforståing av temaet og sine hensikter, og informanten kan ikkje påverke dette. Som forskar og lærar er det viktig å ikkje blande rollene. Dette kan kome i konflikt med forskinga sitt sanningsprinsipp og prinsippet om redelighet. Informantane fekk tilbod om å få tilsendt transkriberinga av intervjuet, men alle informantane avsa dette.

## 5. RESULTAT

Dette kapittelet er ein presentasjon av funna frå datainnsamlinga. Første avsnitt handlar om lærarane sin oppfatning av elevmedverknad i faga. Den vidare presentasjonen er organisert kring forskingsspørsmåla. Siste del av kapittelet er ein presentasjon og analyse av funna som vart gjort i datainnsamlinga. Problemstillinga er "Korleis arbeider lærarar i ungdomsskulen med elevmedverknad i faga, og korleis kan dette fremje motivasjon og læring?"

Forskingsspørsmåla er: a) Kva gjer lærarar når dei arbeider med elevmedverknad i faga? b) Kva erfaringar har lærarane gjort med elevmedverknad i faga? c) Kva utfordringar meiner lærarane dei har i høve elevmedverknad i faga?

### 5.1. Korleis tenker lærarar omkring elevmedverknad i faga?

Utvalet av informantar besto av lærarar av begge kjønn, med ulike fagkretsar og lang eller kort ansiennitet (praksis under fem år eller over ti år), og dei arbeidde på ulike trinn. Dette ser ut til å ha liten eller ingen innflytelse på korleis lærarane svarte, og kva praksis og erfaringar dei har med dette. Informantane har fått fiktive namn: Informant A vert kalla Anne, informant B Berit, informant C Cecilie, informant D Dagmar, informant E Elise og informant F Frøydis.

Når informantane vart spurt om sine tankar omkring elevmedverknad i faga, vart svarene konkrete og dreide seg mykje om korleis ein brukar elevmedverknad. Berre ein informant –

Elise - presiserte at ho synest dette var viktig som pedagogisk verkemiddel. "Eg er opptatt av elevmedverknad, som pedagogisk verkemiddel og". Alle lærarane ga imidlertid uttrykk for at det var viktig for dei å sleppe til elevane sine ønske og behov i undervisninga.

Døma informantane brukte, viser at synet på elevmedverknad er motsetningsfylt. Dei ønsker å bruke det, men finn det for tidkrevjande. Presset på å komme gjennom pensum innanfor gitte tidsrammer vert prioritert over arbeidsmåtar som krev elevmedverknad. Når Cecilie vart spurt om ho kunne tenke seg å bruke meir elevmedverknad i faga, svarta ho:

Ein har mange kjempegode tankar ikkje sant, men det er tida. Du bruker gjerne ei heil veke på det du kunne få gjort på ein time..... Tid, kontra det store pensumet som skal inn.

Denne utsegna representerer godt den konflikten informantane ser ut til å oppleve i samband med å la elevane medverke i ulike delar av undervisninga. Dei føler at dei må prioritere pensum, og dette kjem i konflikt med informantane sitt uttrykte ønske om å legge best mogeleg til rette for elevane.

Det er tydeleg at på enkelte felt som vurdering og differensiering, er bevisstheita omkring elevmedverknad mykje høgare enn den er på område som gjeld planlegging og gjennomføring av undervisninga. Dette kan ha noko å gjere med at Utdanningsdirektoratet har hatt fokus på vurdering for læring og tilpassa opplæring dei siste åra. Informantane ser læringseffekten av å la elevane arbeide med vurdering, og meiner at det verkar motiverande, men samtidig opplever dei at det tek lengre tid å arbeide på denne måten, og difor vert det å komme gjennom pensum prioritert.

Når informantane meiner at elevmedverknad er viktig, begrunnar dei dette både med at det er positivt for læringsprosessen og at det også er verkar inn på motivasjonen. Slik eg tolkar det, ser det ut til at begrunnelsen for å bruke elevmedverknad er lite bevisst – ein meiner det er bra, men er lite konkret på kvifor. Det kan sjå ut som om elevmedverknad i fag er eit emne som det er relativt lite medvit om, og at ein ikkje heilt veit korleis ein kan nytte det i planlegging og gjennomføring av undervisninga. Det kan også sjå ut som om begrunnelsen for å bruke det, er noko uklar. Berre ein lærar er heilt klar på kvifor ho nyttar dette. Eg kan heller ikkje sjå at dette i særleg grad ligg inne i lærarane si planlegging, og konsekvensen er at det ikkje brukt så mykje som informantane kunne ønske.



Lærarane seier både direkte og indirekte at planlegginga er læraren sin jobb. Samstundes understrekar dei at dei tek omsyn elevane sine ønske både i planlegging og gjennomføring av undervisninga.

Det som likevel pregar intervjuet, er i kor stor grad informantane ønsker det beste for elevane, og ønsker å legge best mogeleg til rette. Elevmedverknad er noko ein ønsker å bruke, men har vanskar med å gjennomføre i praksis. Det blir endå ein av dei tinga som skal pressast inn i ein hektisk kvardag, og som ein ikkje heilt klarer å gjennomføre.

## **5.2. Kva gjer lærarar når dei arbeider med elevmedverknad i fag og kva erfaringa har dei med dette?**

### **5.2.1. Deltaking i planlegging og gjennomføring av undervisninga**

To av lærarane – Elise og Bert - hadde prøvd ut å la elevane delta i planlegginga. hadde prøvd dette ut med årsplanen i faga, men meinte at det hadde lite for seg fordi elevane ikkje hadde føresetnader eller interesse for det. Men delar av planlegginga, som når i året dei skal gå gjennom enkelte emne, fekk likevel elevane vere med på. Denne læraren spurte også ofte elevane om den oppsette planen for timen – om dei hadde andre ønske eller behov enn det som var planlagt. Den andre læraren hadde planlagt året ut frå elevane sine ønske i valfag fysisk aktivitet, og synest dette hadde mykje for seg fordi elevane følte at dei hadde innflytelse. Ho påpeika imidlertid at dette var vanskeleg i andre fag med eit meir fasttømra pensum.

Dei fleste lærarane sa at dei ikkje let elevane delta i planlegging av undervisninga fordi elevane ikkje kjenner ikkje pensum godt nok, eller læreplanen og krava til eksamen. Cecilie sa det slik: " Ja ... Ja det eg tenker på då, er jo at mykje av dette er jo læraren sin jobb. Det er jo læraren sin jobb å planlegge og at det er jo ikkje rettferdig at ein fjortenåring skal ha innflytelse på alle ledd i skulekvardagen sin." Alle lærarane brukte imidlertid tilbakemeldingar og ønske frå elevane til å justere den oppsette planen. Dette kan vere i samband med at elevane ønska meir tid til å arbeide med eit tema, eller at det vert sett av ekstra tid i samband med prøver eller innleveringar. Elise: "Sånne gonger tenker eg at det viktigaste er jo at elevane er inne i si eiga heilheit og får drive den fram der dei er. Så det er nok nøkkelen trur eg.... For dei er ikkje med på å planlegge timane, men dei får uttale seg om kor vidt eg har forstått deira "strøm" ".

### 5.2.2. Å velge mellom ulike typar arbeidsmåtar og oppgåver: Differensiering.

Solbakken skule har ein felles praksis på alle arbeidsplanar skal vere differensierte på alle klassar og trinn. På den måten kan elevane velge kva nivå dei vil arbeide på, og i nokon grad også arbeidsmengde. Arbeidsplanen går over ein to-vekes-periode, og slik sett står og elevane meir fritt til å bestemme når dei skal arbeide med lekser. Det blir opp til den enkelte elev - i samråd med lærar - å velge korleis ein vil gjere det. Begrunnelsen for differensieringa er at tilpassa opplæring er eit krav i Opplæringslova. Alle elevar har rett til tilpassa undervisning, og enkelte elevar har behov for å arbeide med meir grunnleggande ferdigheiter i faga anten i periodar eller heile skuleåret. Skulen har også eit basesystem med tre lærarar på to klassar i basisfaga. Dei som har behov for fagleg støtte går på grupperom med støttelæraren. Her kan føremålet vere å arbeide meir med basiskunnskapar, men ofte blir det ei enklare utgave av vekeplanen.

Dagmar hadde forsøkt å la elevane sjølve velge arbeidsmåte ut frå kva elevane sjølve synest dei lærte mest av. Det vil seie at dei til dømes kan droppe å gjere oppgåver eller spørsmål på planen om dei skriv samandrag eller arbeider på ein annan måte som gir godt læringsutbytte. Her vert arbeidsmåte og læring kobla saman. Denne informanten meinte at dette var den beste tilnærminga til arbeid med fag, men at det var dei motiverte og fagleg sterke elevane som meistra dette best. Ein del av elevane hadde tolka det slik at ein ikkje trengte å gjere alle leksene. "Så ikkje alle er modne nok til å ta slike avgjerder sjølv."

Det vert ikkje alltid lagt føringar på korleis elevane skal arbeide med lærestoffet. Dei kan velge arbeidsmåtar og kva type studieteknikk dei vil bruke og dei kan velge nivå på arbeidsplanen. Eit anna val elevane kan få, er om dei vil jobbe åleine eller i par. Andre fekk gå på grupperom for å arbeide. Alle lærarane ga elevane slike val.

### 5.2.3. Elevmedverknad i vurderingsarbeidet

I rettleiaren "Vurdering for læring" skiljer Utdanningsdirektoratet (2014) mellom skulen mellom vurdering for eller av læring - eller sluttvurdering og undervegsvurdering. Vurdering for læring eller undervegsvurdering tek sikte på at eleven, gjennom tilbakemelding og rettleiing skal kunne forbetre kvaliteten på arbeidet, anten dette er skriftlege eller munnlege oppgåver, eller arbeidsprosessen. Ein del av den formative vurderinga er at eleven skal lære å

vurdere eige arbeid gjennom arbeid med eigenvurdering, kameratvurdering og utarbeiding av vurderingskriteriar. Sluttvurdering eller vurdering av læring er sluttvurderinga på eit produkt.

