

«Det er fint å kunne få lov til å være med å påvirke. Du skjønner
liksom at du er en del av skolen»

Evaluering av Juniorforskerprosjektet:

En kvalitativ studie av elevers og læreres opplevelse av Juniorforskerprosjektet

Ingvild Jørstad & Margrethe Persson Fosen



Masteroppgave

Masterprogram i helsefremmende arbeid og helsepsykologi

Vår 2021

Det psykologiske fakultet

HEMIL-senteret

Universitetet i Bergen

Forord

Da vi fikk presentert hvilke masterprosjekt vi kunne velge mellom, var det Juniorforskerprosjektet som utmerket seg for oss. Vi har begge arbeidet med barn og unge i flere år, og sett hvordan medvirkning kan påvirke deres motivasjon i ulike sammenhenger. Juniorforskerprosjektet var dermed en gylden mulighet til å sette seg inn i et helsefremmende tiltak i skolen, hvor det var fokus på elevmedvirkning og ungdom sine styrker. Vi er fornøyde med valget om å skrive masteroppgaven sammen. Arbeidsfordelingen har vært at den ene hatt et større fokus på lærere og den andre på elever. Vi har likevel samarbeidet om det meste i studien og gått gjennom hverandres deler flere ganger. Noe av det mest givende med oppgaven var å intervju lærerne og elevene som deltok i prosjektet. Vi vil derfor rette en stor takk til informantene som stilte opp til intervju. Vi håper elevene fortsetter å fremme sine meninger, da de har mange gode forslag som kan komme både skolen og lokalsamfunnet til gode.

To spennende, lærerike og utfordrende år ved Universitetet i Bergen nærmer seg slutten. Vi har begge hatt våre opp- og nedturer i løpet av masterperioden, og har derfor sett frem til dagen vi kan sprette champagneflasken til ære for oss selv. Vi er stolte av innsatsen vi har lagt ned i masteroppgaven, og måten vi har håndtert over ett år med Covid-19 på. Vi vil derfor takke hverandre for et eksepsjonelt samarbeid. Det å ikke gå lei av hverandre etter å ha tilbragt timevis sammen rundt et lite kjøkkenbord - er et underverk. Skulle nesten tro at vi var gode venner. I tillegg hadde vi ikke klart oss uten de to F-ene i livene våre, Friele og Freia. Kaffe og sjokolade gjorde hverdagen lysere, da vinteren var på sitt mørkeste.

Vi vil takke våre medstudenter i veiledningsgruppen. Det har vært befriende å få ut litt masterfrustrasjon i fellesskap, for deretter å oppmuntre og motivere hverandre til videre arbeid. Å diskutere med dere har vært både sosialt og gunstig for egen læring. Vi vil også rette en stor takk til vår veileder Ingrid Holsen. Dine erfaringer og synspunkter på masteroppgaven har vært til nytte og hjelp for oss igjennom året.

Til slutt vil vi takke Vestland fylkeskommune for tildeling av stipend.

Ingvild Jørstad og Margrethe Persson Fosen

Bergen, 28.05.2021

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag.....	vii
Abstract.....	viii
1.0 Introduksjon	1
1.1 Medvirkning - barn og unges stemme	2
1.2 Ungdata-undersøkelsen: Hvordan står det til med norsk ungdom og deres skolehverdag?	3
1.3 Ungdommers utvikling og skolens rolle	4
1.4 Helsefremmende tilnærming: YPAR og Juniorforskerprosjektet	5
1.5 Fagfornyelsen og Juniorforskerprosjektet	7
1.6 Implementering av Juniorforskerprosjektet	7
1.7 Klargjøring og avgrensning av oppgave	8
1.8 Begrepsavklaring.....	9
1.9 Sammenfatning av forestående kapitler	10
2.0 Teori	11
2.1 Positiv ungdomsutvikling (PYD)	11
2.1.1 “The Five Cs of PYD”	12
2.1.2 Youth Participatory Action Research - YPAR.....	14
2.2 Vygotsky – Den proksimale utviklingssonen	15
2.3 Harts medvirkningsstige.....	16
3.0 Litteraturgjennomgang	19
3.1 Søkestrategi.....	19
3.2 Tidligere forskning på YPAR	21
3.3 Elevmedvirkning i YPAR.....	23
3.4 Implementeringsprosessen	25
3.5 Lærer støtte og maktubalanse.....	29
3.6 Oppsummering av forskning og forskningsspørsmål	31
4.0 Metodologi	33
4.1 Vitenskapsteoretisk forankring	33

4.1.1 Epistemologisk ståsted – fenomenologi	34
4.2 Forskningsdesign	35
4.2.1 Fokusgruppeintervju	35
4.2.2 Semistrukturerte intervju	36
4.3 Datainnsamling	37
4.3.1 Utvalg, inkluderingskriterier og rekruttering	37
4.3.1.1 Elevene	38
4.3.2 Utarbeiding av intervjuguide	39
4.3.3 Forberedelse og gjennomføring av intervju	40
4.4 Bearbeiding og analyse av datamaterialet	43
4.4.1 Transkribering	43
4.4.2 Analyse	45
4.4.2.1 Tematisk analyse	45
4.5 Kvalitetssikring	48
4.5.1 Troverdighet	48
4.5.2 Pålitelighet (reliabilitet)	49
4.5.3 Gyldighet (validitet)	50
4.5.4 Overførbarhet	50
4.5.5 Refleksivitet	51
4.5.5.1 Egen posisjon/tidligere erfaring hos forskere og forforståelse	51
4.6 Forskningsetiske vurderinger	52
4.6.1 Forskning på ungdom	53
4.6.2 Informert samtykke	53
4.6.3 Anonymisering og konfidensialitet	54
4.6.4 Etisk forskningsatferd	54
5.0 Presentasjon av funn	56
5.1 Introduksjon	56
5.1.1 Oppbygging og struktur	56
5.2 Skolehverdagen	57
5.2.1 Negative holdninger til skolehverdagen	57
5.2.2 Positive holdninger til skolehverdagen	58
5.3 Medvirkning	58
5.3.1 Generell medvirkning i skolen - elev	59
5.3.2 Generell medvirkning i skolen – lærer	61
5.3.3 Medvirkning i Juniorforskerprosjektet – elev	61
5.3.3.1 Å bli hørt som elev - til vanlig og i Juniorforskerprosjektet	63
5.3.4 Medvirkning i Juniorforskerprosjektet – lærer	64

5.3.4.1 Å la elevene bli hørt - lærer.....	66
5.4 Engasjement.....	66
5.4.1 Valg av tema - elev.....	67
5.4.2 Valg av tema - Lærer.....	68
5.4.3 Endringsarbeid - elev.....	69
5.4.4 Endringsarbeid - lærer.....	69
5.4.5 Prosjektets relevans - lærer.....	70
5.4.6 Noe annet enn det vanlige - elev.....	71
5.4.6.1 Gruppearbeid.....	71
5.5 Faktorer av betydning for implementering.....	72
5.5.1 Holdninger før oppstart - lærer.....	72
5.5.2 Opplæring - lærer.....	74
5.5.3 Ressurser.....	75
5.5.4 Lærer støtte til elevene.....	75
5.6 Læringseffekt.....	76
5.6.1 Tanker om prosjektet - Elev.....	77
5.6.2 Tanker om prosjektet - lærer.....	77
5.6.3 Læring- elev.....	78
5.6.4 Læring - lærer.....	79
5.7 Forbedringspotensial.....	81
5.7.1 Klarere retningslinjer - elev.....	81
5.7.2 Klarere retningslinjer - lærer.....	81
5.7.3 Lærer støtte - elev.....	82
5.7.4 Utforming av prosjektet - elev.....	83
5.7.5 Utforming av prosjektet - lærer.....	83
5.7.5.1 Modenhet.....	84
6.0 Diskusjon.....	85
6.1 Sentrale funn.....	85
6.2 Faktorer av betydning for medvirkning.....	86
6.2.1 Medvirkning generelt i skolen.....	86
6.2.2 Medvirkning i Juniorforskerprosjektet.....	87
6.2.2.1 Å bli hørt.....	88
6.3 Engasjement.....	89
6.3.1 Modenhet og engasjement.....	89
6.3.2 Lærerinvolvering og engasjement.....	90
6.4 Lærer støtte.....	91
6.4.1 Viktigheten av støttende omgivelser.....	91

6.5 Faktorer av betydning for implementering	93
6.5.1 Lærertilslutning	93
6.5.2 Implementering på tvers av flere fag.....	94
6.5.3 Opplæring og kompetanseutvikling	95
6.6 Læringseffekt i Juniorforskerprosjektet.....	95
6.6.1 Mestringstro og samfunnsengasjement	96
6.7 Forbedringspotensial i Juniorforskerprosjektet	97
6.7.1 Prosjektlengthe	98
6.7.2 Tydeligere retningslinjer	98
6.7.2.1 Forskningsmetode og datainnsamling	99
6.7.3 Forventningsavklaring.....	99
7.0 Avslutning.....	100
7.1 Oppsummering av hovedfunn og konklusjon.....	100
7.2 Studiens begrensninger	101
7.3 Implikasjoner for helsefremmende arbeid	101
7.4 Forslag til videre forskning	103

Litteratur

Vedlegg 1: Intervjuguide elever

Vedlegg 2: Intervjuguide lærere

Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Vedlegg 4: Informasjonsskriv

Vedlegg 5: Veiledende sjekkliste for kvalitetssikring av kvalitative studier

Tabelloversikt

Tabell 1. Tabellen viser en beskrivelse av de ulike stegene i Harts medvirkningsstige (Hart, 1992, s.8-14).....	18
Tabell 2. Oversikt over søkeord	20
Tabell 3. YPAR-prosesser for vurdering av implementeringskvalitet (Ozer & Douglas, 2015)	29
Tabell 4. Tabellen viser eksempler på hvordan elever og lærere ble anonymisert i transkripsjonen.....	44
Tabell 5. Eksempler på koder, grunnleggende og organiserende tema for medvirkning	47

Figuroversikt

Figur 1. Prosentandel som tror de vil ta høyere utdanning, rangert etter skoleslag og sosioøkonomisk status (SØS) (Bakken, 2019, s. 42).....	4
Figur 2. Rekkefølgen på de seks modulene i Juniorforskerprosjektet.....	6
Figur 3. Modellen viser Fixsen (2005, s. 12) sitt rammeverk for å forstå hva som skjer i en implementeringsprosess.....	8
Figur 4. Figuren viser et utviklingskontekstuel syn på PYD, som forklarer hvordan individet i samspill med kontekstuelle faktorer kan styrke «The Five Cs of PYD» og blomstre (thrive) mot et godt voksenliv (R. M. Lerner, Lerner, et al., 2005).....	14
Figur 5. Den proksimale utviklingssonen (Säljö, 2003, s. 125)	15
Figur 6. Harts medvirkningsstige presentert i Medvirkningshåndboka, hvor steg 1-3 representerer «falsk medvirkning» og steg 4-8 representerer «reell medvirkning» (Barneombudet, 2018, s.6)	17
Figur 7. 14 utfall av Participatory Action Research identifisert av Shamrova og Cummings (2017).....	22
Figur 8. Tematisk kart over de seks organisatoriske temaene i analysen, med tilhørende grunnleggende tema.....	57

Sammendrag

Bakgrunn: Undersøkelser har vist at offentlig folkehelsearbeid må bli mer systematisk, kunnskapsbasert og at dokumentasjon av effekt av tiltak må bedres. På bakgrunn av dette ble «Program for folkehelsearbeid 2017-2027» iverksatt. Fokuset i programmet er medvirkning, mestring og bruk av egne ressurser, og prioritert målgruppe er barn og unge. To kommuner i Vestland fylke valgte å teste ut Juniorforskerprosjektet, som er basert på Youth Participatory Action Research (YPAR) i USA. Juniorforskerprosjektet er et tiltak som skal stimulere ungdom sin medvirkning, engasjement og nysgjerrighet.

Forskningsspørsmål: Studien er en devaluering i samarbeid med HEMIL-instituttet. Hensikten er å undersøke: «*Hvilke erfaringer har elever og lærere med Juniorforskerprosjektet?*».

Metode: Kvalitativ metode med en fenomenologisk tilnærming ble benyttet. Datamaterialet ble samlet inn gjennom fem fokusgruppeintervju med 35 niendeklasseelever og fem semistrukturerte intervju med deres lærere.

Funn: Elevene fikk medvirke mer i Juniorforskerprosjektet, enn ellers i skolehverdagen. For at elevene skulle oppleve «reell medvirkning» var det essensielt at de voksne hørte på elevene og tok forslagene deres på alvor. Læringsutfallene i studien omhandlet planlegging, argumentasjon, forskningsarbeid og nettverksbygging. Lærernes motivasjon for gjennomføring av prosjektet er viktig for å optimalisere Juniorforskerprosjektet. Tydeligere rammer, lærerstøtte og sterkere forankring hos lærerne var forbedringspotensial som ble identifisert.

Konklusjon: Basert på våre funn kan Juniorforskerprosjektet tenkes å fremme utvikling innen samarbeid, kritisk tenkning, mestringstro og skole- og samfunnsengasjement. Utfallene ser ut til å være et resultat av at elevene får medvirke gjennom hele forskningsprosessen. For at prosjektet skal nå sitt potensial er det nødvendig med noen justeringer.

Nøkkelord: Ungdom, Juniorforskerprosjektet, Youth Participatory Action Research (YPAR), Positiv ungdomsutvikling, medvirkning, implementering, lærerstøtte helsefremmende arbeid

Abstract

Background: In recent years, demands for documentation on the effect of public health programs have received increased attention. «Juniorforskerprosjektet» was developed as a part of the national public health work in the municipalities, «Program for Public Health Work 2017-2027». The target group in the program were children and adolescents. Two municipalities in Vestland county chose to test «Juniorforskerprosjektet» which is based on the Youth Participatory Action Research approach from the US. «Juniorforskerprosjektet» intend to stimulate youth's participation, engagement and curiosity.

Purpose: This study is an evaluation in collaboration with the HEMIL-institute.

The research question is as follows: «*What experiences do students and teachers have with «Juniorforskerprosjektet»? ».*

Method: Qualitative methods with a phenomenological approach were used. The sample consisted of five focus group interviews with 35 ninth graders and five semi-structured interviews with their teachers.

Results: The students participated more during the project than in regular classes. It was essential that the teachers took the students seriously, to facilitate «real participation». Planning, argumentation, research skills and networking, were some of the outcomes in the study. The teacher's motivation is important to optimize the implementation of «Juniorforskerprosjektet». A clearer framework, teacher support and a better grounding with the teachers, would have been beneficial for the implementation process.

Conclusion: «Juniorforskerprosjektet» can promote development within cooperation, critical thinking, self-efficacy and school- and community engagement. The outcomes seem to be a result of the students participating throughout the research process. In order for the project to reach its potential, some adjustments are necessary.

Keywords: Youth, «Juniorforskerprosjektet», Youth Participatory Action Research (YPAR), Positive Youth Development, Participation, Implementation, Teacher Support, Health Promotion

1.0 Introduksjon

Folkehelsearbeid kan defineres som «samfunnets totale innsats for å opprettholde, bedre og fremme befolkningens helsetilstand» (Mæland, 2014, s. 9). Da folkehelseloven trådte i kraft i 2012 ble kommunene pliktige til å ha oversikt over innbyggernes helsetilstand og de faktorer som kan virke inn på den (Folkehelseloven, 2012, §5). Oversikten skal ligge til grunn når kommunene iverksetter tiltak i henhold til kommunens utfordringsbilde (Helsedirektoratet, 2019b). Tiltakene kan være knyttet til oppvekst- og levekårsforhold, som utdanning og sysselsetting. For at arbeidet som legges ned skal være nyttig og virkningsfullt må folkehelsearbeidet være kunnskapsbasert, systematisk og langsiktig. Hovedfunnene fra Riksrevisjonen sin undersøkelse av offentlig folkehelsearbeid fra 2015 viste det motsatte (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015, s. 8). Mange kommuner hadde foreløpig ikke etablert et systematisk folkehelsearbeid, folkehelseiltakene var ikke tilstrekkelig kunnskapsbasert og oppfølgingen av det kommunale folkehelsearbeidet måtte styrkes. I Melding til Stortinget 19 (2014-2015) ble det vektlagt at dokumentasjon på effekt av tiltak skulle bedres, og at det i større grad skulle tilrettelegges for utprøving og evaluering av nasjonale tiltak (Helse- og omsorgsdepartementet, 2014, s. 148).

På bakgrunn av disse funnene ble «Program for folkehelsearbeid 2017-2027» iverksatt i 2017. Programmet skal tilrettelegge for at kommunene skal kunne utvikle og prøve ut nye tiltak, og skal styrke kommunenes systematiske og langsiktige folkehelsearbeid (Melby & Grut, 2020, s. 13). Målet er å utvikle kommunene sitt arbeid med å fremme helse og livskvalitet blant barn og unge fra 0-24 år (Helsedirektoratet, 2019a). Barn og unge er en av de prioriterte målgruppene i programmet og satsingen skal blant annet bidra til å styrke ungdommenes mestring og bruk av egne ressurser. I tillegg står medvirkning, engasjement, psykisk helse og rusmiddelforebyggende arbeid i fokus (Melby & Grut, 2020, s. 13). Med utgangspunkt i «Program for folkehelsearbeid» ønsket to kommuner i Vestland fylke å gjennomføre tiltak som bidrar til «å lette på presset» blant ungdommene i kommunene. I tillegg ønsket de å bedre kommunenes arbeid med å iverksette målrettede ungdomstiltak (Helsedirektoratet, 2020). Det er de unge som kjenner og forstår hverdagen sin best og vet hvor «skoen trykker». Det var derfor viktig å la ungdommene medvirke i prosjektet. Kommunene i fylket valgte av den grunn å teste ut Juniorforskerprosjektet, som er basert på erfaringer og innhold fra Youth Participatory Action Research (YPAR) i USA (Ozer, 2017). Juniorforskerprosjektet er et tiltak som har blitt tilpasset norske forhold og har til hensikt å stimulere ungdom sin medvirkning, engasjement og

nysgjerrighet. Dette skal gi en større opplevelse av å bli hørt som ung, og gi mer mening og motivasjon for læring.