*Kameratvurdering* ser ut til å bli mest brukt i språkfaga. Cecilie oppga at ho brukte dette, men påpeikte at det ikkje blei brukt så mykje som ho kunne ønske på grunn av tidsbruken. "Eg må seie av og til, men altfor sjeldan. Nei, for det tar så altfor lang tid". Elise lærar jobba meir systematisk med dette:

For eksempel i siste timen no las dei opp essay eller kåseri for kvarandre og då må elevane notere og vurdere på eit lite skjema med innhald, framføring og sluttkarakter. Eg brukar ofte skjema når dei har framføringar slik at dei må vurdere andre. På det nivået fungerer det nok godt .

*Eigenvurdering* er når eleven vurderer sitt eige arbeid i høve kompetansemåla. I norsk brukte lærarane gjerne skjema som har utgangspunkt i sensorrettleiinga som vert brukt på eksamen, og andre former for eigenvurdering som til dømes og tek med korleis eleven har arbeidd med innleveringa, prøva eller framføringa i forkant. I andre fag som matematikk og naturfag kan det vere at ein lar elevane sjå på poenga dei har fått på ulike spørsmål på ei prøve, og finne ut korleis dei kunne ha fått ein høgare skår. Også her opplever lærarane eigenvurderinga som nyttig i høve elevane si læring. Anne og Cecilie sa at dei opplever dette som svært nyttig fordi det gir elevane eit innblikk i korleis teksten vert vurdert på eksamen. Anne sa at "Og då får vi eit veldig godt innblikk i om dei har forstått kva som må til for å nå det og det målet. Og det klarer dei fleste veldig, veldig bra..... Og det er ein god måte for oss å sjekke om dei forstått kva som skal til for å nå den og den karakteren".

Berit var den einaste læraren som sa at ho hadde laga vurderingskriteriar på munnlege arbeidskrav saman med elevane, og at dette var veldig bevisstgjerande i forhold til elevane si læring.

#### **5.2.4. Å lære å lære - bruk av studieteknikk**

Å lære å lære er eitt av måla i læreplanen, det vil seie at elevane skal lære ulike læringsstrategiar og studieteknikk slik at dei kan bli meir sjølvstendige og sjølvhjulpne i læringsarbeidet. Dette er noko som det vert lagt stor vekt på i åttande klasse, resten av ungdomsskuletida vert det mest oppfølging for å halde fokus på dette, sa Anne og Berit. Dei studieteknikkane det vert arbeidd mest med er henta frå læreverket i norsk. Det blir arbeidd med studieteknikk både i teori og praksis, og alle lærarane gjorde dette. Elevane kan til dømes

få i oppgåve å gjere lekser ved hjelp av bestemte studieteknikkar, eller det kan vere at ein får i oppgåve å arbeide på ein bestemt måte i timen.

Norsklærarane lar elevane lage plakatar med eksempel på dei ulike studieteknikkane som får henge i klasserommet ut tiande som ei påminning. "Og så har eg i klasserommet hengt opp forskjellige døme på alle læringsstrategiane som vi har gjennomgått, der det står namnet på læringsstrategien og elevdøme som dei sjølv har laga i åttande" (Anne). Tanken er at plakatane skal minne elevane på studieteknikkane, og elevane i løpet av ungdomsskuletida skal finne ut korleis dei lærer best og finne sin måte å jobbe med fagstoffet på.

I matematikk og naturfag vert det og arbeid med studieteknikk og læringsstrategiar, men dette er ikkje ein del av pensum på same måte som i norsk, og ein nyttar metodar frå norskboka og andre strategiar som er kjent for elevane frå barneskolen. Etter det innleiande arbeidet med dette i norsk, ser det likevel ut til å vere liten forskjell på praksisen innanfor faga.

#### 5.2.6. Elevmedverknad i arbeid med læringsmiljøet

Måten lærarane jobba for å skape et godt og trygt miljø ser ut til å vere ganske samstemt. Lærarane legg stor vekt på å skape trygge rammer og at elevane skal føle seg trygge og trivast på skulen. Dei ser dette som ein føresetnad for læring. Det er viktig at dei tør å snakke i klassen og uttrykke meiningar og at det ikkje er mobbing og baksnakking. Med Elise sine ord:

Det er ekstremt viktig. Det er grunnen i huset. Eg brukar nok overdrivent mykje tid på det. Altså både i klassen og at dei har så gode haldningar og vennskap, og å verdsette det på alle måtar og bruke det og. Eg trur det er heilt fundamentalt. ... Så det trur eg er heilt fundamentalt, det er det aller viktigaste vi gjer i skulen det. Tilhøyrgheita og at dei føler at det skal vere ein god plass å vere i klasserommet og at læraren ser litt meir enn berre faget sitt.

Når læringsmiljøet ikkje fungerer " ligg læringa på andreplass i prioriteringa. ... vi ville jo gjerne at dei skulle jobbe meir – men vi må få det andre først på plass" (Dagmar). Dette vert altså sett som svært viktig for å få til læring og gode faglege resultat. "Så hvis ein då føler at ein er trygg, så blir læringa mykje, mykje betre. .... Og er ein trygg i klassen så tør ein å strekke seg lengre " (Frøydis).

Alle lærarane arbeider mykje med dette på åttande trinn, for å skape eit godt grunnlag for den vidare utviklinga i læringsmiljøet. "Det er jo sånn at grunnlaget blir lagt i åttande klasse. At dei blir kjent og trygge på kvarandre" (Cecilie). Det vert arbeid med å lage klassereglar og etablere eit godt og trygt miljø. Dette var noko alle lærarane arbeidde med. Ein arbeider aktivt

med til dømes å få ei forståing for kva det vil seie å vere inkluderande i praksis. Konflikta og problem blir anten diskutert i klassen og/eller med dei elevane det gjeld. Det er viktig at det blir rydda opp i med ein gong. Etter dette blir det meir oppfølgingsarbeid, men Anne og Cecilie understreka at det er viktig å følge godt med på læringsmiljøet gjennom heile skuleløpet for å fange opp eventuelle problem. Eleven blir invitert til å vere med å bygge læringsmiljøet gjennom å uttrykke eigne meiningar og diskutere aktuelle problemstillingar.

Eitt av verkemidla for å lage eit godt læringsmiljø, er å bygge relasjonar.” Eg tenker at i forhold til ny klasse så må du bygge relasjonar først av alt, du må skape tryggleik hos elevane – både i forhold til kvarandre og i forhold til lærarane.” (Frøydis).

Samtalen er eit viktig virkemiddel, både i samla klasse, eller med enkeltelevar. I forkant av konferansetimane blir det gjennomført elevsamtalar, og dette vert også nytta dersom det oppstår problem. Samstundes sa Anne, Cecilie og Elise at dei brukte logg for å sjå korleis elevane hadde det. Dei som brukte logg, sa at dei gjorde dette både av omsyn til tida, og at elevane og ofte var ærlege når dei ga skriftlege tilbakemeldingar. Eit anna virkemiddel er jamlege trivselsundersøkingar, der elevane svarar på spørsmål om trivsel både i timane og i friminutta. Skulen følgjer opp slike undersøkingar med samtalar og tiltak. At samtalen er viktig blir begrunna med at læraren, gjennom sine kunnskapar om eleven og eleven sine ønske og behov, kan legge undervisninga betre til rette for den enkelte og for klassen.

### **5.2.7. Samanheng motivasjon og elevmeverknad**

Dei fleste lærarane hadde ei oppfatning av at elevane for det meste blir motivert av karakterar og at kor mykje arbeid dei legg ned i timen og i skularbeidet elles avheng av kva som tel på karakteren, altså at det er ytre motivasjonsfaktorar som tel mest. ”Og så er det ikkje tvil om at for flinke elevar så er det motiverande med karakterar. Eg kan ikkje tenke meg at det er motiverande å få ein einar eller toar” (Dagmar). Både Dagmar og Cecilie meinte at vedvarande låge karakterar skaper problem i høve motivasjon. På tiande trinn er det meir motivasjon for skularbeid, men her er det og karakterane og det å kunne komme inn på den linja ein ønsker, som er motivasjonen .

Eit anna poeng er kva relasjon læraren har til eleven. Frøydis sa det slik: ” Fordi at eg kan ikkje tre kunnskap nedover hovudet på eleven hvis dei ikkje vil, men hvis eg har eit godt forhold til eleven, så ser eg at det går an å få til ganske mykje”. Ein god relasjon er viktig for korleis

samarbeidet mellom lærar og elev blir, og den gode relasjonen gjer at læraren i større grad kan ha positiv innflytelse på eleven sine val. Alle lærarane var bevisste på dette.

Frøydis og Dagmar sa at dei la vekt på at alle elevane skulle vere aktive i timen, anten munnleg eller på andre måtar. At elevane er aktive og variasjon i undervisninga er viktig. Elise meinte at det er viktig å hjelpe elevane til å finne løysingar på korleis dei kan arbeide eller tenke for å komme seg gjennom vanskelege periodar, og å halde på motivasjonen når karakterane ikkje er dei beste. For å hjelpe dei ga ho elevane strategiar – korleis ein kan tenke eller handle for å løyse problemet. "Du må gi dei ein fristelse. Og heile det prosjektet med at dei må bli nøgd med seg sjølv. "Mappa ligg der og du har gjort det". Det trur eg er det viktigaste motivasjonsarbeidet" .

Elise påpeika også at enkelte elevar har med seg meir motivasjon heimanfrå enn andre – dei blir oppmuntra og får hjelp til skolearbeid heime. Heimeforholda er viktig. Andre har ein draum og arbeider for å nå måla sine. Ros og positive tilbakemeldingar er også viktig. Dagmar var den einaste av lærarane som sa at ho av og til brukte belønning som verkemiddel. Ho påpeika imidlertid at det ikkje berre var positivt, men og kunne vere med på å skape splid. Dette er difor eit virkemiddel som ein må vere forsiktig med å bruke.

Det viktigaste verktøyet i arbeidet motivasjon ser ut til å vere samtalen, anten med eleven eller med elev og foreldre. Alle lærarane understreka kor viktig samtalen er, og brukte det på same måte. For dei elevane som har størst problem med motivasjonen, må ein gjennom samtalar prøve å finne løysningar og inngå avtalar. Slike avtalar kan til dømes vere mindre lekser ei periode eller at eleven får tilbod om å arbeide utanfor skulen ein halv til ein dag i veka eller delta i andre aktivitetar utanfor klasserommet.

Utover dette vart relasjonen til lærar understreka som svært viktig. Dersom forholdet mellom lærar og elev er prega av tillit, kan læraren få elevane i tale, få betre innsyn i deira situasjon og dermed gi betre hjelp. Samtalen gir lærarane innsyn i kvar eleven er, og kva behov og ønske eleven har. Dermed kan læraren ta omsyn til dette i planlegging og gjennomføring av undervisninga. Det er og eit forum der eleven kan få innflytelse på eigen skulekvardag. Slik eg tolkar lærarane, er dei svært opptekne av å gjere det som er best for den enkelte elev, og å imøtekome deira behov mest mogeleg. Det ser imidlertid ut til å vere lite bevisstheit omkring elevmedverknad og motivasjon, og elevmedverknad vert ikkje nytta systematisk som motivasjonsfremjande tiltak.

### 5.3. Kva erfaringar har lærarane med elevmedverknad i fag?

Der lærarane hadde prøvd ut å la elevane delta i planlegging, var erfaringane delte. Ein av informantane meinte at det hadde lite for seg å la elevane delta i årsplanlegginga, men let dei delta i delar av planlegginga, som når i året dei skal gå gjennom enkelte emne. (Elise). Berit hadde positive erfaringar med å la elevane delta i årsplanlegginga fordi elevane følte at dei hadde innflytelse. Men - dette var gjennomført i valfag fysisk aktivitet, og ho meinte at det ville vere vanskeleg å gjennomføre dette i andre fag. Dei andre lærarane meinte at elevane ikkje hadde føresetnader for å planlegge undervisninga, og at planlegging er læraren sin jobb. Elise meinte også at elevane kunne kome til å trekke læraren sin faglege autoritet i tvil om dei deltok i all planlegging.

Dagmar hadde forsøkt å la elevar sjølve legge arbeidsplanen dei ut frå kva elevane sjølve synest dei lærte mest av, hadde delte oppfatningar av dette. Ho meinte at for det er viktig at eleven arbeider på den måten ho lærer best av, og dei fagleg sterke elevane klarer å regulere eige læringsarbeid i større grad enn ein fagleg svak elev. Ho meinte at det kan sjå ut som om desse elevane har ein høgare grad av sjølvregulert læring enn fagleg svake elevar. Fagleg svake elevar treng større grad av styring av og støtte i læringsarbeidet. Difor kan ein ikkje gjere dette likt for alle. Eleven si faglege utvikling og motivasjon må vere styrande for korleis ein let elevane arbeide, meinte ho.

I gjennomføring av undervisninga og val av arbeidsmåtar let alle lærarane elevane velge arbeidsmåtar der det let seg gjennomføre. At elevane får velge arbeidsmåtar – om dei vil jobbe åleine eller saman med andre, og korleis dei vil jobbe med oppgåvene – ser lærarane som ein stor fordel. Elevane er ulike og har ulike behov. Det å la den enkelte arbeide på den måten som passar henne best, er positivt i læringssamanheng, og kan verke motiverande. Alle lærarane var samstemte på dette

Når det gjeld differensiering, meinte alle informantane at dette er med på å tilrettelegge for elevane si læring. Sjølv om nivåa ligg fast og det er læraren som planlegg, meinte alle informantane at differensiert arbeidsplan gir elevane større valfridom. Berre ein lærar – Dagmar - meinte at ein kunne stille spørsmålsteikn ved måten differensieringa fordi ho meinte at det for det maste er snakk om mengdedifferensiering, altså at det eine nivået berre er mindre arbeidskrevjande enn det andre, og at ein ikkje gir alternative arbeidsoppgåver eller – måtar.

Erfaringane med å involvere elevane i vurderinga er udelt positive. Det er nyttig fordi det gir elevane eit forståing for korleis arbeida vert vurderte, og kva som må til for å få neste nivå. Lærarane meinte at dette tiltaket har difor god læringseffekt, og alle ga uttrykk for at dei kunne ønske å arbeide meir på denne måten, men at tida vert styrande for kor ofte ein bruker det.

Elevane si deltaking i arbeidet med læringsmiljøet ser ut til å vere ganske fastlagt på åttande trinn, seinare blir det meir etter behov. Det er elevane som utformar klassereglane. Samstundes vert det brukt tid til klassesamtalar og samtalar med den enkelte. Elevane blir invitert til å vere med å bygge læringsmiljøet gjennom å uttrykke eigne meiningar og diskutere aktuelle problemstillingar. Erfaringane med dette er positive - det gir ei forståing for korleis ein kan vere med på å bygge eit positivt og trygt miljø der alle kan delta, noko som er viktig for den enkelte si læring og faglege utvikling.

Både i høve læringsmiljø, motivasjon og tilpassing av undervisninga, ser samtalen ut til å vere eit av dei viktigaste verktøya. Dette kan vere samtale med enkeltelevar, konferansetimar eller med klassesamtalar. Det er her lærarane finn ut korleis den enkelte elev har det, og kva ho føler og har behov for. Dette meiner lærarane gir dei eit godt utgangspunkt for planlegging og tilrettelegging.

#### **5.4. Kva utfordringar meiner lærarane dei har i høve elevmedverknad i fag?**

Informantane meinte at tida var ein viktig årsak til at elevmedverknad ikkje vart nytta så mykje som dei ønska. Tida og eit stort pensum som ein må gjennom før eksamen. Dette vert veldig styrande for aktiviteten i klasserommet og for planlegginga. Dette var og den viktigaste grunnen til at ein ikkje alltid let elevane delta i vurderinga, sjølv om lærarane hadde udelt positive erfaringar med dette. Men alle - bortsett frå ein - sa at det tek for lang tid å arbeide på den måten, og at det difor ikkje vert gjort på alle arbeid, sjølv om det er ønskeleg på grunn av læringseffekten det har. "Eg må seie av og til, men altfor sjeldan. Nei, for det tar så altfor lang tid" (Cecilie).

Dei fleste lærarane meinte at elevane ikkje burde delta i planlegging av undervisninga fordi elevane ikkje kjenner ikkje pensum godt nok, eller læreplanen og krava til eksamen. Elise, som hadde prøvd dette ut med årsplanen i faga, meinte at det hadde lite for seg fordi elevane ikkje hadde føresetnader eller interesse for det. Ho meinte imidlertid at elevane kunne delta i delar



av planlegginga, som når i året dei skal gå gjennom enkelte emne. Den andre læraren som hadde prøvd å la elevane delta i planlegginga, Berit, synest dette hadde mykje for seg fordi elevane følte at dei hadde innflytelse. Ho påpeika imidlertid at dette var vanskeleg i andre fag med eit meir fastlagt pensum. Berit sa også at elevmedverknad ikkje alltid er så langt framme i lærarane si bevisstheit i planleggingsfasen, altså at elevmedverknad ikkje er ein sjølvstøtt del av planleggingsarbeidet. Dermed er det lett å gløyme å ta det med.

Dagmar hadde forsøkt å la elevane sjølve velge arbeidsmåte ut frå kva elevane sjølve synest dei lærte mest av. Ho meinte at dette var den beste tilnærminga til arbeid med fag, men at det var dei motiverte og fagleg sterke elevane som meistra dette best. Ingen av dei andre lærarane hadde forsøkt dette.

Eit anna problem som vart teke opp, er systemet som krev karaktersetjing og dokumentasjon. Cecilie meinte at ein kunne arbeide på andre måtar og med betre læringseffekt dersom ein hadde eit anna system. Samstundes såg ho at det ville vere vanskeleg å få til:

Det er så vanskeleg å finne eit alternativt system og, ikkje sant? Dei må jo målast – eg skjønner jo det. Men det hadde vore mykje kjekkare å ha undervisning og kunne vere litt friare enn å ha all denne dokumentasjonen og vurderinga. Eg kunne ha brukt tida på andre ting som dei sikkert kunne lære like mykje av, men som ikkje gir meg noko tal eller vurderingsgrunnlag.

Her viser Cecilie til den konflikten som lærarane opplever i høve dette – det ligg mange krav i systemet, og dette kjem i konflikt med arbeidsmåtar og undervisning som elevane kan lære meir av – men tida strekk ikkje til.

#### **5.4. Korleis ønska lærarane å arbeide med elevmedverknad?**

Alle informantane ønska å bruke elevmedverknad meir. Den grunnen dei oppga for å ikkje bruke elevmedverknad meir, var at det tok lengre tid å arbeide på den måten, og at ein må prioritere pensum. I tillegg til dette ga Berit uttrykk for at dei heller ikkje alltid tenkte gjennom korleis ein kan bruke elevmedverknad i faga – dette er for ein stor del ikkje noko som ligg inne når ein planlegg i det enkelte fag. Ho meinte at medverknaden måtte vere med i planlegginga om ein skulle få det til.

Når informantane vart bedne om å seie noko om korleis dei ville ha arbeidd med elevmedverknad i ei ideell verd, handla svara mest om tid til oppfølging av og samtalar med den enkelte elev, og å motivere elevane for læring. Alle meinte at det alltid blir for lite tid til oppfølging av den enkelte elev.

Hvis eg hadde hatt meir tid, ville eg hatt fleire elevsamtalar. For karakterane. Dei burde få samtale om det, absolutt få samtale om det. ... Deira synsvinkel må vere avgjerande for korleis vi går vidare (Elise).