1.1 Medvirkning - barn og unges stemme

I FNs barnekonvensjon er det stadfestet at barn har rett til å bli hørt og tatt hensyn til, og de skal ha rett til å fritt uttrykke sine synspunkter i alle forhold som vedrører seg selv (Barne- og familiedepartementet, 2003, s. 13). I likhet med voksne har barn ytringsfrihet som omfatter frihet til å søke, motta og meddele opplysninger. Et godt folkehelsearbeid bygger på involvering fra alle deler av befolkningen, inkludert barn og unge (Helse- og omsorgsdepartementet, 2019, s. 66). Medvirkning er et grunnleggende prinsipp innen Folkehelseloven (2012, §4) og kan defineres som enkeltpersoners og gruppers rett til å kunne delta i og påvirke beslutningsprosesser og saker som angår dem selv (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2014). Medvirkning skal legges til grunn på både system- og individnivå og krever gode involveringsprosesser (Helse- og omsorgsdepartementet, 2019, s. 66).

Ifølge Branquinho, Cerqueira, Ramiro og Gaspar de Matos (2018) er inkludering av barn og unges stemme fortsatt mangelfull i intervensjonsprogrammer i det helsefremmende arbeidet. Voksne tar ofte beslutninger på barn og unges vegne, og kan i beslutningene ha lett for å overse små og store detaljer i utformingen av tilbud til målgruppen (Barneombudet, 2018, s. 5). De voksne har ofte ikke reflektert over rådene som barna legger frem. Barn og unge er eksperter på egne liv og deres råd kan dermed være til stor nytte i utviklingen av helsefremmende program i kommunen (Barneombudet, 2018, s. 5).

Å lytte til barn er viktig av flere årsaker. Barnas identitetsutvikling styrkes ved å lytte til deres meninger og ved å la dem medvirke. I tillegg utvikler de en større evne til å møte livets utfordringer (Bekken, Dahl & Van der Wel, 2018, s. 15). Individ som får påvirke eget oppvekstmiljø i positiv forstand kan skape et miljø som de ønsker å leve i som fremtidige voksne. Dette kan bidra til en følelse av autonomi, som regnes for å være et grunnleggende behov hos mennesket (Helse- og omsorgsdepartementet, 2019, s. 66).

Ulike lovbestemmelser har blitt nedfelt for å sikre at barn og unge får medvirke i saker som angår dem. I Plan- og bygningsloven (2009, §5-1) er det nedfelt at «kommunen har et særlig ansvar for å sikre aktiv medvirkning fra grupper som krever spesiell tilrettelegging, herunder barn og unge». I Forskrift om medvirkningsordninger (2019, §1-2) står det at ungdommer skal ha en stemme i alle saker som angår dem og at ungdomsrådet blant annet kan

stå ansvarlig for å formidle deres meninger. Stortinget vedtok i 2019 at kommuner og fylkeskommuner skal ha ungdomsråd eller andre organ hvor ungdom kan medvirke (Helse- og omsorgsdepartementet, 2019, s. 66). Å involvere ungdommene i råd er grunnleggende for å lykkes med tilrettelegging av tilbud for målgruppen.

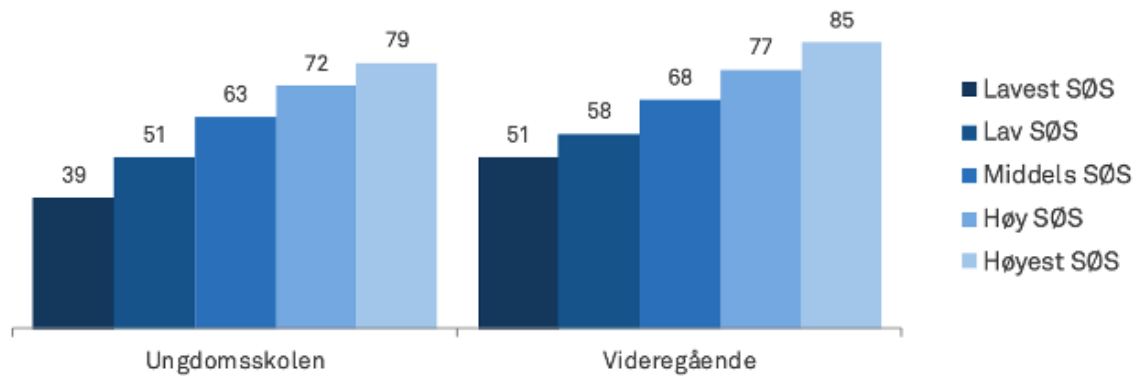
1.2 Ungdata-undersøkelsen: Hvordan står det til med norsk ungdom og deres skolehverdag?

Hvert år gjennomføres nasjonale og lokale Ungdata-undersøkelser. Undersøkelsene gjennomføres for å kartlegge hvordan ungdom fra 8.klasse til VG3 har det, hva de gjør på fritiden og hvordan de opplever skolehverdagen. Datamaterialet fra 2019¹ viste at de fleste norske ungdommer er fornøyd med det livet de lever. Elevene trivdes på skolen og følte at lærerne brydde seg om dem (Bakken, 2019, s. 4). Til tross for dette kjedet om lag 70% av ungdommene seg på skolen, og 30% av guttene og 60% av jentene opplevde å bli stresset av skolearbeidet. Skolestress kan føre til bekymring hos elevene, en av fem uttrykte for eksempel at de gruet seg til å gå på skolen hver dag. Undersøkelsen viste i tråd med dette en økning av psykiske helseplager hos begge kjønn og en nedgang i framtidsoptimisme. Flere elever trodde eksempelvis at de en dag kom til å oppleve arbeidsledighet (Bakken, 2019, s. 4-5). I tillegg velger en del elever å ikke søke seg inn på høyere utdanning. Figur 1 viser prosentandel som trodde de ville ta høyere utdanning, rangert etter skoleslag og sosioøkonomisk status (SØS) (Bakken, 2019, s. 42). 61% av ungdomsskoleelevene med lavest SØS trodde ikke de kom til å ta høyere utdanning. Prosentandelen synker litt på videregående skole, hvor 49% av elevene med lavest SØS ikke trodde de kom til å ta høyere utdanning.

Forskning viser at de med lang utdannelse og god økonomi lever lenger og har færre helseproblemer enn de med kortere utdanning og dårligere økonomi (Folkehelseinstituttet, 2018, s. 43). Læringsresultatene i norsk skole følger tett på foreldrenes utdanningsnivå og mye tyder på at skolen er med på å reprodusere sosiale forskjeller i læringsutfall (Helsedirektoratet, 2014, s. 17). Helsedirektoratet (2014, s. 7) mener at frafall i skoleløpet er for høyt med tanke på de konsekvenser det har for fremtidig arbeid, levekår, og risiko for dårlig psykisk helse og trivsel. Til tross for et høyt antall som dropper ut av skolen, viser tall fra Statistisk sentralbyrå en nedgang i frafall på videregående skole de siste årene (SSB, 2018). Likevel var det i 2020

¹ Til Ungdata-undersøkelsene i 2020 ble bare halvparten av datamaterialet innsamlet på grunn av Covid-19-situasjonen. Vi har derfor valgt å fokusere på Ungdata-undersøkelser fra 2019.

nærmere 22% som ikke fullførte studie- eller yrkeskompetanse i løpet av en periode på 5-6 år, på videregående skole (SSB, 2020).



Figur 1. Prosentandel som tror de vil ta høyere utdanning, rangert etter skoleslag og sosioøkonomisk status (SØS) (Bakken, 2019, s. 42)

Ut ifra hvor mange som kjeder seg på skolen, kan Ungdata-undersøkelsen signalisere at mange elever ikke opplever skolen sin undervisning som særlig relevant for deres liv (Eriksen, 2020). Sommer (2016) er en av de som har kritisert det eksisterende utdanningssystemet i Norge. Hun skriver at skolen er et slit for mange og hos de elevene som sliter mest befinner både karakterene og selvfølelsen seg i laveste sjikt. Disse ungdommene finner seg ikke til rette i det eksisterende utdanningssystemet og har en større sannsynlighet for å droppe ut av skolen. Sommer (2016) mener at skolerammene må være romslige nok til at de gir reelle muligheter for alle, slik at flere fullfører skoleopplæringen. Det må tas hensyn til at barn og unge har ulike forutsetninger og lærer på ulike måter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 42). Å få lov til å påvirke egen læring i skolen vil kunne føre til at elever i større grad føler seg motivert, forstått og trygg, som er et godt utgangspunkt for læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 12-13).

1.3 Ungdommers utvikling og skolens rolle

Ungdomstiden er en utviklingsperiode preget av blant annet biologiske, sosiale, kognitive og samfunnsmessige endringer (Bowers et al., 2010). Dette er en periode hvor mange vaner blir varige. Med store og hurtige endringer i utviklingen følger muligheter for både positive og negative utviklingsutfall. For å redusere de negative utviklingsutfallene har forskning og politikk i mange år orientert seg rundt risikofaktorer hos ungdom, fremfor å se på hva som kan fremme en positiv ungdomsutvikling (Bowers et al., 2010). Ungdommer spiller en aktiv rolle i egen utvikling, men utviklingen avhenger samtidig av det sosiale og institusjonelle miljøet

rundt (Li, 2011, s. 133). Tidlig innsats for barn og unge er avgjørende for god folkehelse, og god kvalitet blant annet i skolen kan være avgjørende for læring, trivsel og helse (Helse- og omsorgsdepartementet, 2019, s. 9).

Skolen er en viktig helsefremmende arena, fordi det er her barn og unge tilbringer mesteparten av sitt hverdagsliv (Helsedirektoratet, 2015, s. 5). Skolen og dens ansatte skal stå for utvikling av egenskaper som inkluderer akademisk oppnåelse, gode elevrelasjoner og sosial atferd, samt fremme gode verdier og holdninger blant elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 26). De skal også sørge for at elevene opplever mestring ut ifra egne forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 18). Skolen er for de fleste elever en arena hvor de har mulighet til å opparbeide seg ny kunnskap, nye erfaringer og oppleve personlig vekst. Samtidig kan skolen for andre føre til stagnasjon og reduksjon av utviklingspotensial (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 18). For å hindre at utviklingspotensial reduseres, bør lærerne ha en forståelse for hvilke betingelser som gir mulighet for vekst og utvikling hos elevene (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Lærere og skoleledelsen bør eksempelvis vise respekt for eleven, gi ros, omsorg og støtte, samt gi positive tilbakemeldinger for å øke elevenes muligheter for opplevelse av mestring og tro på egne evner (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Barn og unge som utvikler seg positivt vil kunne besitte ferdigheter fordelaktig for seg selv, sin familie og samfunnet rundt seg (Petersen, Koller, Motti-Stefanidi & Verma, 2017).

1.4 Helsefremmende tilnærming: YPAR og Juniorforskerprosjektet

I Ottawa-charteret defineres helsefremmende arbeid som «prosessen som setter mennesket i stand til å få økt kontroll over forhold som bedrer og bevarer helsen» (WHO, 1986, fritt oversatt). Utgangspunktet for helsefremmende arbeid ligger i de faktorer som kan styrke befolkningen sin helse, fremfor forebygging av sykdom og risikofaktorer. Arbeidet bygger på fem hovedstrategier: 1) Bygge opp en sunn helsepolitikk 2) Skape støttende miljø, 3) Styrke lokalmiljøet sine muligheter for handling, 4) Utvikling av personlige ferdigheter og 5) Orienterer helsetjenesten i en mer helsefremmende retning. Verdigrunnlaget i helsefremmende arbeid handler om å skape like muligheter for god helse for alle (WHO, 1986). Individet har et stort ansvar for egen helse, men det erkjennes at mange bakenforliggende faktorer for helse ligger utenfor den enkeltes kontroll, slik som boligforhold og sosial støtte (Green, Tones, Cross & Woodall, 2015, s. 15; WHO, 1986). Et sentralt prinsipp i det helsefremmende arbeidet er derfor å tilrettelegge for god helse i alle sektorer og nivå av samfunnet, deriblant skolen. Medvirkning er et viktig fundament for et vellykket helsefremmende arbeid (WHO, 1986).

Youth Participatory Action Research (YPAR) er en epistemologisk og metodisk tilnærming som skal styrke ungdomsmedvirkning og positiv ungdomsutvikling (Anderson, 2019). Kjerneelementene i YPAR består av medvirkning gjennom hele prosessen, demokrati, lærerstøtte og ungdommer sin rett til å bli hørt. Tilnærmingen anser alle unge individer som eksperter som kan bidra med kunnskapsproduksjon og prosjektene implementeres i mange tilfeller i skolen (Anderson, 2019). Elevene får opplæring i ulike forskningsmetoder og tar tak i emner som opptar dem eller som de ønsker å endre på (Rodríguez & Brown, 2009). Lærerne og skoleledelsen skal veilede elevene underveis i prosjektet og det skal være en jevn fordeling av makt mellom partene. Prosessen er transformativ og skal resultere i en endring av kunnskap og praksis som kommer ungdommene til gode (Rodríguez & Brown, 2009). YPAR-prosjekt kan være med å styrke barn og unges utvikling og trivsel gjennom å påvirke lokalsamfunn og skoleforhold (Ozer, 2017).

Juniorforskerprosjektet er den norske utgaven av YPAR, og ble videreutviklet og tilpasset en norsk kontekst av forskere ved HEMIL-instituttet, en folkehelsekoordinator, og en gruppe med elever og lærere fra Vestland fylke. Ledergruppen for prosjektet og samarbeidskommunene sin felles motivasjon for utvikling og implementering av prosjektet, var et ønske om å øke ungdommenes engasjement og involvering i saker som angår dem. Kjerneelementer i prosjektet har mange likheter med YPAR-tilnærmingen, og består av medvirkning, relasjonsbygging, kritisk tenking, utforskning/forskning og det å gi elevene en større opplevelse av å bli hørt. I tillegg skal prosjektet være med å utvikle ungdommene sin faglige- og sosiale kompetanse, samt fremme «empowerment» og samfunnsengasjement. Prosjektet består av seks moduler med ulikt innhold (Figur 2).



Figur 2. Rekkefølgen på de seks modulene i Juniorforskerprosjektet

1.5 Fagfornyelsen og Juniorforskerprosjektet

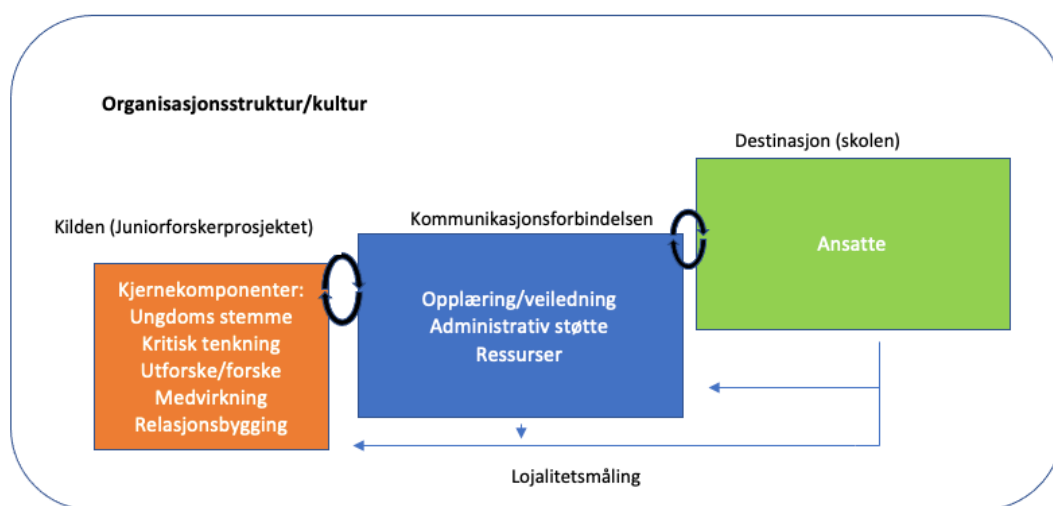
Juniorforskerprosjektet kan forankres i Opplæringsloven (1998, §1-1), som understreker at «elevene og lærlingane skal lære å tenke kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad». Prosjektet kan også forankres i de nye læreplanene i skolen. Læreplanene i skolen beskriver fagets innhold og mål, og i 2016 vedtok regjeringen at disse skulle fornyes (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Dette er den største endringen av skolens innhold siden Kunnskapsløftet i 2006. Fagfornyelsen ble iverksatt i 1.-9. klasse høsten 2020. Den nye overordnede delen av læreplanen omhandler verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Prinsippene tilsier at fagene blant annet skal bli mer praktiske og utforskende, og at det skal bli et større fokus på kritisk tenking, etisk bevissthet og medvirkning. Det skal også avsettes mer tid til faglig fordypning (Regjeringen, 2019). Prinsippene samsvarer med kjerneelementene i Juniorforskerprosjektet. Elevene skal lære å bruke fornuften i møte med konkrete praktiske oppgaver og forstå hvordan ulike forskningsmetoder skal brukes for å undersøke virkeligheten. Læring av etisk bevissthet skal eksempelvis hjelpe eleven med å utvikle god dømmekraft (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Elevene skal også «erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, erfare at de har en reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I tillegg skal de få «utfolde skaperglede, engasjement og utforskartrøng» (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Barn er av natur nysgjerrige på verden rundt seg, og bør derfor få mulighet til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere, som en viktig del av deres dybdelæring (Utdanningsdirektoratet, 2020e). De nye læreplanene har til hensikt å være mer relevante og fremtidsrettede enn de forrige.