Berit og Cecilie sa at dei kunne tenke seg å la elevane delta meir i planlegginga av periodane dersom dei hadde hatt betre tid, og bruke meir tid til fagleg fordjuping og prosjektarbeid. Slik det er no – i alle fall på tiande trinn – vert det lite tid til fagleg fordjuping. Beit sa også at ho ville la elevane vere med på å lage vurderingskriteriar oftare, og Cecilie ville at elevane skulle vere meir fristilt i høve arbeidsmåtar og fekk arbeide meir på eigne premissar. Ho meinte at det kunne vere mykje å vinne på å la elevane arbeide på andre måtar og med betre læringseffekt dersom ein hadde eit anna system med andre krav til vurdering. Samstundes såg ho at det ville vere vanskeleg å få til.

Alle lærarane meinte at tida var ein viktig årsak til at elevmedverknad ikkje vart nytta så mykje som dei ønska. Elevmedverknad er heller ikkje alltid med i planleggingsfasen. Dersom lærarane hadde hatt meir tid, ville dei fleste ha brukt meir tid til samtale og oppfølging av den enkelte elev.

## 5.5. Resultat og analyse

**Tabell 2: LÆRARANE SIN BRUK AV ELEVMEDVERKNAD I FAGA**

Type elevmedverknad	Systematisk og planlagt bruk	Sporadisk bruk	Lite bruk	Lærarane sine ønske
<b>Planlegging</b>				
Planlegging av undervisninga		2 Indirekte		2 Direkte
Differensiering av arbeidsplan	Alle* (6) Indirekte			
Elevsamtalar	Alle (6) Indirekte			Alle (6) Indirekte
<b>Gjennomføring</b>				
Val av arbeidsmåtar i timen		Alle (6) Indirekte		1 Direkte
Arbeid med klassemiljø		Alle** (6) Indirekte		
Elevsamtalar	Alle (6) Indirekte			Alle (6) Indirekte
<b>Vurdering</b>				
Eigenvurdering		Alle (6) Indirekte		Alle (6) Direkte
Kameratvurdering		4 Indirekte		
Elevane lagar vurderingskriteriar			1 Direkte	1 Direkte
Elevsamtalar	Alle (6) Indirekte			Alle (6) Indirekte

\* Det er lærarane som lagar planen, men elevane kan velge nivå og arbeidsmåtar

\*\* Arbeid med klassereglar ligg fast i åttande, men ikkje resten av skuleløpet.

Tabellen over viser korleis lærarane bruker elevmedverknad og kor systematisk og planlagt dette arbeidet er. Direkte eller indirekte elevmedverknad seier noko om elevane er direkte involvert i beslutningsprosessen, eller ikkje. Indirekte inneber altså at eleven får uttrykke sine meiningar, men ikkje er delaktig i beslutninga. Med systematisk og planlagt meiner eg at dette ligg fast som ein del av eit tre-årig løp. Med sporadisk meiner eg at det er tiltak som vert nytta når det er tidsmessig rom for det eller behov for det. Lite bruk betyr at eit fåtal av lærarane bruker det, og/eller at det vert brukt heller sjeldan. Lærarane sine ønske viser korleis lærarane

ønska å bruke elevmedverknad. Tala i tabellen eller "alle" viser kor mange av informantane som sa at dei brukte denne typen elevmedverknad eller kor mange som ønska å bruke meir tid på type elevmedverknad.

Tabellen viser at i høve planlegginga, brukte alle lærarane elevsamtalar på ein systematisk og planlagt måte. Berre to av lærarane hadde prøvd ut å ta elevane med i planlegging av undervisninga, og erfaringane med dette var delte. Differensiering av arbeidsplanen er gjennomført på alle trinn og i alle fag. I gjennomføringsfasen vart elevsamtalar brukt av alle. Alle let også elevane velge korleis dei ville arbeide i timane der det var mogeleg. Lærarane var også samstemte på at elevane sto fritt til å bruke dei arbeidsmåtene dei ville, men i og med at dette ligg fast på arbeidsplanen er denne fridomen begrensa. I vurderinga brukte alle lærarane både eigenvurdering og fire brukte kameratvurdering, men dette vert brukt heller sporadisk fordi det er tidkrevjande. Berre ein lærar hadde prøvd å la elevane vere med på å lage vurderingskriteriar. All bruk av elevmedverknad i planlegging, gjennomføring og vurdering er indirekte. Det vil seie at elevane kan ytre ønske, men det er læraren som bestemmer. Elevane er ikkje involvert i beslutningsprosessen.

Lærarane sine ønske i høve elevmedverknad var ganske samstemte. Alle ønska å bruke meir tid på elevsamtalar og oppfølging av elevar. To av lærarane ønska å la elevane vere med i planlegginga og ein ville at elevane skulle få meir fridom i val av arbeidsmåtar. Ein lærar ønska også å la elevane vere med på å lage vurderingskriteriar. Ut frå dette kan det sjå ut til at nokre av lærarane ønsker å involvere elevane meir direkte i beslutningar. Manglande tid var den viktigaste faktoren lærarane oppga som grunn for å ikkje bruke medverknad meir.

Synet på medverknad og motivasjon er ikkje med i tabellen. Med det ser ut til at lærarane har eit motsetningsfylt forhold til elevmedverknad. For det første kan det sjå ut til at omgrepet er noko uklart for lærarane, og også korleis ein kan bruke det i opplæringa. Det er eit ønske frå alle lærarane at elevane skal involverast meir, men lærarane meiner at det for tidkrevjande og finn det difor vanskeleg å prioritere dette. I synet på motivasjon meiner dei fleste at elevane for det meste vert motivert av ytre faktorar, særleg karakterar. Samtalen vert framheva som eit svært viktig verkemiddel her. Lærarane gjorde ingen direkte koblingar mellom motivasjon og medverknad, men alle meinte at elevane er aktive i timane er viktig i denne samanhengen.

## 6. DRØFTING

Problemstillinga ”Korleis legg lærarar i ungdomsskulen til rette for elevmedverknad og korleis dette kan fremje læring og motivasjon?” tek sikte på å belyse lærarar sin praksis innan elevmedverknad og korleis dette kan fremje motivasjon. Dette kapittelet er ei drøfting av min empiri sett i lys av lovverk og styringsdokument, teori og forskning, og er bygd opp kring same kategoriane eg har brukt i gjennomgangen av min empiri. Lærarane si forståing av elevmedverknad., elevmedverknad i planleggingsfasen, i gjennomføring og i vurdering.

### 6.1. Lærarane si forståing

At elevane har rett til medverknad i faga er heimla i Opplæringslova. Det er rimeleg å gå ut frå at lærarane si forståing av elevmedverknad vil ha ein samanheng med om og korleis dei brukar elevmedverknad. Når lærarane blir spurt om kva forståing dei har ve elevmedverknad, svarar dei ved å beskrive kva dei gjer og korleis ein kan bruke det i undervisninga. Berre ein lærar uttrykker klart at det er ein del av hennar pedagogikk. Til tross for dette understrekar alle lærarane at dette er viktig, og dei begrunnar dette med at det kan verke motiverande på elevane. Likevel velger dei fleste lærarane dette vekk. Det kan difor sjå ut til at når lærarane brukar elevmedverknad i faga, er det ikkje begrunna i pedagogikk, men i ein taus, ikkje uttalt kunnskap. Nordlandsforskning (Hodgson m. fl., 2012) har gjort ei treårig studie av samanhengen mellom undervisning og læring under Kunnskapsløftet. Funna deira viser at lærarane som var med i studien i liten grad begrunna sin praksis, - dei dei har fokus på kva dei skal gjere, men ikkje så mykje kvifor. Når lærarane begrunna, vert dette først og fremst ut frå eit kognitivt grunnlag. Nordlandsforskning stiller spørsmål om dette kan skuldast at lærarane si tenking ofte er intuitiv og implisitt – ein brukar ikkje nødvendigvis ei begrunning for at ein gjer det ein gjer, men begrunninga er der utan å bli uttalt.

Både min empiri og funna til Nordlandsforskning kan tyde på at synet på elevmedverknad i liten grad er uttalt og gjennomført i ein systematisk, gjennomført praksis. I Stortingsmelding nr. 22, Motivasjon – Mestring – Muligheter (Kunnskapsdepartementet, 2010) vert det vist til at mange norske lærarar har behov for betre kunnskapar innanfor pedagogikk og didaktikk. Samanhengen mellom pedagogikk og undervisningspraksis er ikkje alltid til stades. Det vert understreka at pedagogikk og didaktikk er nyttige reiskapar i undervisninga for å få til betre læring og motivasjon for den enkelte elev.

Når begrunnelsen for å nytte elevmedverknad i faga er uklar for informantane, kan praksis komme til å bli lite systematisk og planlagt. Ei undersøking ved NIFU (Markussen og Seland, 2013) - "Den gode timen" - peikar på kva forhold som fremjar god læring. Eitt av forholda er at skulen må bygge på ein pedagogisk grunntanke med mål og planer for korleis ein skal arbeide. Den pedagogiske grunntanken må altså omsetjast i praksis dersom ein skal få god læring.

## 6.2. Planlegging og gjennomføring

Eleven skal delta i planlegging og gjennomføring av undervisinga, slik at dei kan bli sjølvregulerte i læringsarbeidet, heiter det i LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det skal leggest til rette for elevmedverknad, og medverknaden skal tilpassast den enkelte sine føresetnader. I Prinsipp for opplæringa (Kunnskapsdepartementet, 2012) vert det understreka at eleven skal delta i planlegginga, men at deltakinga må tilpassast elevane sin alder og nivå og at medverknad også inneber kjennskap til valalternativ og konsekvensar. Dette vert begrunna med samanhengen mellom elevmedverknad, motivasjon og læring.

Ein av lærarane sa også at det er ei utfordring at ein er lite bevisst i planleggingsfasen – elevmedverknad er ikkje med i planlegginga av året eller timane, og blir difor lett gløymt. Dei fleste lærarane meinte at dette var uaktuelt på grunn av elevane sin manglande modenheit og kjennskap til pensum. Lærarane ser det likevel som viktig at elevane får uttrykke sine ønske og behov, og å ta omsyn til dette i utforminga av timane. Denne deltakinga skjer imidlertid etter lærarane sin invitasjon – det er læraren som inviterer til deltaking og som velger om elevane sine meiningar skal takast omsyn til. Når informantane understrekar kor dette er viktig for dei, er det god grunn til å tru at lærarane faktisk tek omsyn til elevane sine ønske og behov både når dei planlegg undervisinga og i utforminga av timane, sjølv om dette ikkje skjer direkte gjennom eit systematisk og planlagt samarbeid. Deltakinga er for det meste indirekte – elevane får uttrykke sine meiningar, men læraren involverer ikkje elevane i beslutningsprosessen. Når lærarane understrekar kor viktig det er at elevane har medverknad, men meiner at dei ikkje kan delta fordi dei ikkje har føresetnader, kan det sjå ut til at oppfatninga deira av elevmedverknad er tvetydig. Dette kan vere ein av grunnane til at medverknaden ikkje blir gjennomført i praksis.

I analysen av Elevinspektørene 2005 (Danielsen, Furre, Skaalvik, Stiberg-Jamt, 2005) påpeikar Skaalvik at elevmedverknad ikkje er eit enten – eller-spørsmål, men at graden av deltakinga og måten det skjer på er avhengig av eleven sin alder og føresetnader. Når informantane i utvalet

meiner at elevane ikkje er modne nok og ikkje har nødvendige kunnskapar, kan det sjå ut til at dei ikkje har nok kjennskap til korleis ein kan skape medverknad som er tilpassa elevane der dei er.

Opplæringa skal vere tilpassa til den enkelte elev sine føresetnader, slik at eleven kan oppleve meistring og motivasjon. Stortingsmelding nr. 30 - Kultur for læring – (Kunnskapsdepartementet, 2003) påpeikar samanhengen mellom læring og elevmedverknad. Elevane bør involverast i både planlegging, gjennomføring og vurdering for å auke motivasjonen for læring. Alle har rett til tilpassa opplæring ifølge Opplæringslova. Tilpassinga kan mellom anna skje gjennom bruk av lærestoff, arbeidsmåtar, type oppgåver og progresjon (Skaalvik og Skaalvik, 2009). Alle informantane meinte at ein nivådifferensiert plan for arbeidet gir elevane valfridom både i val av nivå og arbeidsmåtar og når arbeidet skal gjerast. Berre ein av lærarane uttrykte tvil med omsyn til differensieringa og korleis den fungerer. Måten Solbakken skule legg opp arbeidsplanen er nivådifferensiert, men planen legg begrensningar på elevane sin medverknad i og med at planen er bestemmande for kva lærestoff dei skal lese og kva oppgåver dei skal gjere.

I Elevundersøkinga for ungdomsskuletrinnet (Elevundersøkinga, 2012) svarar elevane at dei får vere med på å velge mellom ulike typar oppgåver berre i få eller nokre fag. Det same gjeld spørsmålet om læraren har forklart korleis dei kan vere med på å bestemme korleis dei kan arbeide i faga, og om læraren oppmuntrar til dette. Dette kan tyde på at elevane i norsk skule i liten grad opplever seg sjølv som medverkande i utforminga av skulekvardagen og læringsarbeidet. Det ser ut til at min empiri og resultatata frå Elevundersøkinga stemmer godt overens, og at tilpassinga ikkje skjer i forhold til den enkelte elev men grupper av elevar, og at oppgåver, arbeidsmåtar, lærestoff og progresjon i realiteten ligg fast for elevane.

Sosiokulturell og kognitiv teori understrekar nødvendigheita av at elevane sine kunnskapar er utgangspunktet for vidare læring, og at læring ikkje kan skje dersom føresetnadene ikkje er til stades, jf. kap. 3 - Teoretisk grunnlag. Dette betyr at det blir viktig å ha kjennskap til den enkelte elev sitt nivå, og å involvere eleven i planlegginga. Utfordringane må vere tilpassa den enkelte sine føresetnader, slik at det er realistisk at eleven kan klare oppgåvene. Dersom tilpassinga skal fungere og læring kan skje, må eleven ha sitt å seie om det neste steget i prosessen. Dette må vere fundamentet for det vidare arbeidet. Stortingsmelding nr. 30 - Kultur for læring – (Kunnskapsdepartementet, 2003) påpeikar at medverknad påverkar både

motivasjon og læring positivt, og at tilpassinga til den enkelte er viktig for at elevane kan oppleve meistring.

Undersøkinga til Nordlandsforskning (Hodgson m.fl., 2012) viser at lærarane meinte at reell tilpassing til den enkelte elev ikkje var mogeleg ut frå rammevilkåra, og då særleg med tanke på tid. Lærarane i mitt utval gir uttrykk for at det same. I begge undersøkingane ser det ut til at lærarane oppfattar elevmedverknaden som meir tidkrevjande enn å ikkje bruke elevmedverknad. Dette er eit synspunkt som kan diskuteras – kanskje er ikkje elevmedverknad er meir tidkrevjande, men det krev ein annan type planlegging og gjennomføring, og denne omstillinga kan vere krevjande både med tanke på tid og tankegang.

Som eg viste til under lærarane sitt syn på elevmedverknad, ser lærarane ut til å ha relativt lite kunnskapar om elevmedverknad, og korleis og kvifor ein skal bruke det. Resultata frå min empiri, elevundersøkinga og Hodgson m.fl. (2012) kan tyde på at lærarane sin praksis er lite bevisst i høve elevane sin medverknad. Informantane meiner at er for tidkrevjande, og at elevane heller ikkje har føresetnader for å delta i planlegging og gjennomføring. Problema kan også ha å gjere med kulturen i skulen og med rammevilkåra for lærarane sitt arbeid. St.meld. nr. 19 - Tid til læring – (Kunnskapsdepartementet 2009) viser at eitt av områda lærarane meiner dei har for lite tid til er planarbeid, og at fellestid i liten grad vert nytta til pedagogiske oppgåver og planlegging. Informantane sine utsegn om kvifor dei ikkje nyttar elevmedverknad meir, er såleis i samsvar med funna i Tidsbrukundersøkinga.

### 6.3. Elevmedverknad i vurderinga

Prinsipp for opplæringa (Kunnskapsdepartementet, 2012) seier at elevane skal vite kva som skal vurderast og korleis. Vidare skal dei vere med på å bestemme kva det skal leggast vekt på i vurderinga, og dei skal sjølve lære å vurdere både eige og andre sitt arbeid. Hattie og Timperley (2007) peikar på at ein slik vurderingspraksis vil gjere eleven i stand til å sjå kvar forbettringspotensialet ligg. Forskrift til opplæringslova kap. 3 (2006) understrekar at vurderinga brukast til læring, altså at vurderinga skal vere formativ. Black og William (1998) viser til at kva som gjer vurdering summativ eller formativ, er korleis den skal nyttast. Dersom vurderinga blir brukt til å planlegge vidare arbeid, er vurderinga formativ – eller vurdering for læring. Vurderinga skal altså vere eit hjelpemiddel for å betre læringa. Dysthe (2008) viser til at vurdering bør vere ein del av førebuinga til undervisninga i det enkelte emne. Når ein veit kvar eleven er, har ein eit betre utgangspunkt for å tilrettelegge for den enkelte.



For å dyktiggjere elevane i vurdering, kan ein nytte eigenvurdering, kameratvurdering og la elevane vere med på å utarbeide vurderingskriteriar. Ein kan og la elevane vere med på å bestemme kva det skal leggst vekt på når arbeidet deira skal vurderast. Alle lærarane i utvalet nytta både eigenvurdering og kameratvurdering, men bruken er sporadisk. Elevane er i liten grad med på å utarbeide vurderingskriteriar. Informantane ser det som viktig at elevane skal lære å vurdere eige arbeid, og å bruke vurdering som eit verktøy i læringsprosessen. Likevel er dette noko som berre ein lærar arbeider systematisk med. Ho meinte dette hadde svært god læringseffekt. Sjølv om informantane ser læringseffekten av å la elevane arbeide med vurdering, brukar fleirtalet av informantane dette berre sporadisk, fordi dei meiner at det er for tidkrevjande, og ein må prioritere å komme gjennom pensum.

I Elevundersøkinga (Elevundersøkinga, 2012) seier dei fleste av elevane at dei får vere med på å bestemme kva det skal leggst vekt på når arbeidet deira skal vurderast i få eller nokre fag. Dette stemmer godt med informantane sine opplysningar. Informantane i undersøkinga meinte at tilbakemeldingar etter prøver og andre arbeid var viktig. Alle såg det som viktig å bruke tid på noko tid på dette, elevane fekk i liten grad vere med på å lage vurderingskriteriar, og bestemme kva det skal leggst vekt på i vurderinga. Det kan sjå ut til at lærarane i utvalet vurderer fagleg progresjon og å få dokumentert målbare resultat heller enn sjølvregulering og å gjere elevane til eigarar av eigen læring. Dette stemmer godt med undersøkinga Hodgson m.fl. (2012) gjorde – at etter kunnskapsløftet har lærarane fått større fokus på kompetansemål og dokumentasjon. Hodgson m.fl. (2012) meiner at denne praksisen gjer at elevane i liten grad får djubdelæring – at ein arbeider med forståing – og at fokuset i for stor grad ligg på bredde. Her kan ein og spørje seg om lærarane i utvalet kanskje har for mykje fokus på læreboka, og ikkje på kompetansemåla. Lærarane som var med i Nordlandsforskning si undersøking (Hodgson m.fl., 2012) seier at dei i løpet av dei tre åra dei deltok, vart dei meir bevisste på å arbeide med kompetansemåla.