1.6 Implementering av Juniorforskerprosjektet

Implementering handler om planlegging, iverksetting og gjennomføring, og det som skjer i den praktiske konteksten. Det innebærer at noe skal gjøres på en annen måte enn det tidligere har blitt gjort på (Roland, 2017, s. 20). Implementering bør være en planlagt og målrettet prosess, fordi det utfordrer både enkeltpersoner og det sosiale samspillet (T. Larsen, 2017; Strøen & Midthassel, 2017, s. 73). Av den grunn er lojalitet viktig for at komponentene skal bli iverksatt som planlagt. Hvor lojale de ansatte er til endringsarbeidet er viktig for å få effekt av tiltaket. En sterk lojalitet kan føre til at deltakerne legger mer entusiasme og motivasjon ned i arbeidet (Roland, 2017, s. 29-30).

Fixsen (2005, s. 12) har utviklet et rammeverk for å forstå hva som skjer i implementeringsprosessen. Modellen består av fem elementer (Figur 3). Kilden er endringen

som skal implementeres og er i dette tilfellet Juniorforskerprosjektet med dets kjerneelementer. Destinasjonen omhandler den/de som har besluttet å gjennomføre endringsforsøket, som er to skoler i Vestland fylke. En god kommunikasjonsforbindelse til destinasjonen er avgjørende for å oppnå en vellykket implementering (Roland, 2017, s. 22). For å kunne overføre eller omsette den aktuelle endringen til destinasjonen, samt sørge for at endringene har effekt over tid er veiledning, trening og administrativ støtte viktige implementeringsdrivere i kommunikasjonsforbindelsen. Trening handler eksempelvis om hvordan de ulike kjernekomponentene innlæres og omsettes til praksis. Kompetansehevende tiltak blant lærerne kan av den grunn være gunstig, fordi det primært blir dem som iverksetter tiltakene eller programmene (T. Larsen, 2017). I Juniorforskerprosjektet fikk alle lærerne opplæring før oppstart. De fikk veiledning og hjelp fra prosjektgruppen og hadde digitale ressurser til rådighet. Lærertilslutning og en aktiv skoleledelse er sentrale faktorer for en suksessfull implementering i skolen.



Figur 3. Modellen viser Fixsen (2005, s. 12) sitt rammeverk for å forstå hva som skjer i en implementeringsprosess

1.7 Klargjøring og avgrensning av oppgave

Denne masteroppgaven er en del av et forskningsprosjekt under ledelse av HEMIL-instituttet ved Universitetet i Bergen. En pilot av Juniorforskerprosjektet ble gjennomført ved to skoler i Vestland fylke høsten 2020. HEMIL-instituttet har hatt ansvaret for evalueringen av prosjektet, som har bestått av både observasjon, spørreundersøkelser og intervjuer. Den inneværende studien har vært en del av evalueringen av Juniorforskerprosjektet, og oppgaven vår har vært å

få tak i elever og læreres opplevelser og erfaringer med prosjektet gjennom fokusgruppeintervju og semistrukturerte intervju.

Vi hadde lyst til å ta del i evalueringen av Juniorforskerprosjektet på bakgrunn av vår interesse for skolen som helsefremmende arena. Vi ønsket å tilegne oss mer kunnskap om hvordan helsefremmende tiltak i skolen implementeres, gjennomføres og evalueres. I tillegg var vi interesserte i hvilke utfall som kunne fremkomme av Juniorforskerprosjektet. Det var også ønskelig å bidra til en mer kunnskapsbasert praksis. Et prosjekt som Juniorforskerprosjektet har aldri før blitt gjennomført i Norge. Evaluering av prosjektet er dermed viktig for å identifisere forbedringspotensialer og utfall, før en eventuell ny gjennomføring kan iverksettes. På grunn av studiens omfang vil ikke oppgaven evaluere alle modulene i Juniorforskerprosjektet, da dette ville blitt for omfattende. Målsettingen i studien var å få en helhetlig forståelse av elever og læreres erfaringer med Juniorforskerprosjektet.

1.8 Begrepsavklaring

Videre i oppgaven brukes forkortelser som YPAR (Youth Participatory Action Research), PAR (Participatory Action Research) og CBPR (Community-Based Participatory Research). Alle tilnærmingene bygger på samme prinsipp, men tar for seg ulike målgrupper og kontekster:

1. **CBPR og PAR** er tilnærminger som baserer seg på samarbeid mellom lokalsamfunnet og fagfolk. Tilnærmingene benyttes for å utveksle kunnskap mellom alle samfunnsmedlemmer i lokalmiljøet når beslutninger skal tas (Jacquez, Vaughn & Wagner, 2013). Dette er en form for aksjonsforskning som skal sikre at de involverte partene i lokalmiljøet får medvirke i saker som angår dem (Ozer, Ritterman & Wanis, 2010).
 2. **YPAR** er en form for CBPR, hvor ungdom er i fokus i forskningsprosessen. Ungdommene får opplæring i å identifisere og analysere utfordringer som er relevant for deres liv, og de skal derav forsøke å skape endring på området (Ozer, 2017).
- **Empowerment:** Vi har valgt å benytte oss av Norges offentlige utredninger, NOU 1998:18 (1998, s. 10), sin definisjon av «empowerment» i oppgaven. Empowerment beskrives som en myndiggjøring, som gjør individer i stand til å ta kontroll over forhold og ressurser som påvirker deres liv. Målet er at personene mer effektivt skal kunne styre sine liv mot egne mål og behov.

1.9 Sammenfatning av forestående kapitler

Neste kapittel vil ta for seg studiens teoretiske rammeverk. I litteraturkapittelet vil tidligere forskning med YPAR som tilnærming bli presentert, sammen med forskning på elevmedvirkning, lærerstøtte og implementering. Oppgavens problemstilling presenteres avslutningsvis i dette kapittelet. Kapittel fire tar for seg studiens metodologi og dens kvalitative design, datainnsamling og hvordan analysen har blitt gjennomført. Deretter legges studiens funn frem i kapittel fem. Oppsummering av sentrale funn presenteres i starten av kapittel seks. Funnene vil så bli diskutert i lys av tidligere forskning og oppgavens teoretiske rammeverk. Studiens siste kapittel vil sammenfatte oppgavens hovedfunn, studiens begrensninger, implikasjoner for helsefremmende arbeid og forslag til videre forskning.

2.0 Teori

I følgende kapittel vil vi gjøre rede for teorier som studien bygger på. Teori vil i studien benyttes som en filosofisk tilnærming og som et verktøy for å diskutere og forklare studiens funn. Først vil Positiv ungdomsutvikling presenteres som et teoretisk rammeverk. Deretter vil Vygotskys «proksimale utviklingssone» bli belyst, før vi til slutt legger frem Hart's medvirkningsstige.

2.1 Positiv ungdomsutvikling (PYD)

Utviklingsvitenskap ønsker å beskrive, forklare og optimalisere individers utvikling gjennom livet (Lewis et al., 2016). Sammen med relasjonelle utviklingssystemer (RDS) og utviklingsvitenskap, har vitenskaps- og livsløpsteori, og utviklingspsykologi og bio-økologiske tilnærminger formet fremveksten av Positive Youth Development (PYD), som oppsto på 1990-tallet (R. M. Lerner, Lerner, Bowers & Geldhof, 2015, s. 608; Lopez, Yoder, Brisson, Lechuga-Pena & Jenson, 2015). Tilnærmingen var et motsvar til det tidligere dominerende problemfokuset rettet mot ungdom, som hadde som mål å minimere ugunstig atferd (Harris & Cheney, 2018). PYD rettet i stedet søkelyset mot ungdommers ressurser, resiliens og plastisitet (R. M. Lerner et al., 2015, s. 608). Ønsket med PYD var å fremme ungdommers tilgang til positive opplevelser, ressurser og muligheter, og fremme utviklingsutfall som vil komme individet og samfunnet til nytte (Benson, Scales, Hamilton & Sesma JR, 2007, s. 895).

Andre faktorer som bidro til PYD sin opprinnelse var økt interesse for plastisitet, og relasjonen mellom individer og deres økologiske settinger (Silbereisen & Lerner, 2007, s. 16) Plastisitet kan betegnes som muligheten for endring i mennesket. Et individ kan ut ifra dette påvirkes til å utvikle seg i en positiv eller negativ retning. Plastisitet representerer en fundamental styrke i PYD, fordi plastisitet gjør at individer kan tilpasse seg omgivelsene som stadig er i endring gjennom livsløpet (R. M. Lerner, Lerner & Benson, 2011). En positiv utvikling krever likevel en koordinering av individet og dets følelser, atferd, tanker og sosiale relasjoner (Wang, Vujovic, Barrett & Lerner, 2015, s. 38). Disse faktorene er forbundet og påvirker hverandre. En god koordinering av faktorene vil øke sannsynligheten for at emosjonelle tilpasningsevner oppstår og at mistilpasning i mindre grad forekommer. Således kan det sies at alle ungdommer har potensial til å blomstre (thrive) mot voksenlivet, med forutsetning om at de har riktig støtte i omgivelsene (R. M. Lerner, Lerner, von Eye, Bowers & Lewin-Bizan, 2011). Tilnærmingen prøver å nyttiggjøre seg av de særegne økologiske omgivelsene rundt ungdommene, eksempelvis «en støttende familie», som på ulike måter kan bidra til en suksessfull utvikling (R. M. Lerner, Almerigi, Theokas & Lerner, 2005).

Det teoretiske perspektivet i PYD er å forbedre ungdommenes tilpasningsevner og deres styrker, etablere engasjerende og støttende omgivelser og tilrettelegge for en dynamisk relasjon mellom individet og konteksten rundt (R. M. Lerner et al., 2015, s. 608; Taylor, Oberle, Durlak & Weissberg, 2017). Dette presenteres i en toveis individ \leftrightarrow kontekst relasjon. Samspillet mellom individ og kontekst åpner muligheter for endring, men kan begrenses av personlige egenskaper, erfaringer og kontekstuelle forhold (R. M. Lerner & Overton, 2008). PYD understreker viktigheten av å tilrettelegge for deltakelse og engasjement, slik at ungdom kan utvikle sine styrker innen de fem C-ene, som presenteres i punkt 2.1.1 (R. M. Lerner, von Eye, Lerner & Lewin-Bizan, 2009). Ungdommene skal engasjeres i produktive aktiviteter og PYD har derfor blitt brukt som rammeverk for mange ungdomsprogrammer og ungdomstiltak (R. M. Lerner, Lerner & Benson, 2011). Dette henger sammen med at PYD, i tillegg til å fremme ungdommers ressurser, ansees som en tilnærming som kan redusere risikoatferd hos ungdom (Lopez et al., 2015).

En utfordring sett i forskningslitteraturen er at det ikke eksisterer en felles definisjon på PYD. Begrepet PYD har dermed blitt benyttet i forskningslitteraturen uten en klargjørelse av hva begrepet innebærer (J. V. Lerner, Phelps, Forman & Bowers, 2009, s. 525). Ved flere anledninger har det blitt forsøkt å finne hvilke kjernekonsepter PYD består av. Seks prinsipper for Positiv ungdomsutvikling har blitt foreslått av Benson et al. (2007, s. 896):

- 1) Alle ungdommer har en iboende kapasitet for positiv vekst og utvikling
- 2) En positiv utvikling vil forekomme når ungdommene står i relasjoner, kontekster og økologier som dyrker deres utvikling
- 3) Å fremme positiv utvikling er ytterligere mulig når ungdommene tar del i flere dyrkende relasjoner, kontekster og økologier på samme tid
- 4) Støtte, «empowerment» og forpliktelse/engasjement (commitment) er utviklingsressurser som er viktige på tvers av etnisitet, kjønn og inntekt
- 5) Lokalsamfunnet er avgjørende for positiv ungdomsutvikling
- 6) Ungdommene er viktige aktører i sin egen utvikling og er signifikante ressurser for å skape de relasjonene, kontekstene, økologiene, og lokalsamfunnene som behøves for å muliggjøre positiv ungdomsutvikling.

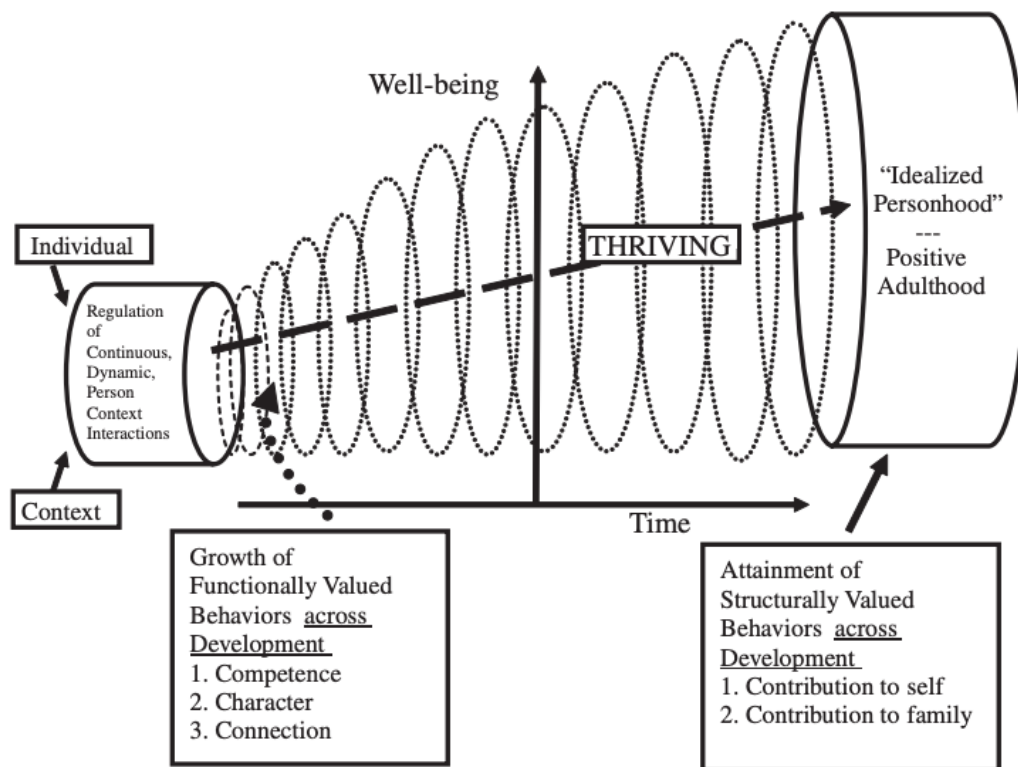
2.1.1 “The Five Cs of PYD”

Ulike teoretiske rammeverk har blitt brukt for å konseptualisere perspektivet til positiv ungdomsutvikling (Lopez et al., 2015). Fellesnevneren for rammeverkene er at de ønsker å

bygge opp under ungdommene sine personlige egenskaper, sosial kompetanse og holdninger (Taylor et al., 2017).

«The Five Cs of PYD» er omtalt som en av de mest etablerte og empirisk støttede modellene til PYD og består av «Competence», «Confidence», «Character», «Connection» og «Caring» (Bowers et al., 2015; R. M. Lerner, Lerner, von Eye, et al., 2011). På norsk vil dette omfatte: 1) Kompetanse - sosialt, akademisk, kognitivt og yrkesmessig, 2) Selvtillit - egenverdi og mestringsstro, 3) Karakter - respekt for sosiale og kulturelle regler, 4) Relasjon - gjensidige og positive relasjoner til familie, medelever og skole, og 5) Omsorg/empati for andre (Bowers et al., 2010). Ifølge modellen skal ungdom blomstre når de viser at de besitter én eller flere av disse egenskapene. De skal også ha færre indikatorer på problem- og risikoatferd. Han eller hun vil trolig få et mer gjensidig og fordelaktig livsløp i en person \longleftrightarrow kontekst relasjon, og vil kunne bidra positivt til seg selv, familien og samfunnet rundt seg. På bakgrunn av dette opereres det også med en sjette C, «Contribution» (medvirke /bidra), som er et resultat av utviklingen av de fem andre C-ene (R. M. Lerner, 2017).

R. M. Lerner, Lerner, et al. (2005) har gjennomført longitudinelle undersøkelser (4-H studien) for å identifisere individuelle og økologiske påvirkningsfaktorer som kan promotere ungdommers blomstring (thriving). Blomstringsprosessen (Figur 4) er basert på resultater fra 4-H studien til R. M. Lerner, Lerner, et al. (2005). Studiens formål var å finne ut hva som driver unge personer gjennom et sunt livsløp, slik at de oppnår det voksenlivet de ønsker. Forskerne så i studien at de fem C-ene kan utvikles over tid, så fremt at individets styrke er på linje med de støttende omgivelsene. Dersom de fem C-ene utvikler seg, vil ungdommene både kunne oppnå det voksenlivet de ser for seg, men også kunne bli en bidragsyter for seg selv og sine omgivelser (Ozer, 2016). Det er viktig med et vedvarende støttende forhold til minst én dedikert voksen, som kan være med på å bygge opp om ungdommenes ferdigheter (R. M. Lerner, Lerner, et al., 2005). Familie, skole, nærmiljøet og samfunnet bør derfor generelt legge til rette for positiv ungdomsutvikling.