Vurderinga kan gje eleven ei forståing av kvar ho står i høve kompetansemåla og kva ho må gjere for å forbetre seg, og gjer difor eleven meir i stand til å vurdere eige arbeid (Hattie og Timperly, 2007). Dersom eleven skal bli eigar av eigen læring, må eleven involverast også i vurderingsprosessen. Ei slik deltaking vil gje eleven forståing for kva som trengst for å nå kompetansemåla, og finne vegen vidare. Dette er og viktig i høve sjølvregulert læring – om ein ikkje veit kva ein skal lære og korleis ein blir vurdert, kan det bli vanskeleg å vite kvar ein skal gå vidare (Zimmermann (2000) i Skaalvik og Skaalvik, 2009).

Praksisen til informantane viser at lærarane har god kjennskap til ulike former for vurdering og veit korleis det heng saman med motivasjon og læring. Likevel vert det ikkje prioritert. Også her er det tidsaspektet som vert problematisert. For elevane kan dette bety at dei får mindre læringsutbytte av vurderingsarbeidet og ikkje utviklar den nødvendige forståinga for vegen vidare, noko som er naudsynt med tanke på sjølvregulering og motivasjon.

#### 6.4. Elevmedverknad i arbeid med læringsmiljøet

Alle elevar har rett til eit læringsmiljø der dei kjenner seg trygge (Opplæringslova, 1998). Alle lærarane i utvalet viser stort engasjement kring læringsmiljø. Dei er opptekne av at elevane skal kjenne seg trygge og at det skal vere eit positivt fokus på læring. Dei ser læringsmiljøet som grunnlaget for læringsarbeidet. Dei er likevel ganske uklare på korleis ein kan utvikle eit godt miljø, og ser i liten grad elevmedverknad som ein del av dette. På Solbakken skule har elevane har innflytelse på læringsmiljøet i arbeid med klassereglar, samtalar og logg. Det er imidlertid opp til den enkelte lærar i kor stor grad ein vil la eleven få medverke, og korleis – og om ein vil ta omsyn til eleven sine ønske. Også her er det den indirekte medverknaden som dominerer. Lærarane ser ikkje ut til å koble elevmedverknad opp mot læringsmiljø. Ein ser det som viktig å la eleven få kome til orde, og ein ønsker at elevane skal ha innflytelse, men ser ut til å vere lite bevisst på korleis ein kan arbeide systematisk med dette.

Eit godt læringsmiljø er prega av læringsorientering heller enn prestasjonsorientering, oppgåveorientering – at læring er eit mål i seg sjølv - heller enn egoorientering (Skaalvik og Skaalvik, 2009). Dette kan ein oppnå ved at elevane har eigne læringsmål i faga, og ved å tilpasse opplæringa til den enkelte elev. Dette krev stor grad av elevmedverknad eller sjølvbestemmelse. Vidare at elevane har strategiar dei kan nytte når i problemløysningsprosessen og når dei møter motgang (Dweck, 2000). Autonomistøttande læringsmiljø er prega av at eleven får hjelp til sjølvregulering, og at elevane får val og har medverknad (Skaalvik og Skaalvik, 2009).

Lærarane presiserer at samtalen er det viktigaste verktøyet for både å hjelpe den enkelte, og for å utvikle læringsmiljøet. Dette kan verke motiverande nettopp fordi eleven vert gitt val og kan delta i beslutningsprosessen, og det kan difor vere eit godt tiltak i høve motivasjon for alle elevar, i alle fall om samtalan fører til at elevane sine ønske ikkje berre vert høyrte, men også teke omsyn til Deci og Ryan, 2000). Det er og ein samanheng mellom elevane si deltaking i planlegging og gjennomføring og korleis læringsmiljøet utviklar seg. Eit læringsmiljø der alle

arbeider med det same kan føre til at det oppstår egoorientering og prestasjonsorientering i klassen (Skaalvik og Skaalvik, 2009). Dersom undervisninga er tilpassa den enkelte, vil ein unngå dette.

Ames (1992) i Skaalvik og Skaalvik (2009) viser at reell sjølvbestemmelse er naudsynt for å utvikle læringsmiljø som med oppgåveorientering. Autonomistøttande læringsmiljø, der elevane får medverke og har valgmuligheiter, fremjar motivasjon og innsats. Også Deci og Ryan (1994) viser til læringsmiljøet si betydning. Tilhøyrighet i gruppa er ein føresetnad for at indre motivasjon kan finne stad. Læringsmiljø som er prega av konkurranse og sosial samanlikning,, vil gjere det vanskeleg for elevane å føle tilhøyrighet i klassen, og ha fokus på eigen læring og framgang. Det kan vere naudsynt å skjule det ein ikkje kan, og unngå merksemd (Skaalvik og Skaalvik, 2009). Nordahl (2001) viser til at for liten medverknad kan føre til problemadferd – at eleven ikkje finn anna måte å reagere på enn å protestere og melde seg ut, og at konteksten på mange måtar kan føre til problemadferd i skulen.

Informantane ser læringsmiljøet som viktig, men ser ikkje dette direkte i samanheng med medverknad. Det ser ut til at lærarane er usikre på korleis elevmedverknad kan vere med på å utvikle læringsmiljøet utover elevsamtalar.

## 6.5. Læring, motivasjon og elevmedverknad

Når lærarane i utvalet ikkje involverer elevane i planlegginga, kan konsekvensen vere mindre motivasjon og læringsutbytte for elevane ifølge både motivasjonsteori og læringsteori. Samanhengen mellom motivasjon og medverknad vert understreka i prinsipp for opplæringa (2006). Bandura sin teori om meistringstru tek utgangspunkt i at dersom ein skal forsøke å meistre noko, må ein ha opplevd meistring før. Dette betyr at elevar som i liten grad har lukkast i fag manglar dei gode meistringsopplevingane, og vil ha låg meistringstru og motivasjon for læringsarbeid. Ein må difor gje elevar sjansen til å oppleve meistring i læringsarbeidet. Ein konsekvens av dette er at eleven sjølv må vere delaktig i planlegginga av arbeidet, og at eleven også er med på å planlegge læringsarbeidet på skulen. Dette gjeld ikkje berre elevar som har faglege vanskar, men også dei elevane som ligg på høgste nivå i faga. Forskinga til Skaalvik (2009) viser at eleven sin faglege sjølvkjensle har mykje å seie for eleven sine resultat både i grunnskulen og i det vidare utdanningsløpet. Det er difor viktig for den enkelte å ha fagleg meistringstru. og at skulen legg opp til ein praksis som hjelpe elevane gjennom motgang. På den måten kan ein styrke meistringstru, læring og sjølvregulering.

Dersom ein meistarar alle oppgåver med lettheit, er utfordringane for små. Utan utfordringar kan ein ikkje oppleve meistring, og ein vil heller ikkje utvikle strategiar for å løyse problem og motgang. Dweck (2000) si forskning viser at flinke jenter kan få problem i ungdomsskulen. Dei har meistra alle oppgåver i barneskulen utan problem, og når dei møter faglege utfordringar på ungdomstrinnet, manglar dei strategiar for å handtere dette. Dei attribuerer dette til egne evner, og mistar dermed meistringstrua. Å gje elevar strategiar for å løyse problem og motgang er difor også viktig både i høve læring og motivasjon. Berre ein av lærarane i mitt utval brukte dette. Det betyr altså at lærarane i liten grad ser korleis dei gjennom sin praksis kan hjelpe elevane til å lære seg strategiar for å løyse problem, noko som er viktig med tanke på sjølvregulert læring og motivasjon (Zimmermann, 2000 i Skaalvik og Skaalvik, 2009 og Bandura, 194). Lærarane hjelper elevane å løyse faglege problem, men ikkje med å finne strategiar på å handtere motgang. Å lære å takle motgang gjer eleven til ein betre problemløysar, og er svært viktig i høve eleven si utvikling mot sjølvregulert læring.

Ifølge Deci og Ryan (1994) er det ein samanheng mellom indre motivasjon og autonomi eller sjølvbestemmelse. Teorien om sjølvbestemmelse seier ikkje at elevane skal bestemme alt sjølve. Men dei bør få delta i beslutningar og planlegging, og dei bør kunne få val. Å kunne ta val gir ei større kjensle av sjølvbestemmelse. Dermed er det større sannsyn for indre motivasjon. Differensiert arbeidsplan slik det vert praktisert ved Solbakken skule kan gje nokså begrensa val, men det kan vere at elevane oppfattar dette som motiverande nettopp fordi det gir valmuligheter, og at dette kan vere med på å auke graden av indre motivasjon. Likevel er elevmedverknaden her indirekte – elevane er ikkje involvert i planarbeidet. Dersom elevane vert meir involverte i planlegging og gjennomføring av undervisninga, og ein kan få til arbeidsplaner tilpassa den enkelte, vil dette i endå større grad kunne aktivisere den indre motivasjonen. Vidare vil deltaking i planlegginga i større grad gjere elevane til eigarar av eigen læring.

I gjennomføring av undervisninga kan elevmedverknad mellom anna bety at elevane får vere med på å velge arbeidsmåtar, lærestoff og korleis arbeidet vert organisert. Vidare at elevane vert i stand til å bruke ulike arbeidsmåtar og læringsstrategiar. Dersom elevane er involvert i planlegginga vil elevane si deltaking i gjennomføringa alt ligge fast. Deltaking i planleggingsprosessen og tilpassing av arbeidsplanane difor vere ei føremon dersom ein vil involvere elevane i gjennomføring av undervisninga. Arbeidet med læringsstrategiar var noko alle informantane arbeidde med på åttande trinn, men etter dette vart arbeidet med læringsstrategiar prioritert ned. Alle informantane i utvalet let elevane velge arbeidsmåtar og

om dei ville arbeide åleine eller saman med andre – der dette er mogeleg. Elevane sin medverknad er også her indirekte – dei kan uttrykke si meining, men læraren bestemmer kva som skal skje. Det kan difor sjå ut som om lærarane ikkje prioriterer det som gjer elevane til eigarar av eigen læring og hjelper dei til sjølvregulering i læringa, men heller har fokus på å komme gjennom pensum før eksamen. Igjen vil dette ha negative konsekvensar for læring og motivasjon.