Figur 4. Figuren viser et utviklingskontekstuellet syn på PYD, som forklarer hvordan individet i samspill med kontekstuelle faktorer kan styrke «The Five Cs of PYD» og blomstre (thrive) mot et godt voksenliv (R. M. Lerner, Lerner, et al., 2005).

2.1.2 Youth Participatory Action Research - YPAR

Begrepet «Participatory Research» (PR) oppsto på 1970-tallet og har blant annet sine røtter fra sosiale motstandsbevegelser i Tanzania (Akom, Shah, Nakai & Cruz, 2016). På grunnlag av dette skapte forskere fra utviklingsland mer alternative og liberale forskningsmetoder som et motsvar til hvordan kunnskapen om «people of color» ble innsamlet, klassifisert, karakterisert og til tider misrepresentert av vesten. Målet til PR ble å fremme personer fra marginaliserte grupper sine stemmer, slik at de fikk være med å produsere kunnskap og være endringsagenter for sosial rettferdighet og helse (Akom et al., 2016).

En videreutvikling av PR er YPAR. YPAR representerer en endring innen blant annet skoleforskning og er en epistemologisk utfordrer til tidligere sosialvitenskap (Caraballo, Lozenski, Lyiscott & Morrell, 2017). Tilnærmingen hevder at ungdom, særskilt marginalisert ungdom, besitter en ekspertise som kan skape kunnskap som leder til «empowerment» og sosial rettferdighet i samfunnet (Ozer, 2016). YPAR skal gjennom medvirkning bidra til positiv ungdomsutvikling og gjøre ungdom engasjert i sine egne liv og omgivelser (Ozer, 2017). Kunnskapsproduksjonen har i YPAR skiftet ansvarsområde fra akademikere til ungdom som opplever konteksten direkte (Kohfeldt, Chhun, Grace & Langhout, 2011). Ungdommene får

opplæring i å identifisere og analysere relevante problemstillinger og ungdommenes meninger skal verdsettes (Kohfeldt et al., 2011). De skal bli hørt og tatt på alvor på lik linje som forskere og lærde, og de skal få tro på at de kan få til endringer (Ozer, 2017).

2.2 Vygotsky – Den proksimale utviklingssonen

Vygotsky (1978, s. 86) sin teori om den proksimale utviklingssonen (Zone of Proximal Development) kan sees i Figur 5. Teorien henviser til avstanden mellom elevens faktiske utviklingsnivå, bestemt gjennom hva eleven klarer på egen hånd, til elevens potensielle utviklingsnivå sett gjennom det eleven får til med veiledning fra voksne eller mer modne klassekamerater. Vygotsky sin tanke er at læring vil forekomme når individer interagerer i et sosialt samspill (Säljö, 2003, s. 123; Vygotsky, 1978, s. 86). Den samhandlende prosessen omfatter at fagpersonen stimulerer og støtter elevene i utfordringer som elevene ville hatt vanskeligheter med på egen hånd. Dette skjer gjennom at stillasbyggingsteknikker tilpasses elevens behov i læringsprosessen. Elevene engasjeres på denne måten til å nå nye nivåer i den proksimale utviklingssonen (Säljö, 2003, s. 123).

I skoleforskning er stillasbygging (scaffolding) blitt et anvendelig begrep for å beskrive hvordan en lærer kan fungere som et støttende stillas for eleven i å løse konkrete utfordringer i den pågående lærings situasjonen (Vygotsky, 1978, s. 86). Oppgavens nivå må ligge nivået over det eleven ville fått til uten støtte. Stillaset skal være nødvendig for at eleven mestrer oppgaven. Rogoff (1990, s. 93) mener at kriterier som bør stilles til en veileder i stillasbyggingen er å for eksempel kunne forenkle oppgaven overfor den lærende, kunne holde elevens oppmerksomhet og interesse oppe, samt kunne demonstrere det faglige på en tydelig måte. Stillaset kan gradvis fjernes i det eleven behersker situasjonen bedre (Wood, Bruner & Ross, 1976). Målet er at støtten på sikt skal kunne internaliseres som en del av elevens repertoar for problemløsning, slik at eleven på egen hånd settes i stand til å løse tilsvarende oppgaver i fremtiden (Wood et al., 1976). På denne måten vil den proksimale utviklingssonen og stillasbygging kunne bidra til økt kompetanse og hjelpe eleven til å få modnet og utviklet sine ferdigheter.

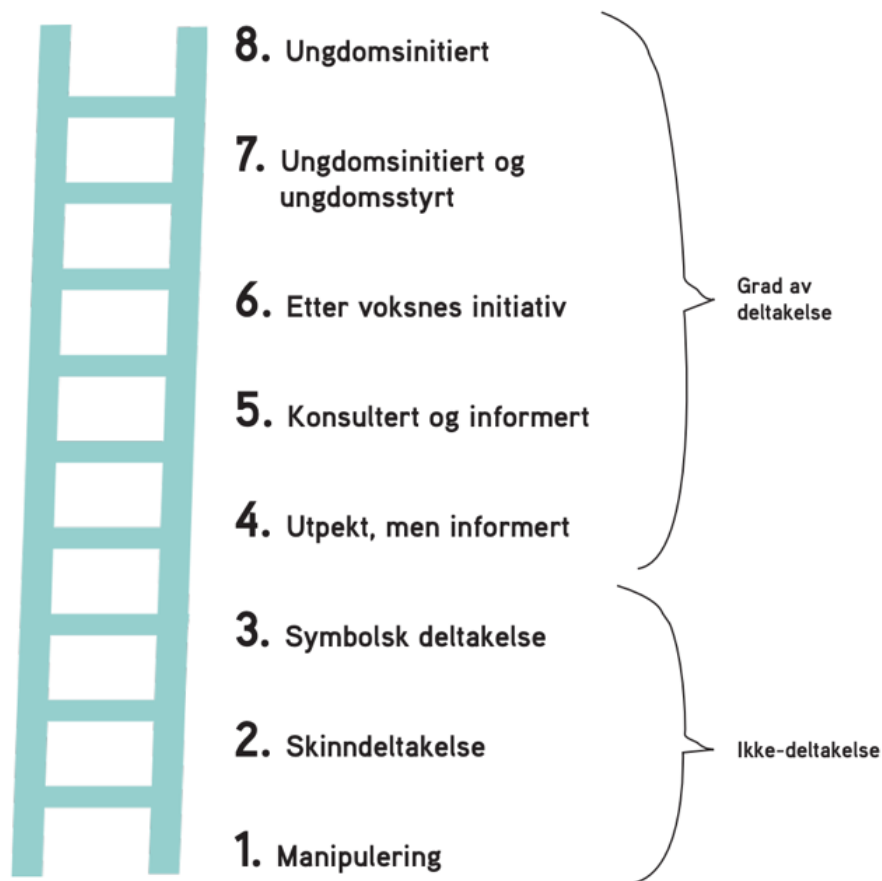


Figur 5. Den proksimale utviklingssonen (Säljö, 2003, s. 125)

2.3 Harts medvirkningsstige

I løpet av de siste tiårene har det blitt utviklet flere modeller for å forstå og analysere grader av medvirkning. En av de mest brukte modellene er «The Ladder of Children's Participation» som er tilpasset ungdomsdeltakelse av Roger Hart (1992, s. 8), med inspirasjon fra Arnstein sin deltakerstige fra 1969 (Plan- og bygningssetaten, 2020, s. 7). Medvirkningsstigen har fått plass i Barneombudets medvirkningshåndbok, som kan sees i *Figur 6*. Harts medvirkningsstige presentert i Medvirkningshåndboka, hvor steg 1-3 representerer «falsk medvirkning» og steg 4-8 representerer «reell medvirkning» (Barneombudet, 2018, s.6) (Barneombudet, 2018, s. 6). Modellen tar for seg barns medvirkning i prosjekter eller programmer, og består av åtte ulike nivåer. De tre nederste nivåene (1-3) representerer falsk medvirkning. Barn blir gitt en stemme, men når det kommer til stykket har de svært liten eller ingen innvirkning på det gjeldende temaet, eller prosjektet (Hart, 1992, s. 9). De fem siste stegene (4-8) i stigen representerer ekte eller reell medvirkning. Stegene beskrives nedenfor i tabell 1.

En feiltolkning av stigen er at den er hierarkisk. Medvirkning behøver ikke alltid å foregå på øverste nivå med ungdomsinitiert deltagelse. Det er heller ikke slik at et nivå i stigen trenger å være bedre enn de andre (Hart, 2008, s. 24). Av og til kan ungdom ønske å ha mindre ansvar. Ungdommen skal selv få velge hvor mye de ønsker å delta og om de vil delta i utgangspunktet. Barn og unge skal, selv om de ikke ønsker å være den som initierer et prosjekt, vite at de har mulighet til dette og føle at de har både tillit og kompetanse til å gjøre det. Intensjonen med stigen er å vise at det finnes forskjellige grader av barns mulighet, tillatelse og støtte til å sette i gang egne prosjekter og ta beslutninger for å gjennomføre dem. For mange voksne har modellen vært til hjelp i å tenke nytt rundt samarbeidet med unge mennesker (Hart, 2008, s. 24). Likevel har stigen blitt kritisert for å ha blitt brukt av praktikere som et verktøy for å måle eget arbeid, fremfor å reflektere over egen praksis (Hart, 2008, s. 19). Juniorforskerprosjektet har fokus på elevmedvirkning og medvirkningsstigen er derfor tatt med i teorigrunnlaget i denne evalueringen. Stigen kan være et passende evalueringsverktøy for helsefremmende tiltak, hvor målet er høy grad av medvirkning (Agdal, Midtgård & Meidell, 2019).



Figur 6. Harts medvirkningsstige presentert i Medvirkningshåndboka, hvor steg 1-3 representerer «falsk medvirkning» og steg 4-8 representerer «reell medvirkning» (Barneombudet, 2018, s.6)

Tabell 1. Tabellen viser en beskrivelse av de ulike stegene i Harts medvirkningsstige (Hart, 1992, s.8-14)

1) Manipulering:	Barna gjør og sier det de voksne ber dem om, uten å ha en forståelse for saken. Det kan også spørres etter barnas mening, hvor de voksne bruker noen av ideene, uten å formidle til barna hvilken påvirkning de har hatt på sluttproduktet.
2) Skindeltakelse:	Barn brukes under arrangementer; synger, bruker t-skjorter med logo på, men forstår ikke hvorfor de er der.
3) Symbolsk deltakelse:	Barn blir spurt om hva de syns om en sak, men de har ingen eller liten grad av innflytelse.
4) Utpekt, men informert	De voksne bestemmer prosjektet, og barna deltar frivillig. Barna forstår prosjektet, og vet hvor mye de skal være involvert og hvorfor. De voksne respekterer barnas synspunkter.
5) Konsultert og informert:	Prosjektet er designet og gjennomført av voksne, men barna konsulteres. Barna har full forståelse for prosjektet og deres meninger blir tatt seriøst.
6) Etter voksnes initiativ:	De voksne har initiert ideen, men barna blir involvert i hvert steg av planleggingen og implementeringen. Barna involveres i beslutningstakingen.
7) Ungdomsinitiert og ungdomsstyrt:	Barna har den initierende ideen og bestemmer hvordan prosjektet skal utvikles. De voksne er tilgjengelige, men tar ikke hovedansvaret.
8) Ungdomsinitiert:	Barna har ideene, utvikler prosjektet og inviterer voksne til å delta sammen med dem i beslutningsavgjørelsene.

3.0 Litteraturgjennomgang

Formålet med oppgaven var å undersøke hvordan elever i 9.klasse og deres lærere opplevde Juniorforskerprosjektet. Litteraturgjennomgangen vil ta for seg tidligere forskning på YPAR og PAR. Fokuset rettes deretter mot forskning på elevmedvirkning, implementering og lærerstøtte og maktubalanse. Vi vil først skildre søkestrategien, sammen med søkeordene vi fant relevante.

3.1 Søkestrategi

Litteraturen som denne studien benytter seg av har blitt innhentet gjennom systematiske søk. *Tabell 2.* Oversikt over søkeord viser en oversikt over søkeordene som ble benyttet i søketjenestene Oria, Idunn, Google Scholar, PubMed, Web of Science, ProQuest, Epistemonikos og Insum. Det ble brukt både norske og engelske søkeord. Søkeordene innad i tabellens kolonner ble kombinert med «OR», mens søkeordene mellom kolonnene ble kombinert med «AND». For eksempel («Youth» OR «Teen*») AND («YPAR» OR «Youth Participatory Action Research») AND («School» OR «Middle School»). Publiseringsdato ble begrenset til 10 år tilbake i tid for å få den nyeste forskningen på feltet. Samtidig begrenset vi søket vårt til kun fagfelleverderte studier. Antall treff varierte ut fra søkemotorene som ble benyttet. Eksempelvis ga overnevnte søk 21 treff i PubMed, 3390 treff i Google Scholar (ikke bare fagfelleverderte studier), 642 treff i Oria og 83 resultater i Web of Science. Søkemotorene skal i utgangspunktet innhente studier basert på søkeordene, og gjøre søkeprosessen mindre krevende. Ordene vi søkte på ble ikke alltid kombinert og enkelte søkeord ble ekskludert fra søket. Dette medførte et mer omfattende litteratursøk, da søkene resulterte i artikler som ikke var relevante for vår oppgave. Det viste seg å være nyttig å gå gjennom flere av artiklenes referanselister for å undersøke om de inneholdt annen relevant litteratur som ikke fremkom i litteratursøket. Litteraturen i oppgaven inneholder hovedsakelig engelskspråklige artikler fra andre land, fordi forskningsprosjekter som dette i liten grad har blitt gjennomført i Norge. Systematiske oversikter var ønsket i starten av litteratursøkene, men enkeltstudier ble involvert etter hvert. Nye litteratursøk ble gjennomført med jevne mellomrom frem mot innlevering av oppgaven, for å ha oversikt over eventuelle nye relevante publiseringer.

Tabell 2. *Oversikt over søkeord*

Deltakere	Tema	Kontekst
«Youth*»	«YPAR»	«School»
«Teen*»	«Youth participation»	«School context»
«Adolescen*»	«Youth participatory action research»	«High school»
«Young*»	«Participatory action research»	«Skole»
«Ung»	«PAR»	«School setting»
«Ungdom»	«Action research»	«School based»
«Tenåring»	«Participation»	«Middle school»
	«Medvirkning»	
	«Influence»	
	«Involvement»	
	«Youth voice»	
	«Ungdoms stemme»	
	«Elevmedvirkning»	
	«Student Participation»	
	«Lærer støtte»	
	«Implementering»	
	«Implementation»	
	«Positive youth development»	
	«PYD»	
	«Power imbalance»	
	«Teacher* support»	
	«Student-teacher partnership»	

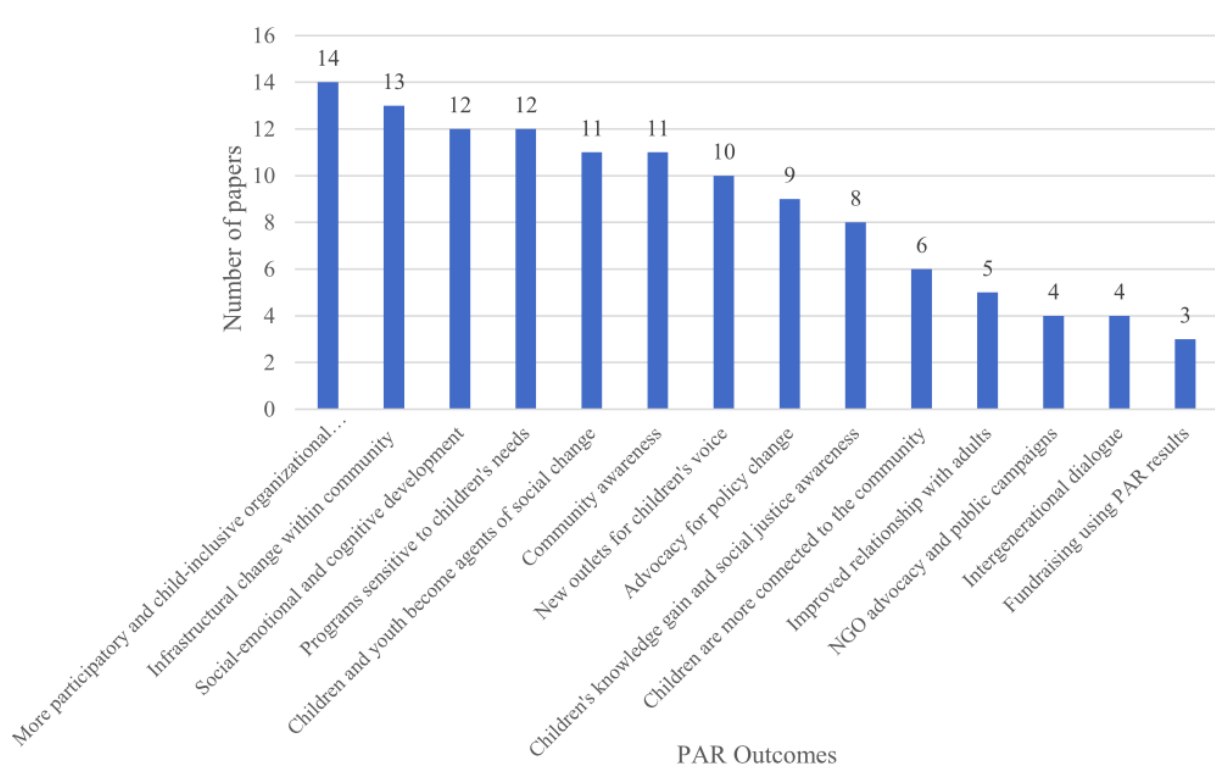
3.2 Tidligere forskning på YPAR

Mye av litteraturen rundt YPAR har blitt publisert etter 2009, noe som tyder på at feltet har vokst de siste 10 årene (Anyon, Bender, Kennedy & Dechants, 2018). Med økt forskning på feltet har YPAR fått sterkere empirisk støtte for å være en helsefremmende tilnærming for positiv ungdomsutvikling (Anyon et al., 2018; Ozer, 2017). Forskning har vist at YPAR kan gi positive utfall hos individer, så vel som i organisasjonen/systemene/miljøet ungdommene tilhører (Griebler, Rojatz, Simovska & Forster, 2014; Ozer, 2017; Ozer & Douglas, 2013). Videre i oppgaven vil det sees nærmere på både individuelle og strukturelle utfall ved YPAR.