Eitt av måla for skulen er å motivere for livslang læring (Kunnskapsdepartementet, 2006). Lærarane viser til at elevane for det meste er motivert av utanforliggende motivasjonsfaktorar som karakterar. Elevmedverknad - i form av elevsamtalar - vert eit verkemiddel dersom ein ser at eleven har mista motivasjonen og/eller har behov for fagleg støtte. Lærarane meiner at dette kan verke motiverande nettopp fordi eleven vert gitt val og kan delta i beslutningsprosessen. Ved å få elevane i tale og la dei uttrykke sine ønske og behov, kan ein betre legge til rette både læringsarbeid og finne tiltak som passar den enkelte. Eit spørsmål her kan vere kvifor elevar mistar motivasjonen. Ein av grunnane kan vere at eleven manglar faglege føresetnader for å klare skulearbeidet, eller ikkje finn seg til rette i læringsmiljøet eller på skulen. Dersom ein frå første dag gir elevane medverknad, slik at dei kan klare oppgåvene dei får og føler at dei blir sett og høyrte, kan ein kanskje unngå noko av denne problematikken.

Lærarane i undersøkinga brukar ikkje belønning som verkemiddel i motivasjonsarbeidet. Likevel er det truleg at elevane oppfattar ros, ris og merksemd frå lærarane som ei form for belønning. Dei elevane som gjer eit godt arbeid i høve læringsmål og kompetansemål, opplever truleg meir positiv merksemd både frå foreldre og lærarar. Dette kan verke som ei ytre belønning. Ei slik belønning kan føre til at ein får "integrated regulation" Deci og Ryan, 2000) – eleven opparbeider eit positivt bilete av seg sjølv som elev. For dei elevane som ikkje klarer dei faglege krava, kan tilbakemeldingane føre til skuldkjensle og at ein får eit sjølvbilde som ein som ikkje er flink i fag. Adferden vert dermed prega av ein sterk ytre motivasjon. Ein slik motivasjon inneber at eleven ikkje har internalisert eit bilete av seg sjølv som ein dyktig og ansvarsfull elev. Dermed er heller ikkje grunnlaget for sjølvbestemt adferd eller autonomi til stades – og heller ikkje sjølvregulering i læringsprosessen. Forskinga til Deci og Ryan (2000) bekreftar desse samanhengane.

Skaalvik og Skaalvik (2009) har gjennom si forskning dokumentert kor store konsekvensar manglande meistring kan ha for elevar. Dei viser korleis faglege resultat, meistring og fagleg

sjølvkjensle heng saman. Det er samanheng mellom korleis ein lukkast i grunnskolen og det vidare utdanningsløpet, og med fysisk og psykisk helse.

## 6.6. Avslutning og konklusjon

Som eg har vist til tidlegare i teorikapittelet, er elevmedverknad ein lovpålagt del av undervisninga for at skulen skal nå sine mål om livslang læring, fagleg, sosial og menneskeleg utvikling. Samla sett er inntrykket at lærarane er engasjerte i elevane sitt ve og vel, og gjerne vil ta omsyn til deira ønske og behov. Eleven si stemme er viktig, og lærarane justerer sine opplegg etter elevane sine ønske der det er mogeleg. Elevane sin medverknad i faga er imidlertid avhengig av at den enkelte lærar gir elevane reell medverknad, anten det gjeld planlegging, gjennomføring, vurdering og i arbeid med læringsmiljøet, og resultatata frå intervjua viser at dette ikkje blir prioritert av lærarane. Praksis på dette området er såleis ikkje i tråd med anbefalingane frå teori, forskning og styringsdokument. Så lenge elevane ikkje får medverke i planlegging og gjennomføring av undervisninga, og heller ikkje i vurderingsarbeidet, vil dette ha negative konsekvensar både for læring og motivasjon. Ved å implementere elevmedverknad i alle delar av opplæringa kan ein få både betre læring, meir motivasjon og truleg også mindre problemadferd.

Spørsmålet er om elevmedverknad i alle ledda i undervisninga kan la seg gjennomføre i praksis. Slik lærarane i denne studien ser det, er det vanskeleg å prioritere elevmedverknad fordi det krev for mykje tid å arbeide på den måten. Det kan vere at det som er mest tidkrevjande er å omstille seg til å arbeide og tenke på ein annan måte, og å endre praksis i klasserommet. Thomas Nordahl (2001) seier at praksis må endrast slik at brukarmedverknad vert ein realitet, og at dette vil krevje endringar i skulen sin kultur og ein må sette i gang grunnleggjande endringar i skulen sin praksis.

Ser ein på kva Shier (2000) seier om føresetnader for medverknad, kan det sjå ut som om det er både opning og anledning til å skape medverknad i skulen, - den faktoren som ser ut til å mangle er forpliktelse frå organisasjonen si side. Dette kan igjen ha noko å gjere med manglande kunnskapar om emnet, og manglande kjennskap til korleis ein kan gjennomføre elevmedverknad i praksis.

## 8. AVSLUTTANDE KOMMENTARAR

Barn kjem tidleg inn i organiserte samfunn som barnehage og skule. Desse institusjonane har mykje å seie for den enkelte si utvikling, både på godt og på vondt. Utdanningsløpet kan gje elevar meistringstru, eller manglande tru på egne evner og muligheiter. Elevane kan gå ut med motivasjon for vidare læring og utvikling, eller dei kan miste motet. Skulegangen har mykje å seie for den enkelte sine framtidsutsikter, ikkje berre i yrkeslivet, men også i høve deltaking i samfunnet. Eit samfunn som ønsker å vere demokratisk, må difor strebe mot å gje alle elevar eit best mogeleg utgangspunkt for vaksenlivet.

Slik eg ser det er det fleire føresetnader som må vere på plass dersom skulen skal lykkast med å gje den enkelte optimale føresetnader for læring, og motivasjon for vidare læring og utvikling. Sjølv om elevmedverknad er nedfelt i opplæringslova og styringsdokumenta ser det ut til at lærarane sin praksis i liten grad reflekterer dette. Det kan og sjå ut til at kunnskapane om dette emnet er mangelfulle, både teoretisk og praktisk, og at det difor ikkje har høg nok prioritet. Elevmedverknad er ikkje berre pedagogikk, men har og ei etisk side. Dersom barn opplever at deira synspunkt og oppleving ikkje er viktige, sender vi også signal om deira verdi. Eit demokratisk samfunn treng myndiggjorte innbyggjarar.

Dersom elevmedverknad skal bli meir brukt, bør ein tilføre skulen både teoretiske og praktiske kunnskapar om dette emnet. Elevmedverknad i fag må bli ein naturleg del av læringsarbeidet alt frå barneskulen. Elevane må involverast i planlegging og gjennomføring av undervisninga. Elevane må involverast i arbeid med læringsmiljø og vurdering. Lærarane i denne studien viser at dei har gode kunnskapar om vurdering for læring, som har vore eit satsingsområde i ungdomsskulen. Det kan vere at Kunnskapsdepartementet gjennom å sette fokus på elevmedverknad kan skape større bevissthet omkring dette temaet, og også tilføre skulane nødvendige verktøy.

Eg vil slutte med eit sitat av Thomas Nordahl (2001) som seier: Ingen ønsker at barn og unge skal mislykkes i skolen. Hvis dette blir sett på som det grunnleggende og fundamentale, blir maktbalanse, medvirkning og gjensidig verdsetting naturleg og nødvendig.

## 8. Referansar

- Bandura, Albert (1994). *Self-Efficacy*. I V. S. Ramachaudran (ED.), *Encyclopedia of human behavior*, vol. 4, 71 - 81. New York: Academic Press.
- Befring, Edvard (2007). *Forskingsmetode med etikk og statistikk, 2. utgåve*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Black, Paul og Wiliam, Dylan (1998). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 1998, Vol.80(2), p.139-144
- Danielsen, Inger-Johanne, Furre, Harald, Skaalvik, Einar, Stiberg-Jamt, Rune (2005). Analyse av Elevinspektørene 2005. Henta 15. november 2014 frå [http://www.udir.no/Upload/Rapporter/elevinspektorene/5/Som\\_elevene\\_ser\\_det\\_revidert\\_Elevinspektorene\\_2005.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/elevinspektorene/5/Som_elevene_ser_det_revidert_Elevinspektorene_2005.pdf?epslanguage=no)
- Deci, Edward L og Ryan, Richard. M. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1) s. 54-67
- Deci, Edward L og Ryan, Richard. M. (1994). Promoting Self-determined Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38 (1), s. 3 - 14
- Det Kongelige Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartement (2011). *Ungdom makt og medvirkning*. Norges offentlige utredninger 2011:20. Oslo: Statens forvaltningstjeneste
- Det Kongelige Kunnskapsdepartementet (2003). *Kultur for læring*. Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Det Kongelige Kunnskapsdepartementet (2006). Læreplanverket LK06 – Generell del. Henta 15. november 2014 frå <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>
- Det Kongelige Kunnskapsdepartementet (2007). *Kvalitet i skolen*. Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008). Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Det Kongelige Kunnskapsdepartementet (2009). *Tid til læring – en oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport*. Stortingsmelding nr. 19 (2009-2010). Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Det Kongelige Kunnskapsdepartementet (2010). *Motivasjon – Mestring – Muligheter. Ungdomstrinnet*. Stortingsmelding nr. 22 (2010-2011). Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Det Kongelige Kunnskapsdepartementet (2012). Prinsipp for opplæringa. Henta 15. november 2014 frå <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/>
- Det Kongelige Kunnskapsdepartementet (2012). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Stortingsmelding nr. 20 (2012-2013). Oslo: Kunnskapsdepartementet



Det Kongelige Kunnskapsdepartementet (2014). Elevenes læring i fremtidens skole. Norges offentlige utredninger 2014:7. Oslo: Statens forvaltningstjeneste

Dweck, Carol S. (2000). *Self-Theories. Their role in Motivation, Personality and Development*. New York: Psychology Press

Dysthe, Olga (red) (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag as

Dysthe, Olga (2008). Klasseromsvurdering og læring. *Bedre skole 2008 (4)*, s. 16-23.