Anyon et al. (2018) gjennomgikk 63 studier publisert mellom 1995 og 2015 i USA og de så på metodologi, utfall og fremtidige retninger for YPAR. De fleste YPAR-studiene var relatert til en skolekontekst (n=38, 67.9%). I gjennomsnitt hadde 42 av 63 studier en programlengde på 60,1 uker (Anyon et al., 2018). Et kriterium for studien var at deltakerne skulle være under 25 år, og flertallet av deltakerne ble betegnet som ungdommer (n=43, 74,1%). Oversikten viste at de vanligste utfallene som var relatert til deltakelse i YPAR var (1) «agency» og lederskap, som omhandlet mestringsstro, selvtillit, samfunnsengasjement, «empowerment», deltakende atferd og selvbevissthet, og 2) utdanning og karriere, som innebar organisering, tidsstyring, studieteknikker, målsetting, og planlegging (Anyon et al., 2018). (3) Sosial-, (4) mellommenneskelig- og (5) kognitiv kompetanse er andre repetitive utfall i YPAR, som består av elementer som tilknytning, tilhørighet, sosial støtte, kommunikasjonsevner, aktiv lytting, samarbeid, problemløsning og beslutningstaking. Studien konkluderte med at YPAR kunne være en nyttig tilnærming for å fremme ferdighetsutvikling og samfunnsengasjement hos ungdom.

Shamrova og Cummings (2017) analyserte PAR sine metodologiske trekk og utfall av barn og unges reelle medvirkning i PAR-studier. Studien tok utgangspunkt i 45 artikler, hvor majoriteten av artiklene var publisert mellom 2009 og 2016. Deltakerne var hovedsakelig mellom 10 og 18 år. Over halvparten av artiklene omhandlet sårbare grupper, beskrevet som minoritetsbarn, hjemløse barn og barn i arbeid, mens deltakerne i de resterende artiklene ble beskrevet som ikke-sårbare grupper. Intervju, fokusgrupper og fotostemme ble benyttet som datainnsamlingsmetoder. Figur 7 viser studiens 14 utfall som ble identifisert gjennom tematisk analyse. Utfallene ble kategorisert på tre nivå: 1) barn og unge, 2) organisasjonsnivå og 3) samfunnsnivå. Som et resultat av deltakelse i PAR, viste litteraturoversikten at barna fikk utviklet ferdigheter innen forskning, beslutningstaking og samarbeid. I tillegg ble barna mer oppmerksomme på spørsmål knyttet til sosial rettferdighet. Det ble også observert at deltakerne lærte å ta lederroller og ansvar i PAR, noe som hadde innvirkning på deltakernes selvtillit og

bidro til at de fikk en oppfattelse av at de kunne påvirke og skape endring. Deltakerne så i større grad på seg selv som positive bidragsyttere som kunne skape forandring i det sosiale miljøet. På organisasjonsnivå var det i litteraturoversikten gjentakende at organisasjonskulturen inkluderte barna mer i arbeidet som ble utført, og at utarbeidingen av program i større grad ble tilpasset barnas behov. På samfunnsnivå ble infrastrukturprosjekter og økt samfunnsbevissthet trukket frem som positive utfall av PAR.



Figur 7. 14 utfall av Participatory Action Research identifisert av Shamrova og Cummings (2017)

Ozer (2017) har i sin litteraturoversikt på YPAR vektlagt kvalitative undersøkelser. Studien viste at strategisk tenkning, kollektiv mestringstro og oppfattet kontroll ble forbedret hos ungdommer gjennom bruk av YPAR. Oversikten viste også at skoleklasser som benyttet seg av YPAR-komponenter i timene resulterte i en forbedring av akademiske resultater og førte til at flere ungdommer besto eksamen. Andre utfall som pekte seg ut i litteraturoversikten var en styrket relasjon mellom barn og voksne, og elever og lærere. En god relasjon mellom partene kunne øke elevens følelse av tilhørighet, og bidra til at de tilegnet seg ferdigheter innen kommunikasjon og gruppearbeid (Ozer, 2017).

3.3 Elevmedvirkning i YPAR

Gaspar de Matos og Simões (2016) har omtalt skolen som en viktig arena innen helsefremmende arbeid. Elever som får medvirke i skoleopplæringen vil lære å bli selvstendige, og utvikle eierskap til egen lærdom (Gaspar de Matos & Simões, 2016). Mange skoler har ikke prioritert elevmedvirkning, fordi opplæringssystemet er så sterkt knyttet til et tradisjonelt utdanningssystem med passiv opplæring (Anderson, 2019). I USA blir elevene sett på som passive informasjonsmottakere, mens lærerne besitter rollen som eksperter og informasjonsavsendere (Anderson, 2019). Lærerne anser ikke elevene som modne nok til å ha kontroll, og til å kunne ta egne beslutninger, noe som begrenser elevenes «agency» (Cerecer, Cahill & Bradley, 2013). YPAR skal være en motkraft til dette tradisjonelle utdanningssystemet.

Anderson (2019) hevder at det er tre signifikante forskjeller mellom YPAR og det tradisjonelle utdanningssystemet i USA. YPAR søker eksempelvis å minske maktubalansen som kan oppstå mellom voksne og ungdom, ved at begge parter skal spille like stor rolle i prosjektet. For det andre gir YPAR ungdommer muligheter til å identifisere faktorer som påvirker livene deres, og lar dem å forsøke å skape en endring på det gjeldende området. I YPAR er det ungdommene som besitter ekspertisen, og ikke de voksne. Den tredje forskjellen baserer seg på at YPAR gir deltakerne mulighet til læring, gjennom gjensidig deling av ressurser og kunnskap. YPAR er altså en aktiv læringsform fremfor en passiv læringsform.

Å gi elever mer innflytelse over egen skolehverdag vil mest sannsynlig påvirke læringsmiljø, motivasjon og resultater positivt (Helland & Næss, 2005, s. 84). Studien til Toshalis og Nakkula (2012) støttet opp om dette, og poengterte at et av de mest kraftfulle verktøyene for å påvirke akademiske resultat var å la elevene få medvirke i læringsprosessen. Jo mer elevene opplevde å ha en stemme, ha kontroll og få utfordringer og muligheter for samarbeid, desto mer motivasjon og engasjement oppsto. Elevundersøkelser gjennomført i Norge viser at elever i svært liten grad opplever å ha medvirkning i skolehverdagen. Dette gjelder særlig på ungdomsskolen (Frøyland, 2011, s. 22).

I YPAR er medvirkning et viktig prinsipp som kan tilrettelegge for positive utfall hos barn og unge. Griebler et al. (2014) hadde som mål i sin systematiske litteraturgjennomgang å oppsummere hvilke utfall elevmedvirkning har i design-, planleggings-, implementerings- og evalueringsfasen i helsefremmende arbeid i en skolesetting. Oversikten inkluderte 26 artikler fra 1992 til 2010, med deltakere mellom 5 og 19 år. Utfallene viste at medvirkning i YPAR påvirket elevenes tilfredshet, motivasjon og eierskap til prosjektet (Griebler et al., 2014). Elevenes ferdigheter og kompetanse innen kommunikasjon, organisering, samarbeid,

problemløsning og beslutningstaking ble også styrket. Elevmedvirkning fremmet positive og motiverte følelser hos elevene, noe som økte elevenes engasjement for læring (Griebler et al., 2014). Litteraturgjennomgangen indikerte også at personlig utvikling i form av økt selvfølelse, selvtillit og mestringstro oppsto. Dette bidro til et fokusskifte hos elevene. Elevene begynte å konsentrere seg om sitt potensial og sine sosiale ressurser, fremfor det de ikke mestret (Griebler et al., 2014). I tillegg til personlig utvikling viste forskningen til Griebler et al. (2014) at elevdeltakelse i alle faser av YPAR hadde effekt på skolen som organisasjon. YPAR bidro til en mer positiv skolestruktur, gjennom at interaksjoner og relasjoner ble styrket mellom skoleledelse, lærere og elever (Griebler et al., 2014). Elevene ble tatt mer på alvor av skoleledelsen og fikk lagt frem sine innspill med saker de ønsket å endre (Griebler et al., 2014). Elevene følte seg i større grad sett og anerkjent av lærere. De voksne på skolen var generelt positive til elevenes medvirkning i YPAR, fordi de følte at elevene bidro mer aktivt i timene og hjalp lærerne i lærings situasjonen.

Brion-Meisels og Alter (2018) så i sin studie at ungdommers grad av medvirkning i YPAR kan variere ut ifra ulike faktorer. Studien ble gjennomført på ungdoms- og videregående skole. For det første var grad av medvirkning avhengig av at deltakerne opplevde prosjektet som betydningsfullt. En del elever følte eksempelvis at det var meningsløst å fortsette med YPAR-timene halvveis i prosjektet, fordi de mente at de ikke kom til å oppnå en endring. For det andre ble elevenes grad av medvirkning trolig påvirket av de voksnes holdninger. Elevene ble tidlig posisjonert som mindre faglig sterke elever (struggling students). Lærernes kategorisering av elevene kan ha påvirket elevenes orientering inn mot prosjektet, fordi lærerne anså det som nødvendig å bruke lang tid i første fase av prosjektet på å hjelpe dem. Forskerne og deltakerne i studien hadde også ulik etnisk bakgrunn. Studiens deltakere besto primært av ungdommer fra lavinntektsfamilier og ungdommer med immigrantbakgrunn, mens forskerne i studien var to hvite autoritære voksenpersoner. Forskjellen kan ha påvirket elevenes grad av medvirkning, fordi ungdommene var vant til å bli rettleidet av personer som lignet forskerne, heller enn å samarbeide med dem. Forfatterne skrev at dette kan ha ført til at det tok lengre tid å styrke relasjonen mellom forskerne og elevene. En god relasjon til de voksne kan øke elevenes grad av medvirkning, fordi elevene tør å by mer på seg selv (Brion-Meisels & Alter, 2018).

Grad av elevmedvirkning varierer i YPAR. I Shamrova og Cummings (2017) sin litteraturgjennomgang så de at grad av medvirkning avhenger av hvor mye forskerne lot ungdommene medvirke. I kun 23% av artiklene medvirket barna i utviklingen av handlingsplanen og rundt halvparten av studiene involverte deltakerne i mer enn to medvirkningsområder. Forskerne så at deltakerne hadde lav grad av medvirkning i de tidlige

stadiene av forskningsprosjektet, og at de ofte ble ekskludert fra dataanalysen. Samme tendens ble sett i Griebler et al. (2014) sin litteraturgjennomgang, hvor bare én studie inkluderte deltakerne i alle faser av prosjektet og ni studier ekskluderte barna fra analysedelen i prosjektet. Jacquez et al. (2013) så på grad av ungdomsmedvirkning i Community-based Participatory Research (CBPR), og avdekket at ungdommene sjeldent var representert i denne type forskning. Et litteratursøk i forbindelse med studien resulterte i 399 artikler om CBPR og ungdom, hvor bare 15% av ungdommene medvirket i store deler av prosessen. Når ungdom utelates fra forskningsprosessen, kan betydningsfulle elementer for ungdommers liv utebli fra sluttresultatet. Det er av den grunn viktig at ungdommer får fremme sine synspunkt i alle deler av prosessen. Voksne bør gi barn og unge mulighet til å utvikle deltakende ferdigheter i tidlige år, slik at de kan utvikle seg til å bli engasjerte samfunnsborgere med gode beslutningsevner (Shamrova & Cummings, 2017). YPAR skal i utgangspunktet være til hjelp for slik ferdighetsutvikling.

3.4 Implementeringsprosessen

For at et prosjekt skal oppnå sitt potensial er implementeringsprosessen essensiell. T. Larsen (2017) peker på at en aktiv skoleledelse er den viktigste forutsetningen for en vellykket implementering. Ledelsen skal forberede skolen på innføring av tiltak, og deretter sikre gjennomføring og vedlikehold av satsingen. Opplæring og kompetanseutvikling er derfor et viktig fundament for at lærerne skal kunne gjennomføre tiltak på best mulig måte. Ledelsen er betydningsfull ved igangsettelse av et prosjekt eller tiltak i skolen, men lærernes motivasjon og tilslutning er elementær. Lærertilslutning er avgjørende for å oppnå suksess, da det primært er de som skal iverksette prosjektene i skolen (T. Larsen, 2017). I henhold til dette er det viktig at lærerne ser nytten av tiltakene som introduseres. Lærerne må sammen med ledelsen se skolens behov for og nytte av prosjektet. De må ha vilje og kapasitet til gjennomføring, samt tilrettelegge for ressursmessige og budsjettmessige forutsetninger som er nødvendig for implementeringen. Like viktig som å engasjere lærerne i implementeringsprosessen er å la målgruppen medvirke. Elever bør tas med på råd og få gi innspill på bestemmelser, noe som også kan styrke anvendbarheten til prosjektet (Griebler et al., 2014). Involvement av elever er viktig for elevenes motivasjon for deltakelse i prosjektsatsingen i ettertid, og for å sikre at tiltakene er relevante og attraktive for dem. Verdsetting av elevs bidrag kan påvirke deres generelle skolemotivasjon og gi dem kunnskap om deltagelse og demokratiske prosesser, som er viktige mål i et dannelsesperspektiv (T. Larsen, 2017).

Ozer et al. (2010) har tatt for seg utfordringer ved implementeringsprosessen av Participatory Action Research (PAR) i ungdomsskolen. Studien var en del av et større forskningsprosjekt, som varte i ett år og 32 ungdommer deltok. Deltakerne representerte ulike etnisiteter og to tredjedeler av elevene var fra familier med lav SØS. Forskerne så at implementeringsprosessen ble påvirket av blant annet elevenes modenhet. Elevenes modenhet spilte inn på deres engasjement og dermed deres medvirkning i prosjektet. Det var tydelige forskjeller på guttene og jentene. Guttene tøysset og var ofte høylytte i timene, mens jentene var roligere og virket generelt mer modne. På bakgrunn av dette mente lærerne at de burde benyttet seg av tilpassede strategier for hvert av kjønnene, slik at elevenes engasjement ble dreid mer i retning av prosjektet. Strukturelle betingelser spilte også inn. For eksempel var klasserommet for lite i forhold til størrelsen på klassen. Det trange området gjorde det vanskeligere å engasjere de mindre motiverte elevene, fordi de var mer opptatt av å få oppmerksomhet fra hverandre. I tillegg var det utfordrende å tilrettelegge for diskusjoner med høy kvalitet. Løsningen på dette ble å dele klassen inn i mindre grupper, slik at hver enkelt elev fikk en mer aktiv rolle i diskusjonen. Utfordringen som da oppsto, var at støynivået i det lille klasserommet økte og var forstyrrende for diskusjonene som pågikk. Noen av lærerne var også relativt nye i lærerrollen. Lærernes manglende erfaring i å skape god klasseromsdynamikk førte derfor til mer støy og mindre gode diskusjoner (Ozer et al., 2010).

Buckley-Marudas og Soltis (2020) har i sin kvalitative studie forsket på implementeringen av YPAR som en del av læreplanen i en amerikansk skolesetting. I løpet av ett år deltok 100 niendeklassinger fra samme skole i prosjektet. Studien fokuserte på den første fasen av YPAR, hvor tema skal velges, og så på utfordringer tilknyttet dette. Forfatterne identifiserte tre utfordringer: 1) utelatelse, 2) klasseromsdynamikk og 3) tradisjonelle konstruksjoner av lærer-elev-relasjon. Den første utfordringen viste til at flere elever fikk utelatt sine idéer fra prosjektet, fordi klassene ble delt opp i grupper på to til fem personer, hvor et felles tema skulle utforskes. Elevene som ikke fikk gjennomslag for sine idéer, var ofte uenige i gruppens valgte måte å undersøke tema på. I studiens andre utfordring kom det frem at lærerne antydte at enkelte grupper potensielt kunne skape problemer under gruppearbeidet. Dette var ikke gjeldende for alle gruppene. En del lærere hadde også tro på at flere grupper kunne oppnå suksess. Lærerne hadde likevel et behov for at alle gruppene i klasserommet skulle fungere optimalt, og omrokkerte derfor på en del av de eksisterende gruppene. Reorganiseringen førte til at elever måtte forske på et tema de ikke hadde valgt selv. For flere elever betydde dette at de ikke fikk gå dypere inn i det temaet som interesserte dem. Artikkelforfatterne understreket i den siste utfordringen at det eksisterte en maktubalanse mellom elevene og lærerne, hvor læreren

ofte hadde siste ordet og bestemmelsesretten i klasserommet. Ubalansen førte til spenninger mellom lærerne og elevene, fordi de ikke ble enige om temaets relevans og betydning for nærmiljøet, og hvilken forskningsmetode som skulle benyttes (Buckley-Marudas & Soltis, 2020).