Elevundersøkelsen 2007 – 2012. Henta 15. november 2014 frå <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning.aspx?rapportid=29&enhetsid=00&vurderingsomrade=6&underomrade=8&skoletype=0&skjuldelskarlinker=false&trinn=10&periode=2007-2012&orgAggr=O&diagramtype=Liggende&fordeling=2&skoletypemenuid=0&artikkelvisning=False&indikator=#rapport>

Forskingsetiske komiteer (2012, 20. november). *Forskingsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Henta frå <http://www.etikkom.no/no/Forskingsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

Forskrift til opplæringslova (2006). Forskrift til opplæringslova . Fastsatt ved kgl. res. 23. juni 2006 nr. 724 med hjemmel i lov 23. juni 1998 nr. 17 om grunnskolen og den vidaregående opplæringa.

Gerver, Richard (2010). *Creating Tomorrow's Schools Today*. Education – Our Children – Their Futures. London: Continuum International Publishing Group

Grimen, Harald (2010). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter, 3. utgave*. Oslo: Universitetsforlaget

Grønmo, Sigmund (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Hattie, John og Timperley, Helen (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 2007, Vol.77(1), s. 81 – 112

Hodgson, Janet, Rønning, Wenche, Tomlinson, Peter (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring. En studie av læreres praksis og deres tenking under kunnskapsløftet. Sluttrapport*. Henta 1.10.14 frå <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/Nordlandsforskning/Undervisning-og-laring-i-Kunnskapsloftet/>

Imsen, Gunn (2000). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi, 3. utgave*. Oslo: Tano Aschehoug.

Jensen, Helle og Juul, Jesper (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet. Pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk Forum

Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2010). *Det kvalitative forskningsintervju, 2. utgave*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

- Larsen, Ann Kristin (2010). *En enklere metode, 3. opplag*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS
- Lund, Thorleif (Red.) (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag
- Markussen, Eifred, Seland, Indunn (2013). Den gode timen. En kvalitativ studie av undervisning og læringsarbeid på fire ungdomsskoler i Oslo. Oslo: Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Henta 15. november 2014 frå <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/NIFU/Den-gode-timen/>
- Nordahl, Thomas (2001). *Brukermedvirkning i skolen*. Henta 10.10.2014 frå [http://www.vfb.no/filestore/Publikasjoner/Barn\\_i\\_Norge/BarniNorge2001.pdf](http://www.vfb.no/filestore/Publikasjoner/Barn_i_Norge/BarniNorge2001.pdf)
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa av 17.juli 1998 nr. 17
- Paulsen, Veronika, Røe, Melina, Skaalvik, Einar, Valenta, Marko, Wendelborg, Christian (2012). Skaalvik, Einar M. og Skaalvik, Sidsel (2009). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring, 4. opplag*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Smith, Kari (2009). Samspillet mellom vurdering og motivasjon. I Dobson, Stephen, Eggen, Astrid B., Smith, Kari (red). *Vurdering, prinsipper og praksis* (s. 23 – 39). Oslo: Gyldendal akademisk
- Stipek, Deborah (2002). *Motivation to Learn. Integrating Theory and Practice, 4. opplag*. Boston: Allyn & Bacon.
- Utdanningsdirektoratet (2014). *Vurdering for læring*. Henta 15. november 2014 frå <http://www.udir.no/Vurdering/Vurdering-for-laring/>
- William, Dylan (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation, 2011 (37)*, s. 3 - 14

## VEDLEGG

- Vedlegg 1: Godkjenning frå NSD
- Vedlegg 2: Bekreftelse på endring, NSD
- Vedlegg 3: Samtykkeskjema, informantar
- Vedlegg 4: Intervjuguide

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Vedlegg 1



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr: 985 321 884

Gry Heggli  
Institutt for pedagogikk  
Universitetet i Bergen  
Christies gate 13  
5020 BERGEN

Vår dato: 12.03.2013

Vår ref: 33634 / 3 / MSI

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 28.02.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

33634	<i>Sjølvsregulert læring på ungdomstrinnet</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Gry Heggli</i>
Student	<i>Ingebjørg Gjerdset</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

*Vigdis Namtvedt*  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

*Marte Sivertsen*  
Marte Sivertsen

Marte Sivertsen tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ingebjørg Gjerdset, Professor Indrebøgata 20, 6900 FLORØ

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uia.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7401 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uio.no

**BEKREFTELSE PÅ ENDRING**

Vi viser til statusmelding mottatt 04.08.2014.

Personvernombudet har nå registrert ny dato for prosjektslutt 31.12.2014.

Det legges til grunn at prosjektopplegget for øvrig er uendret.

Ved ny prosjektslutt vil vi rette en ny statushenvendelse.

Hvis det blir aktuelt med ytterligere forlengelse, gjør vi oppmerksom på at utvalget vanligvis må informeres ved forlengelse på mer enn ett år utover det de tidligere har blitt informert om.

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål.

Vennlig hilsen,  
Sondre S. Arnesen - Tlf: 55 58 33 48  
Epost: [sondre.arnesen@nsd.uib.no](mailto:sondre.arnesen@nsd.uib.no)

Personvernombudet for forskning,  
Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
Tlf. direkte: [\(+47\) 55 58 81 80](tel:+4755588180)

**FORESPØRSEL OM Å DELTA I INTERVJU I SAMBAND MED EI MASTEROPPGÅVE**

Eg er masterstudent i læring og undervisning ved Universitetet i Bergen, og arbeider med avsluttande masteroppgåve, som etter planen skal vere ferdig hausten 2013. Oppgåva mi handlar om sjølvregulert læring med vekt på elevmedvirkning og motivasjon.

Elevundersøkinga viser at norske elevar meiner dei har liten innflytelse på læringsarbeidet, både i planleggingsfasen, under gjennomføringa og i også vurderinga av arbeidet. Eg ønsker å sjå nærare på korleis lærarar ser på dette, korleis dei arbeider med dette og kva erfaringar dei har gjort. Eg ønsker også å sjå på korleis lærarar arbeider med motivasjon og korleis dei arbeider med læringsstrategiar.

Spørsmåla vil difor dreie seg om dreie seg om elevmedvirkning i læringsarbeidet, og om bruk av ulike motivasjonsfaktorar og læringsstrategiar.

Eg kjem til å ta opp intervjuet på ein lydopptakar. Intervjuet vil ha ei varigheit på om lag ein time. Deltaking er frivillig, og du kan når som helst bestemme deg for å trekke deg utan nærare begrunnelse. Dersom du trekker deg vil alle innsamla data om deg bli makulert. Opplysningane vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersonar vil kunne bli identifisert i den ferdige oppgåva. Opplysningane vert anonymiserte og opptaka vert sletta når oppgåva er ferdig sensurert i desember 2013.

Om du ønsker å delta i undersøkinga, ber eg om at du skriv under på samtykkeerklæringa under og sender den til meg. Har du spørsmål, ta gjerne kontakt på telefon 47 85 82 09 eller på email [missteacherfus@gmail.com](mailto:missteacherfus@gmail.com). Du kan også kontakte min rettleiar Gry Heggli ved psykologisk fakultet ved universitetet i Bergen, telefon 55 58 31 89.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Beste helsing

Ingebjørg Gjerdset

---

Samtykkeerklæring: Eg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Signatur \_\_\_\_\_ Telefonnummer \_\_\_\_\_

## ELEVMEDEVKNAD I UNGDOMSSKULEN

**Problemstilling:** Korleis arbeider lærarar i ungdomsskulen med elevmedverknad i fag og korleis kan dette fremje læring og motivasjon?

### Forskingsspørsmål:

- a. Kva syn har lærarane på elevmedverknad i fag?
- b. Korleis arbeider lærarar med elevmedverknad i faga?
- c. Korleis arbeider lærarar for å skape eit trygt, inkluderande læringsmiljø?
- d. Korleis ser lærarane på motivasjon og korleis arbeider dei med det?

## INTERVJUGUIDE

### 1. Innleiing med orientering om tema og intervjuobjektet sine rettar.

- a. Namn, erfaring, undervisningsfag og –trinn, og erfaring.
- b. Gjennomgang av samtykkeskjema.

### 2. Kva er tankane dine omkring elevmedverknad – kva er det og kvifor brukar du det?

#### 2. Elevmedverknad og læring

- a. Korleis arbeider du med elevmedverknad i faga?
- b. Kva erfaringar har du gjort deg med dette?
- c. Kva utfordringar ser du i høve ditt arbeid med elevmedverknad i fag?

#### 3. Motivasjon

- a. Kva tankar gjer du deg om motivasjon?
- b. Korleis arbeider du for å skape motivasjon i klassen og enkeltelevar?
- c. Kva erfaringar har du gjort med dette?
- d. Kva utfordringar ser du i høve ditt arbeid med motivasjon?

#### 4. Tilhøyrligheit og kompetanse

- a. Kva tankar har du gjort deg om læringsmiljø?
- b. Korleis arbeider du for å skape eit trygt og inkluderande læringsmiljø?
- c. Kva erfaringar har du gjort deg med dette?
- d. Kva utfordringar ser du i høve ditt arbeid med læringsmiljø?

#### 5. Avslutning

- a. I ei ideell verd – korleis ville du ha jobba med elevmedverknad?
- b. Er det noko anna du ønsker å legge til?
- c. Orientering om mitt vidare arbeid med informasjonen eg har fått.