Anderson (2019) har fra analysen av 38 amerikanske kvalitative og «mixed methods» studier trukket frem to viktige implementeringsfaktorer: 1) pedagogiske strategier og 2) nøkkelpersoners (stakeholders) dynamikk og behov. Pedagogiske strategier besto blant annet av læreplan og implementeringsstruktur. Flere studier som implementerte YPAR i skolens timeplan, så at elevens grad av medvirkning og autonomi i prosjektet ble redusert fordi elevene måtte forholde seg til pensum. Rubin, Ayala og Zaal (2017) avdekket at dersom YPAR ble implementert i en historietime kunne ikke elevene velge tema fritt. Temaene ble tilpasset læreplanen og dens mål, fordi lærerne måtte ha et evalueringsgrunnlag på elevene. Anderson (2019) så også i sin studie at det var variasjon i hvordan YPAR hadde blitt implementert i ulike skoletimer. For å styrke implementeringsstrukturen var det viktig at ressurser var tilgjengelig for lærerne på Internett, slik at de kunne finne beskrivelser av komponentene til YPAR; relasjonsbygging, kapasitetsbygging, datainnsamling, analyse og formidling av resultat. Nøkkelpersoners dynamikk og behov omfattet hvordan personer kunne tilrettelegge eller begrense et YPAR-prosjekt. Nøkkelpersoner var i denne sammenhengen rektorer, skoleledelse og andre nøkkelpersoner (Anderson, 2019). Det fremkom i studien at støtte fra nøkkelpersoner og skoleledelse var essensielt for at elevenes prosjekt skulle ha fremgang og kunne realiseres. Dersom rektor mente at et av temaene til elevene var for kontroversielt til å forskes på, kunne det medføre at prosjektets tema måtte forkastes.

Anselma, Chinapaw og Altenburg (2020) undersøkte blant annet implementeringen av YPAR-prosjektet «Kids in Action» i USA, over en treårig periode. Prosjektet ble initiert i et område med lav SØS og høy forekomst av helserelaterede problemer. Deltakerne var mellom 9 og 12 år. YPAR-prosjektet var et samarbeid mellom skolen, forskere og lokalmiljøet, hvor det overordnede målet i prosjektet var å forbedre elevenes matvaner og aktivitetsnivå. Elevene deltok sammen med forskerne på møter, i innhenting av data og i analysen av resultatet. En utfordring som tidlig ble observert, var at skoleledelsen følte at de hadde for få lærere til å følge opp prosjektet. I tillegg følte de at de ikke var godt nok involvert i prosessen, og at kommunikasjonen med partnere i lokalmiljøet (community partners) burde vært bedre. Partnere i lokalmiljøet hadde på sin side tatt for gitt at skolen var for opptatt med andre ting til å være fullt og helt involvert i prosjektet. Mangel på kommunikasjon mellom partene førte til at lærerne og skolen involverte seg mindre i prosjektet. Dette kan ha vært en ulempe, siden elevene hadde

en god relasjon til lærerne og var avhengige av deres hjelp i prosjektet. Forfatterne vektla at en god relasjon mellom elever og voksne var å foretrekke, fordi elevene hadde behov for veiledning og ikke hadde muligheter til å realisere sine ideer på egenhånd. Den viktigste rollen hadde likevel rektor, ettersom elevene måtte få tillatelse fra rektor for å kunne gjennomføre en aktivitet. De voksne i studien verdsatte barna sin medvirkning, og i utgangspunktet ønsket de å opprettholde elevmedvirkningen på skolen etter endt prosjekt. På grunn av politikk og økonomi ble dette utfordrende.

Buttimer (2019) har vist til utfordringer ved implementeringen av YPAR i en skolesetting. Skoleledelse og lærere måtte ofte overbevises om å implementere YPAR i læreplanene. Grunnen til dette var at lærerne ikke kunne evaluere elevene i YPAR på samme måte som i andre fagtimer. Dersom lærerne hadde kunnet karaktersette elevene i YPAR, som i «vanlige» skoleprosjekt, hadde det trolig vært enklere å implementere tilnærmingen i læreplanene. Karaktersetning og eventuelle pensumkrav kan være med å klassifisere YPAR som et «vanlig» skoleprosjekt. Likevel kan krav om å dekke deler av pensum medføre at elevene ikke vil få arbeide med det temaet de ønsker å undersøke. Det kan da oppstå en konflikt mellom prosjektets hensikt og lærernes mål for undervisningen. Dette er en av grunnene til at YPAR ofte har blitt implementert i valgfag, fordi valgfag ikke har samme rammebetingelser som andre fag i læreplanen. Buttimer (2019) har også sett på lærernes egnethet og evne til å sette seg inn i elevenes tema som en utfordring i implementeringen. Hvis temaet omhandlet noe læreren personlig ikke hadde opplevd, som rasisme eller undertrykkelse, ble det utfordrende for lærerne å veilede elevene.

Med bakgrunn i eksisterende litteratur og forskning har Ozer og Douglas (2015) sammenfattet og operasjonalisert fem YPAR-prosesser for vurdering av implementeringskvalitet. Tabell 3 viser de fem sentrale aspektene ved YPAR-prosessen; 1) gjentagende integrering av forskning og utførelse, 2) trening og praktisering av forskningsferdigheter, 3) praktisering av strategisk tenking og diskusjon om strategier for endringsarbeid, 4) bygge støttende nettverk ved å nå ut til skolen og nøkkelpersoner i lokalsamfunnet, og 5) lærernes maktdeling med elevene i forsknings- og handlingsprosessen. Forfatterne omtalte de seks resterende prosessene i Tabell 3 som viktige implementeringskomponenter for YPAR, men ikke som unike for YPAR i seg selv (Ozer & Douglas, 2015). Komponentene besto av for eksempel utvidelse av ungdommenes sosiale nettverk, mulighet og veiledning for å jobbe i grupper for å nå et felles mål, samt utvikling av ferdigheter for å kommunisere med andre ungdommer og voksne nøkkelpersoner (stakeholders).

Tabell 3. YPAR-prosesser for vurdering av implementeringskvalitet (Ozer & Douglas, 2015)

Table 1. YPAR Processes Outlined by Ozer et al. (2010).

Central YPAR processes
Iterative integration of research and action
Training and practice of research skills
The practice of strategic thinking and discussing strategies for influencing change
Building of supportive networks by reaching out to school and community stakeholders
Teacher's sharing of power with students in the research and action process
Processes that are important—but not unique—to YPAR
Expansion of the social network of the youth
Opportunities and guidance for working in groups to achieve goals
The development of skills to communicate with other youth and adult stakeholders
The teacher's flexibility regarding classroom projects or structure
Teacher's emphasis on student perspectives
The engagement of the students in the classroom activities

3.5 Lærer støtte og maktubalanse

Viktige faktorer for utvikling av en god lærer-elev-relasjon er veiledning og støtte ved behov, kunnskap om mål og krav for skolearbeidet, adekvat grad av medbestemmelse og tilpasning av undervisning og arbeidsoppgaver (Skaalvik, Garmannslund & Viblemo, 2009, s. 13). En god relasjon til lærerne gir utslag på elevenes motivasjon og innsats på skolen. Dette underbygges av en svensk studie, hvor elevene så på samarbeidet mellom elever og lærere som nødvendig for å kjenne på lysten til å lære (Åkerström et al., 2010, s. 17).

I Suldo et al. (2009) sin «mixed method»-studie var målet å kartlegge hvilke karakteristikk elevene anså som viktige i støtten de fikk fra lærerne. Til sammen gjennomførte 401 elever på 7. og 8. trinn i USA selvrapporterte målinger av subjektiv trivsel og 50 studenter deltok i fokusgruppeintervjuer. Funnene indikerte at karakteristikk elevene vektla hos lærerne var at de viste interesse, omsorg og respekt for elevene. Elevene ønsket også at lærerne skulle få dem til å forstå fagstoffet og forklare dem hvordan de kunne forbedre seg, slik at de fikk oppleve mestring. I tillegg ville elevene at lærerne skulle variere undervisnings- og arbeidsformene, gi informativ tilbakemelding og oppmuntre elevene til å stille spørsmål. I henhold til dette trekker studien frem begrepene emosjonell og instrumentell støtte. Emosjonell støtte handler om hvordan elevene opplever å bli verdsatt, akseptert og respektert av lærer, mens instrumentell støtte stiller spørsmål om elevene opplever at de får konkrete råd, praktisk hjelp og veiledning i skolearbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 231). Funnene i studien predikerte

at disse typene lærerstøtte var de to aspektene ved lærerstøtte som i størst grad var relatert til studentenes subjektive opplevelse av trivsel (Suldo et al., 2009).

Kohfeldt et al. (2011) pekte på tre utfordringer i forbindelse med lærerstøtte i implementeringsprosessen av YPAR. Den første utfordringen det ble sett på var forutinntatthet hos lærerne. Lærerne kunne eksempelvis mene at elevene var for unge til å ha ansvar, noe som ved flere anledninger førte til at elevene ikke ble involvert i diskusjoner og bestemmelser underveis i prosjektet. Den andre utfordringen var strukturelle utfordringer, som omhandlet blant annet få ressurser grunnet utilfredsstillende økonomi, samt uoverensstemmelser mellom rektorens og elevenes mål med forskningen i prosjektet. Forfatterne refererte til et eksempel hvor elevene ønsket å forbedre skolelunsjen og gjøre den mer delikat. Lærerne mente at elevenes forskningsspørsmål i dette tilfellet hadde en negativ vinkling mot skolen og oppfordret elevene til å velge et annet tema. Det oppsto da spenninger mellom elevene og lærerne, fordi det ble utfordrende for elevene å bestemme retning på prosjektet og samtidig møte lærerne og rektor sine mål. Den tredje utfordringen sett i studien var uenighet angående «Theory of Change», som er en beskrivelse av hvordan og hvorfor en ønsket endring er forventet å skje i en gitt kontekst. Elevene fikk i dette tilfellet beskjed av en lærer at det var mange elementer de ikke kunne forandre på i forskningstemaet sitt. Dette førte til at elevene ikke trodde de kunne oppnå endring. Forfatterne understreket i artikkelen at fokuset i YPAR-prosjekt bør være å fasilitere for at deltakerne kan utvikle egenskaper til å kritisk undersøke og forandre de urettferdigheter de identifiserer.

Rubin et al. (2017) belyste i sin studie, kompleksiteten av å implementere YPAR i en skolesetting, og så på hvordan prinsippene til YPAR om elevlederskap, maktubalanse mellom elev og lærer, og skolestruktur kunne kollidere. To offentlige skoler var involvert i studien, med til sammen fem deltakende lærere og 290 deltakende ungdommer. Lærerne hadde en klar lederrolle på skolene, men ga elevene rom til å ta ansvar og fullføre oppgavene de hadde satt seg i starten av prosjektet. I studien ble det sett at lærernes forsøk på å støtte elevene under forskningsprosessen virket mot sin hensikt. Lærerne hjalp elevene så mye at ungdommene mistet eierskap til prosjektet og følelsen av at de var betydningsfulle i arbeidet (Rubin et al., 2017). Behovet for å hjelpe elevene kom som følge av at ungdommene ofte hadde for ambisiøse og urealistiske handlingsplaner, som ikke samsvarte med tidsrommet de hadde til rådighet. Lærerne tok dermed tilbake en del av spillerommet og autoriteten elevene hadde fått, for å få kontroll på fremgangen i prosjektet. Ved å ta mer kontroll begrenset lærerne og skoleledelsen elevenes forskning på tema de anså som upassende. Lærernes inngripen i elevenes arbeid medførte også at lærerne følte at de reduserte elevenes medvirkning (Rubin et al., 2017).

Ozer, Newlan, Douglas og Hubbard (2013) undersøkte utfordringer tilknyttet elevmedvirkning i YPAR. Studien involverte 77 deltakere, fordelt på fire urbane videregående skoler i USA. Gjennomsnittsalderen på deltakerne var 16 år. Data ble innhentet gjennom intervju av lærere og elever, og ikke-deltakende og deltakende observasjon i klasserommet. I analysen ble det sett at lærer-verdi var den største begrensingsfaktoren sammenlignet med elevmedvirkning, fordi lærerne blant annet tok valg på elevenes vegne. Lærer-verdi viste til lærernes holdninger eller personlighet. Lærerne ledet for eksempel elevene mot en mer politisk retning av tema, enn hva elevene selv hadde tenkt. Lærerne kunne ikke motstå sin egen «agenda» for hvordan de mente temaet burde bli undersøkt. I dette tilfellet innrømmet lærerne at de syntes det var vanskelig å ikke motivere elevene til å velge det temaet de selv brant for, og unngå å presse elevene til å tenke større. Artikkelen viste også til en motstridende hendelse, hvor en lærer opptrådte beskyttende overfor elevene og det temaet de hadde valgt å undersøke. Læreren trodde at elevenes tema ville bli avvist av rektoren på skolen, men oppmuntret elevene til å fortsette å jobbe med temaet uten direkte godkjenning av rektoren. På denne måten fikk elevene presentert prosjektet og rektor fikk se verdien av arbeidet de hadde lagt ned (Ozer et al., 2013).

Bertrand (2014) forsket på maktubalansen mellom voksne nøkkelpersoner og «children of color», hvor fokuset var på prosjektet sin avsluttende formidlingsdel. Da elevene presenterte sine funn og forslag til beslutningstakerne, responderte de voksne på en måte som begrenset potensialet for fremtidige gjensidige dialoger med elevene. Grunnen til dette var at beslutningstakerne var mer interessert i elevenes fremføringspresentasjoner, fremfor presentasjonenes innhold og videre dialog. Elevenes motivasjon for videre medvirkning ble dermed redusert (Bertrand, 2014).

3.6 Oppsummering av forskning og forskningsspørsmål

Studiene referert til i kapittelet har vist til en rekke positive utfall ved bruk av YPAR, både hos individet og skolen som organisasjon. Utfallene i studiene har gjennomgående vært knyttet til mestringstro, kritisk tenking, planlegging, samarbeid, forbedring av relasjoner og emosjonell trygghet. De fleste deltakere gikk på ungdoms- eller videregående skole og majoriteten av studiene baserte seg på deltakere med minoritetsbakgrunn i USA, med lav SØS. Vårt overordnede mål med oppgaven er å undersøke hvordan elever og lærere opplevde Juniorforskerprosjektet i lys av funnene fra YPAR-studiene. Forskningsartiklene vi tok for oss omhandlet elevmedvirkning og maktubalanse mellom lærer og elever, og ulike faktorer som

påvirker implementeringsprosessen. Basert på presentasjon av teoretisk rammeverk og gjennomgang av litteratur har vi kommet frem til følgende forskningsspørsmål:

«Hvilke erfaringer har elever og lærere med Juniorforskerprosjektet?»

Våre underproblemstillinger:

1. Hvordan opplever elever i 9.klasse deltakelse i Juniorforskerprosjektet?
 - a. Hvordan opplever elever å medvirke?
 - b. Hvilke elementer ved Juniorforskerprosjektet skaper engasjement hos elevene?
 - c. Hvordan opplever elevene å forske på et tema som de selv har valgt?

2. Hvordan opplever lærere implementeringen av Juniorforskerprosjektet i skolen?
 - a. Hvilke holdninger har lærerne til implementering og gjennomføring av Juniorforskerprosjektet?
 - b. Hvordan opplever lærerne opplæringen i forbindelse med prosjektet?
 - c. Hvilken oppfatning har lærerne av elevenes medvirkning?

4.0 Metodologi

I dette kapitlet vil vi presentere og diskutere det metodiske rammeverket for oppgaven. Metode betyr opprinnelig «veien mot målet» (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2004, s. 30). En metode viser til en konkret og systematisk fremgangsmåte for hvordan innhenting av forskningsdata skal forekomme i henhold til problemstilling og hvordan datamaterialet skal analyseres (Thoresen, Rugseth & Bondevik, 2020, s. 45). Ulike fremgangsmåter eksisterer, men vanligvis skilles det mellom to hovedmetoder, kvantitativ og kvalitativ metode. Metodene skiller seg fra hverandre i forhold til hvordan forskningen er lagt opp, hvilke data undersøkelsene fører til og hvordan forskningsresultatene vurderes (Thagaard, 2018, s. 16). Kvantitativ metode baseres på talldata som analyseres gjennom statistiske prosedyrer, mens kvalitative data lar seg vanskelig tallfeste, da metoden tar for seg individers uttalelser, som analyseres gjennom meningstolkning (Creswell, 2014, s. 19). Vi har derfor valgt å benytte oss av kvalitativ metode i vår evaluering av Juniorforskerprosjektet. Metoden vil forklares nærmere i de kommende underpunktene i kapitlet.

Kapitlet starter med en redegjørelse av oppgavens vitenskapsteoretiske ståsted, for deretter å presentere studiens forskningsdesign og datainnsamlingsmetode, hvor utvalg, rekruttering og forberedelser blir skildret. Videre beskriver vi gjennomføringen av datainnsamlingen og gjennomgår hvordan bearbeidningen av data har forekommet. Avslutningsvis forklarer vi hvordan vi etter beste evne har forsøkt å sikre kvalitet i studien og hvordan etiske prinsipper har blitt tatt hensyn til.

4.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Vitenskap kan ansees som en måte å produsere kunnskap på, ofte etter bestemte regler. Det eksisterer flere ståsteder innen vitenskapen. Alle ståstedene involverer filosofiske antagelser, med egne metoder eller prosedyrer (Creswell, 2014, s. 5). En identifikasjon av det vitenskapelige ståstedet er derfor nødvendig, fordi de filosofiske antagelsene påvirker forskningspraksisen.

Paradigme er et begrep som ofte benyttes for å forklare hvilken filosofisk orientering en studie er basert på. Begrepene paradigme, vitenskapelig forankring og verdenssyn blir ofte benyttet om hverandre. Ifølge Creswell (2014, s. 6) avhenger verdenssynet til forskeren av fagområde og tidligere erfaringer. Tidligere har det positivistiske paradigmet hatt lederrollen innen medisinsk og helsefaglig forskning, hvor resultater har blitt sammenfattet som objektive fakta (Malterud, 2018, s. 26). Det positivistiske paradigmet bruker en deduktiv tilnærming, hvor

slutninger trekkes fra det allmenne til det enkeltstående (Malterud, 2018, s. 27). I forskning på den sosiale virkeligheten er subjektivitet grunnleggende og det anerkjennes at verden kan oppfattes ulikt avhengig av hvilket ståsted en har (Malterud, 2018, s. 27). Når subjektivitet er i sentrum, som det er i det fortolkende paradigmet, brukes en induktiv tilnærming. Til forskjell fra det positivistiske paradigmet, trekker en induktiv tilnærming slutninger fra det enkeltstående til det allmenne. Induktive fremgangsmåter baserer seg på antakelser om at teoretiske perspektiv kan utvikles på grunnlag av empiriske studier (Thagaard, 2013, s. 197). Denne studien benyttet en hybrid tilnærming, ettersom den består av både en deduktiv og en induktiv del. I utarbeidningen av intervjuguidene tok vi utgangspunkt i teori og empiri fra YPAR, som representerer den deduktive delen. Resultatene våre er en sammenfatning av enkeltindividers uttalelser og står for den induktive tilnærmingen.

4.1.1 Epistemologisk ståsted – fenomenologi

Epistemologi handler om hvordan kunnskap om verden og virkeligheten utvikles og omfatter forståelse av menneskers subjektive erfaringer (Malterud, 2018, s. 27-28). Innen epistemologien befinner fenomenologien seg. Oppgaven vår har en vitenskapelig forankring i et fenomenologisk vitenskapssyn, ettersom forskningsspørsmålene i studien retter seg mot elevers og læreres subjektive erfaringer av Juniorforskerprosjektet. Fenomenologi stammer fra filosofi og psykologi og utviklet seg i første halvdel av 1900-tallet (Creswell & Creswell, 2018, s. 13; Johannessen et al., 2004, s. 76). Den filosofiske tradisjonen omtales som læren om «det som viser seg» og oppfattes som en beskrivende vitenskap, uten å være påvirket av forforståelse, teorier og verdier (Thoresen et al., 2020, s. 27). Likevel må det understrekes at det ofte kan oppstå et gjensidig påvirkningsforhold mellom forskerens teoretiske utgangspunkt og tendenser i datamaterialet (Thagaard, 2013, s. 37).

Fenomenologien søker nøyaktige beskrivelser av subjektive perspektiver, opplevelser og forståelse av livsverden (Creswell & Poth, 2007, s. 57). Livsverden kan defineres som den hverdagslige konkrete verden folk lever i (Thoresen et al., 2020, s. 26). Målet innen fenomenologien er å omforme individenes subjektive erfaring til en sammensatt beskrivelse, som vil si å få tak i essensen av de samlede erfaringene. Fenomenologisk forskning utgjør et relevant og nødvendig perspektiv i helsefaglig forskning, ved å bidra til andre former for kunnskap, gjennom detaljerte og nyanserte beskrivelser av menneskers oppfatninger og erfaringer (Thoresen et al., 2020, s. 45). Denne formen for kunnskap står i kontrast til kunnskapen som produseres av den naturvitenskapelige forskningstradisjonen, hvor datamaterialet kan observeres, måles og sammenfattes som objektive fakta (Malterud, 2018, s.

27). (Thoresen et al., 2020, s. 19) argumenterer for at subjektive erfaringer også kan være en adekvat kunnskapskilde i forskning, og at man ikke utelukkende skal basere helsefaglig forskning på standardiserte kartlegginger.

4.2 Forskningsdesign

Et forskningsdesign er en plan eller skisse for hvordan et prosjekt kan legges opp. Forskningsdesignet blir bestemt etter at forsker har valgt mellom kvalitativ, kvantitativ eller blandet metode (mixed methods), i tillegg til hvilken vitenskapelig forankring studien skal besitte (Creswell & Creswell, 2018, s. 11; Thagaard, 2018, s. 50). Creswell (2014, s. 21) vektlegger at det er forskningsspørsmålene som i hovedsak avgjør hvilket design studien skal ha. For å få tak i elevenes og lærernes erfaringer og opplevelser av Juniorforskerprosjektet, vil et kvalitativt forskningsdesign egne seg.

Kvalitativ metode studerer virkeligheten slik den fremtrer hos informanter gjennom et innsideperspektiv, hvor informantene forsøker å fortolke omverden og forskeren ønsker å forstå informantenes fortolkning av omverden (Johannessen et al., 2004, s. 34; Krumsvik, 2014, s. 21). Styrken i kvalitativ metode ligger i å undersøke dype og komplekse fenomener og å avdekke *hvorfor noe skjer* (Glenton & Carlsen, 2011; Krumsvik, 2014, s. 64). Ulike retningslinjer må overholdes og fokuset skal rettes mot hva undersøkelsen skal omhandle, hvem de aktuelle deltakerne er, hvor studien skal gjennomføres, hvordan den skal utføres og hvordan innhentet data skal analyseres (Thagaard, 2018, s. 50). I tillegg må forsker reflektere over sin egen rolle og være bevisst sin egen forforståelse (Creswell & Creswell, 2018, s. 179). For å systematisk samle inn, organisere og tolke tekstlig materiale fra samtale ble det i denne studien benyttet fokusgruppeintervju og semistrukturerte intervju for å samle inn data. Begge metodene egner seg godt for utforskning av erfaringer og meninger (Malterud, 2012, s. 19).

4.2.1 Fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervju ble benyttet som datainnsamlingsverktøy i møte med elevene, for å diskutere ulike tema knyttet opp mot Juniorforskerprosjektet. Fokusgrupper er en effektiv form for datagenerering, fordi intervjudata utvikles fra flere informanter samtidig (Tjora, 2017, s. 123). Gruppeperspektivet var til hjelp for å fange opp kompleksiteten og bredden på temaene i Juniorforskerprosjektet, samt for å registrere synspunkt og erfaringer som ellers ikke ville ha kommet frem i et individuelt intervju (Malterud, 2012, s. 20). Å sitte i en gruppe kan virke tryggere, enn å delta i et individuelt intervju, når oppfatninger, ideer og meninger skal deles. At

deltakerne føler seg trygge kan føre til at de gir fra seg mer spontane svar (Tjora, 2017, s. 124). Forsker vil også lettere kunne fange opp meninger som oppstår i interaksjonen mellom deltakerne, da deltakerne kan stille og svare på hverandres spørsmål og utfordre hverandre til å bearbeide erfaringer de tidligere ikke har reflektert over (Jacobsen, 2015, s. 160; Jakobsen, 2012). At deltakerne må argumentere for sine uttalelser vil kunne være til hjelp for å avdekke hvilke synspunkt deltakerne besitter (Thagaard, 2018, s. 100).

Intervjustilen i et fokusgruppeintervju er *ikke-styrende* og forsker er dermed mer en moderator, enn en intervjuer. Jobben som moderator handler om å styre progresjonen i gruppens samhandling ved å stille spørsmål, og gjenta sentrale begrep og utsagn som ble brukt i gruppen for å få tak i hva de egentlig mente med det de sa (Johannessen et al., 2004, s. 149; Lerdal & Karlsson, 2009). Fyldige beskrivelser vil bidra til at datamaterialet i etterkant ikke tolkes intuitivt og vil kunne sikre kvalitet i innhentingen av datamaterialet (Lerdal & Karlsson, 2009).

Et fokusgruppeintervju kan også ha sine ulemper. I en fokusgruppe dannes det ofte en felles forståelse av hva som har skjedd i en spesifikk hendelse (Jacobsen, 2015, s. 163). Individuelle synspunkt vil da nedtones og gruppen representeres mer som en helhet. Deltakernes uttalelser reflekterer også bedømmelser over av hva som er passende å si i gruppen (Jakobsen, 2012). Som Kvale og Brinkmann (2015, s. 20) uttrykker, er ikke subjektet helt subjektivt. Subjektet påvirkes av omgivelsene, ut ifra hva det snakkes om og hvordan. Dette kan føre til at viktige meninger ikke deles i gruppen (Jakobsen, 2012). Fokusgruppediskusjon kan også være upassende dersom et tema er sensitivt og det forventes at informantene skal dele intime aspekt fra egne liv (Willig, 2013, s. 34). Fokusgruppeintervjuet i Juniorforskerprosjektet tok ikke for seg sensitive tema, da det ar utelukkende fokus på elevenes erfaringer fra prosjektet.

4.2.2 Semistrukturerte intervju

Lærerne var deltakere i de semistrukturerte intervjuene, som er en av de vanligste formene for intervju innen kvalitativ metode (Thagaard, 2013, s. 98). I denne intervjuformen kan temaene være fastsatt i forkant av intervjuet, men rekkefølgen på spørsmålene behøver ikke og følges kronologisk. En standardisering av intervjusituasjonen er ikke ønskelig, da intervjuer skal kunne stille oppfølgingsspørsmål ut fra informantenes svar og nye tema kan oppstå underveis (Malterud, 2018, s. 134). Semistrukturerte intervju kan gjøre at intervjuer kommer dypere inn på konkrete hendelser og får større kjennskap til fenomenet som undersøkes (Christensen, Nielsen & Schmidt, 2011, s. 85). Metoden er fordelaktig dersom

deltakere skal svare på sensitive spørsmål eller beskrive andre detaljerte perspektiver (Malterud, 2012, s. 145). For noen er det lettere å åpne seg i et intervju på tomannshånd, fordi personen ikke påvirkes like mye av omgivelsene og menneskene rundt og dermed tør å snakke fritt. Intervjuer har ansvar for å skape en trygg og fortrolig intervjusituasjon, slik at deltakeren ønsker å gi intervjuer innsikt i sine erfaringer, perspektiver og fortellinger (Malterud, 2018, s. 135). Det fordrer at intervjuer stiller åpne spørsmål, slik at deltakerne kan svare bredt på det intervjuer spør om. Samtidig bør intervjuer stille oppfølgingsspørsmål som «kan du fortelle mer om dette?», for å få tak i utfyllende beskrivelser fra informanten (Christensen et al., 2011, s. 74).

Selv om noen føler seg trygge i en «en-til-en»-situasjon når de intervjues, kan andre føle på et ubehag, hvis de ikke er komfortable med intervjuer (Malterud, 2018, s. 138). Ved en stor aldersforskjell kan det for eksempel oppstå en form for maktasymmetri mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet (Christensen et al., 2011, s. 73). For å unngå former for maktasymmetri kan det være hensiktsmessig å gjennomføre intervjuet i kjente omgivelser for deltakeren, som hjemme, på kontoret eller andre steder deltaker selv har valgt og føler seg komfortabel med. Semistrukturerte intervju krever en betydelig innsats fra intervjueren sin side. Intervjuer må være både lydhør og tålmodig. Samtidig er det viktig å være klar over at kvaliteten på hvert enkelt intervju vil ha mye å si for den samlede kvaliteten på hele undersøkelsen (Christensen et al., 2011, s. 85). Det er lite sannsynlig at et intervju kan gjentas dersom det ikke går som planlagt.

4.3 Datainnsamling

Juniorforskerprosjektet hadde en varighet på seks og sju uker, med et gjennomsnitt på tre økter i uken på 45 minutter. For å få en bedre forståelse av prosjektet og dets implementering, ønsket vi i utgangspunktet å være til stede i klasserommene ved gjennomføring av de seks modulene i Juniorforskerprosjektet. Dette lot seg ikke gjøre grunnet Covid-19-situasjonen. Datainnsamlingen på de to skolene gikk over tre dager i slutten av november og tidlig desember 2020. Datagrunnlaget i oppgaven består av fem fokusgruppeintervju med seks til syv elever i hver gruppe, og fem semistrukturert intervju med lærere.

4.3.1 Utvalg, inkluderingskriterier og rekruttering

Ifølge Malterud (2018, s. 57) krever all forskning utvalgsstrategier som fører til at intervjumaterialet inneholder data om det fenomenet en ønsker å utforske. I kvalitative studier

benyttes ofte strategiske utvalg, hvor deltakerne velges ut ifra hvilke egenskaper eller kvalifikasjoner de har som er relevante for oppgavens forskningsspørsmål (Thagaard, 2018, s. 56). Denne studien er en devaluering av et større forskningsprosjekt, og rekrutteringen og utvalget av skolene og klassene i Juniorforskerprosjektet ble tatt hånd om av prosjektgruppen. Prosjektgruppen tok seg også av søknadsprosessen til Norsk senter for forskningsdata (NSD) for godkjenning av prosjektet og sendte ut samtykkeskjema (vedlegg 3) til elever og deres foresatte med informasjon om prosjektet.

4.3.1.1 Elevene

Fem 9.klasser fra to ulike skoler i Vestland fylke deltok i Juniorforskerprosjektet, hvorav 34 deltakere ble trukket ut til fokusgruppeintervjuene. Alle ungdommene som hadde aktivt samtykke fra foreldre/foresatte og som selv ønsket å delta i prosjektet, hadde mulighet til å bli plukket ut til deltakelse i fokusgruppediskusjonen. Utvalget ble foretatt av lærere som hadde god kjennskap til elevene, og som visste hvilke elever som kunne egne seg til fokusgruppeintervjuene etter de fastsatte inkluderingskriteriene. Inkluderingskriteriene som lå til grunn var at ungdommene hadde vært til stede og deltatt på over halvparten av øktene, for å ha gjort seg opp meninger og tanker om prosjektet. For å få en bredere sammensetning i gruppen var det også ønskelig med elever som hadde ulikt kompetansenivå, samt en jevn fordeling av kjønn, ettersom gruppesammensetningen er av betydning for diskusjonsforløpet (Malterud, 2012, s. 37).

Fokusgrupper består vanligvis av fem til ti deltakere, mens antall grupper avhenger av studiens formål (Jakobsen, 2012, s. 113; Malterud, 2012, s. 37). Forskning har vist at deltakere gir fra seg mer informasjon hvis de befinner seg i flere mindre grupper enn én stor (Glenton & Carlsen, 2011). Av den grunn ønsket vi å ha seks til sju deltakere, fordelt på fem grupper. Hvis deltakerne i fokusgruppen krangler eller ikke tør å argumentere mot hverandre, vil man få empirisk materiale med begrenset analysepotensial (Malterud, 2012, s. 42). Et godt strategisk utvalg er dermed viktig og vil styrke gyldighete til ens empiriske data (Malterud, 2012, s. 37).

4.3.1.2 Lærerne

Fem lærere fra to forskjellige skoler i Vestland fylke deltok i studien. Rekruttering og utvalg av deltakere til lærerintervjuene ble i hovedsak tatt hånd om av vår kontaktperson tilknyttet Juniorforskerprosjektet. Utvalget av lærere ble foretatt med den hensikt i å oppnå et rikt datamateriale rundt fenomenet vi ønsket å undersøke, samt belyse problemstillingen best mulig

(Malterud, 2018, s. 58). Kontaktpersonen hadde kjennskap til alle lærerne og kunne dermed basere utvalget på våre inkluderingskriterier. Hovedkriteriene for utvalget av lærere var at de hadde gjennomgått opplæring i forbindelse med Juniorforskerprosjektet og deltatt i gjennomføringen av de fleste modulene. Det var også ønskelig med ulik fordeling av kjønn. Et strategisk utvalg kan representere en sterkere informasjonsstyrke, til tross for få informanter (Malterud, 2018 s.59). Dersom informantene formidler mye og variert informasjon, som både er relevant og tydelig, vil informasjonsstyrken i en studie trolig være god (Malterud, 2018, s.63). Informasjonsstyrke benyttes ofte som et kriterium i kvalitative utvalg (Malterud, 2018 s.59).

Underveis i prosjektperioden ble vi gjort oppmerksomme på at lærerne ikke hadde gjennomført alle modulene i prosjektet selv og at de heller ikke hadde vært til stede i hver enkelt del. Dette skyldtes blant annet sykdomsfravær og at Juniorforskerprosjekt-timene var fordelt utover mange fag og lærere. Lærerne deltok kun på modulene knyttet til egne fagtimer. Til tross for manglende tilstedeværelse i enkelte moduler, hadde lærerne tilegnet seg gode refleksjoner i forbindelse med prosjektet.

Erfaringer er subjektive og av den grunn var det variasjon blant informantenes svar. Lærerne på de to skolene hadde eksempelvis ulike arbeidsmiljø, arbeidserfaringer og ulik alder. I tillegg bar klassene preg av ulike klassemiljø og sammensetning av kjønn. En slik variasjonsbredde åpner opp for flere beskrivelser og nyanser av ett og samme fenomen (Malterud, 2018, s. 59). Variasjonsbredden kan gi interessante funn om hvordan implementeringen og prosjektet opplevdes på tvers av skolene og klassene.

4.3.2 Utarbeiding av intervjuguide

Vi valgte å benytte oss av semistrukturerte intervjuguider med åpne spørsmål, fordi en intervjusamtale ofte styres av informantens uttalelser. Åpne spørsmål har til hensikt å få deltakerne til å dele sine erfaringer og synspunkter (Thagaard, 2018, s. 97). En intervjuguide behøver ikke å bli fulgt slavisk, men var til hjelp for strukturering av tema og spørsmålenes ordlyd (Thagaard, 2018, s. 100). Vi sto dermed fritt til å hoppe over emner som allerede hadde blitt dekket av informantene, stille oppfølgingsspørsmål og ta tak i nye emner som oppsto underveis i samtalene, samtidig som vi fikk en viss progresjon i intervjuene. Intervjuguiden bidro til å sikre kvalitet på intervjuene ved at deltakerne ga mer konkrete og utfyllende svar, og fikk rom til å gi uttrykk for sine følelser og reaksjoner (Thagaard, 2018, s. 94-96).

Det ble utarbeidet to intervjuguider, en til fokusgruppeintervjuet (vedlegg 1) og en til det semistrukturerte intervjuet (vedlegg 2). Målet med intervjuguidene var å dekke elevenes og

lærernes perspektiv i evalueringen av Juniorforskerprosjektet. Intervjuguidene ble utviklet i samarbeid med prosjektgruppa for Juniorforskerprosjektet for å sikre at spørsmålene dekket de områdene studien hadde som formål å belyse. Veileder kommenterte også på innholdet og spørsmålsformuleringene i intervjuguidene. Intervjuguidene besto av ulike kategorier med tilhørende underspørsmål og eventuelle oppfølgingsspørsmål. Tematikken i intervjuguiden rettet mot elevene omhandlet blant annet elevenes «stemme», medvirkning, engasjement, læring og forbedringspotensial. Temaene i intervjuguiden rettet mot lærerne dreide seg om holdninger og motivasjon til prosjektet, tilgjengelige ressurser, relasjon til elevene, læringsutfall hos elevene og elevmedvirkning.

Et test-intervju kan styrke oppgavens gyldighet. I forkant av intervjuene gjennomførte vi et test-intervju på hverandre, for å se om det burde blitt foretatt eventuelle endringer i intervjuguiden (Christensen et al., 2011, s. 70). Det ble hensiktsmessig å vurdere hvordan vi presenterte spørsmålene, for å unngå at informantene skulle misforstå intervjuer og moderator. Ordlyden i spørsmålene ble i muntlig tale endret på grunn av dialekten vår. Vi erstattet derfor enkelte dialektord, som kunne være vanskelige å forstå for informantene, med bokmålsord. Dette ble gjort for å unngå misforståelser og spare tid på å forklare dialektordene. Vi ble også oppmerksomme på at enkelte begrep, som medvirkning, burde forklares. Test-intervjuet var til hjelp for å bli tryggere i rollen som intervjuer og medførte at vi ble mer bevisst på intervjuguidens oppbygging og flyten i spørsmålene.

Masteroppgaven vår startet som to separate evalueringer av Juniorforskerprosjektet. Vi fant etter hvert ut at det var mer hensiktsmessig for oss å samarbeide om oppgaven, for å få en rikere studie. På denne måten kunne vi sammenligne og diskutere elevenes og lærernes synspunkter opp mot hverandre og presentere et mer helhetlig bilde av Juniorforskerprosjektet. I ettertid så vi at vi burde ha utarbeidet en mer felles og samstemt intervjuguide. Dette hadde forenklet analyseprosessen, fordi vi hadde fått en bedre oversikt og kategorisering av datamaterialet.

4.3.3 Forberedelse og gjennomføring av intervju

En uke før gjennomføring av intervjuene sendte vi ut informasjonsskriv til elever og lærere, som i korte trekk presenterte oss som forskere, formålet med studien, prosedyre for gjennomføring av datainnsamling og eksempler på spørsmål (vedlegg 4). Hensikten med informasjonsskrivet var å forberede deltakerne på intervjuet og ufarliggjøre intervjusituasjonen. De respektive intervjuene ble koordinert mellom vår kontaktperson i prosjektet og de ansatte på skolene. Tidspunktet for intervjuene ble avtalt etter hva som passet best ut fra lærernes og

elevenes timeplan. Lærerne samtykket til deltakelse i studien ved å stille opp til intervju og elevene som deltok samtykket i samråd med foreldre. Intervjuene ble gjennomført fortløpende i kjente omgivelser som klasserom, bibliotek og grupperom de dagene vi var til stede for datainnsamling. Å gjennomføre intervjuene i kjente omgivelser kan ha bidratt til at intervjusituasjonen opplevdes tryggere for informantene. Lengden på intervjuene varierte fra 25 til 45 minutter og alle intervjuene ble tatt opp på lydopptaker.

I første møte med elevene og lærerne ønsket vi å tilrettelegge for en avslappende atmosfære i intervjusituasjonen. Vi startet derfor med å presentere oss selv og oppgavens formål og tema. Elevene virket noe ukomfortable før fokusgruppeintervjuet startet. Vi understreket derfor at uttalelsene deres ville bli anonymisert og at de som leser masteroppgaven ikke vil kunne gjenkjenne hvem som har sagt hva i intervjuene. I tillegg formidlet vi at det var ønskelig med ærlige svar, og ikke svar de trodde vi forventet av dem. Vi forsøkte av den grunn å vise interesse for det deltakerne fortalte underveis i intervjuet og gi uttrykk for at det ikke fantes noen fasitsvar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). Vi følte at elevene svarte ærlig på spørsmålene som ble stilt, og at de ikke ble påvirket av de andre deltakerne i gruppen.

Erfaringene fra første runde med fokusgruppeintervju gjorde at de resterende fokusgruppene ble oppfordret til å tenke at moderator og sekretær ikke var til stede i rommet. Hensikten med dette var at elevene i større grad skulle diskutere spørsmålene seg imellom. Til tross for denne oppmuntringen ble gruppediskusjon utfordrende for elevene, da det var naturlig for dem å henvende seg til moderator direkte.

Gjennomføringen av de to første intervjuene ble holdt i et klasserom uten forstyrrelser. Neste intervju ble flyttet til skolebiblioteket, fordi klasserommet var opptatt timen etter. Biblioteket var utstyrt med en skriver som elevene på skolen benyttet seg av. Skriveren påvirket kvaliteten på et av lydopptakene våre, da utskriftslyden ved et par anledninger overdøvet deltakerens uttalelser. I tillegg mistet deltakerne fokus på spørsmålene som ble stilt, fordi elever kom inn på biblioteket for å hente utskrevne dokumenter. Spørsmålene ble gjentatt dersom deltakerne mistet tråden. Optimalt sett burde vi ha hatt et uforstyrret klasserom tilgjengelig under alle intervjuene. Dette sørget vi for å sikre oss til gjennomføring av de resterende intervjuene, som ble holdt på et klasserom og et grupperom.

Vi fulgte intervjuguiden underveis i intervjuene, men forskjellige svar fra informantene resulterte i ulike oppfølgingsspørsmål. Dette førte til endringer i spørsmålsrekkefølgen i intervjuguiden for å få bedre flyt i samtalen. Etter de to første fokusgruppe- og semistrukturerte intervjuene på den ene skolen forsøkte vi å kritisk reflektere rundt vår posisjon som moderator og intervjuer for å se på hvordan vi kunne forbedre intervjuene våre til neste runde med intervju.

Eksempelvis hastet moderator seg av og til for raskt til neste spørsmål, uten å ha fått svar fra mer enn én elev på de to første fokusgruppeintervjuene. Moderator forsøkte få de som sa minst med i diskusjonen, men fikk som regel til svar «jeg vet ikke» eller at elevene var «enige med de andre på gruppen», og ga litt opp å spørre disse elevene videre. På den andre skolen forsøkte moderator å være litt mer tålmodig og tørre å holde på stillheten i rommet. Det ble da litt mer snakk mellom elevene.

På begge skolene var det to-tre personer i hver fokusgruppe som dominerte intervjuene, mens resten av elevene ikke hadde så mye å si. De dominerende elevene var engasjerte og uredde for å uttrykke sine meninger om prosjektet. De hadde mange gode synspunkter og var reflekterte i svarene sine. Dersom elevene sporet av og begynte å snakke om tema utenfor fokusområdet, tok vi hensyn til dette og lot dem snakke ferdig for å unngå at de ikke skulle føle seg avvist eller ubetydelige i samtalen. Når det var naturlig, ble temaet tatt opp igjen eller neste spørsmål stilt. Elevene som ikke sa så mye, kom også med gode svar som ble viktige å ta med seg videre i oppgaven. Etter to intervjuer på den ene skolen, fikk vi tilbakemelding fra en lærer om at noen av elevene opplevde spørsmålene som vanskelige. Måten spørsmålene ble stilt på kan være grunnen til at en del elever ikke sa så mye under intervjuet. Dette prøvde vi å unngå ved siste intervju, hvor vi igjen forenklet måten spørsmålene ble stilt på.

Etter første lærerintervju ble intervjuer oppmerksom på at læreren burde fått lengre tid til å svare og utdype spørsmålet, før det ble gått videre til neste spørsmål. Dette ble tatt hensyn til i de neste intervjuene. Moderator og intervjuer hadde også en tendens til å endre spørsmålsformuleringen i intervjuguiden til muntlig tale. Spørsmålene ble dermed i noen tilfeller omgjort fra åpne spørsmål til lukkede «ja/nei»-spørsmål. Dette løste vi ved å stille oppfølgingsspørsmål, som fikk deltakerne til å utdype svarene sine nærmere. Eksempler på oppfølgingsspørsmål som ble brukt er «Kan du fortelle mer om det?», eller «Hva tenker du på da?». Omformulering av spørsmål førte også til at mer ledende spørsmål ble stilt, fordi deltaker ikke nødvendigvis svarte på det intervjuer ønsket å undersøke. Ledende spørsmål kan gi misvisende svar, på grunn av retningspåvirkningen intervjuer gir (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). Forskjellen på fokusgruppediskusjonene og lærerintervjuene var at lærerne i større grad uoppfordret svarte utfyllende på spørsmålene.

Intervjuer følte av og til at det var vanskelig å opprettholde flyten i samtalen med lærerne, samtidig som de planlagte temaene og spørsmålene i intervjuguiden skulle stilles. Intervjuer ble derfor til dels opphengt i intervjuguiden, i frykt for å glemme planlagte spørsmål og tema. Det ble dermed til tider utfordrende å stille gode oppfølgingsspørsmål til det som ble

sagt. Sekretær var i dette tilfellet til hjelp for intervjuer og stilte oppklarende spørsmål til lærernes svar som kunne utdypes.

Vi brukte hverandre som sekretær under intervjuene. Sekretærens oppgave var å legge merke til hva som skjedde underveis i intervjuene, som stemning, klima, samhandling (Malterud, 2012, s. 66) og non-verbal kommunikasjon som kroppsspråk (Malterud, 2018, s. 73). Dette nevnes nærmere i punkt 4.4.1 i transkriberingen. Sekretæren skrev ned notater underveis for å holde oversikten over det som ble sagt, slik at vi kunne gå tilbake og stille oppfølgingsspørsmål dersom det ble nødvendig. Dette ble aktuelt ved et par anledninger. Den som intervjuet unngikk å ta notater, da det kunne resultere i dårligere kontakt med deltaker(ne) (Malterud, 2018, s. 74).

4.4 Bearbeiding og analyse av datamaterialet

Etter innsamling av data, ble beskrivelsene fra intervjusamtalene omformet fra muntlig tale til tekst og mening (Malterud, 2018, s. 77). Materialet ble organisert og gjort tilgjengelig for analyse. I de følgende avsnittene vil dette forklares nærmere.

4.4.1 Transkribering

Transkripsjon gir grunnlag for empiriske data i intervju, da tale blir oversatt til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Formålet med studiens transkripsjon var å fange opp samtalen i en form som ivaretar det opprinnelige meningsinnholdet (Malterud, 2018, s. 77). Muntlig språk er mer uformelt og oppstykket, enn det skriftlige språket, og det er ikke alltid det muntlige språket gir mening i et tekstformat. Dette oppdaget vi da vi startet å skrive ut resultatene fra analysen. For å gi struktur til de muntlige uttrykkene, må det av og til forekomme en omstrukturering av det som blir beskrevet (Malterud, 2018, s. 78). I slike oversettelsesledd kan mening gå tapt. En fullverdig gjengivelse av en hendelse er vanskelig. Om vi skriver akkurat det som ble sagt, er det ikke nødvendigvis slik at vi får en god gjengivelse av det som ble hørt (Malterud, 2018, s. 78). Sitatene fra transkripsjonen ble i oppgavens resultatdel gjengitt mer sammenhengende og helhetlig enn i transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213)

For å fange opp samtalen og sikre at transkripsjonen nedfelte både direkte ordbruk, tonefall og pauser, ble båndopptaker benyttet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Likevel bortfalt kroppsspråk og stemmeleie i transkripsjonen, noe som gjorde at transkripsjonene var svekkede gjengivelser av selve intervjuet. Sekretærens notater ble her nyttige. Sekretæren hadde skrevet ned stikkord, som «armer i kryss og oppgitt ansiktsuttrykk» og «fnising blant

elevene». Stikkordene ga en formening om deltakernes oppfatninger knyttet til det gitte spørsmålet. Eksempelvis opplevdes «oppgitt ansiktsuttrykk» som underbyggende på svarene vi fikk fra informantene.

Å transkribere er en tidkrevende prosess. Det er mulig å få andre til å transkribere for seg, men det er flere fordeler ved å gjøre dette selv, slik som vi gjorde. Nyanser i lydopptaket er lettere å oppfatte i et intervju en selv har vært til stede i (Malterud, 2012, s. 96). Forsker vil få bedre oversikt over egne data og analysen kan påbegynnes allerede underveis i transkripsjonen (Malterud, 2012, s. 96; Vallgård & Koch, 2011, s. 77). Et dypdykk i egne data vil kunne føre til at nye problemstillinger eller løse tråder kan forfølges i neste intervju. Analysering underveis i transkriberingen ga mulighet for innhenting av sterkere data, gjennom forbedring av spørsmål i intervjuguiden og måten å stille spørsmål på (Krueger & Casey, 2015, s. 141). I tillegg førte arbeidet med transkriberingen til at det oppsto diskusjoner mellom oss forskere, som åpnet for refleksjon rundt de aktuelle temaene (Malterud, 2018, s. 80).

For å huske hvordan elevene og lærerne reagerte på de ulike spørsmålene og hvilken stemning det var i rommet, valgte vi å transkribere så mye som mulig fra intervjuene samme dag som de ble gjennomført. Lydfilene ble umiddelbart lagret med passordbeskyttelse på privat datamaskin etter gjennomføring. Det samme ble transkripsjonene for å overholde personvern (Malterud, 2018, s. 82). Deltakerne ble også anonymisert da dataene gikk fra tale til tekst. Tabell 4 viser et eksempel på dette. Lydopptakene blir i tråd med retningslinjer fra NSD slettet etter innlevering av masteroppgaven. Det ble til sammen gjennomført 2 timer og 51 minutter med fokusgruppeintervju og 3 timer og 7 minutter med lærerintervju, som resulterte i henholdsvis 74 og 72 sider med transkripsjon. Transkripsjonene ble deretter lagt inn i Nvivo 12, som var analyseverktøyet vi brukte.

Tabell 4. Tabellen viser eksempler på hvordan elever og lærere ble anonymisert i transkripsjonen.

Intervju lærer 1	Intervju lærer 2	Fokusgruppeintervju 1	Fokusgruppeintervju 2
L1	L2	D1, D2, D3 ...	D7, D8, D9 ...

4.4.2 Analyse

Analyse betyr å dele opp noe i biter eller elementer, og er en kontinuerlig prosess gjennom hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). Det er essensielt å vite hvordan forskere har analysert sine data på, for å kunne evaluere forskningen og sammenligne den med andre studier innenfor samme tematikk (Braun & Clarke, 2006). Vi forsøkte å være transparente i vår analyse av datamaterialet, for at andre skal kunne følge og forstå studiens fremgangsmåte i alle delene av prosessen.

Det finnes ulike analysemetoder, men formålet med studien avgjør hvilken analysemetode som egner seg best (Braun & Clarke, 2006). Willig (2013, s. 57) skriver at spørsmål som omfavner menneskers oppfatninger om ulike sosiale fenomen ansees å være egnet for tematisk analyse. Tematisk analyse er en metode for gjenkjenning, identifisering og analyse av mønstre innen kvalitativ forskning. Analysen innebærer å søke etter tema som fremstår som viktige i beskrivelsen av fenomenet som undersøkes, for så å systematisk organisere disse temaene (Willig, 2013, s. 58). Den tematiske analysen er ikke bundet til en teoretisk tilnærming. Det vil si at forskeren bestemmer hva temaene som blir identifisert i analysen skal representere. Målet med vår studie var å innhente kunnskap om elevers og læreres opplevelser av Juniorforskerprosjektet. Formålet var dermed ikke å generere teori, men snarere å se etter hovedtrekk fra deltakerne sine opplevelser. På bakgrunn av dette var tematisk analyse en velegnet tilnærming for å svare på forskningsspørsmålet.

4.4.2.1 Tematisk analyse

Vi har benyttet oss av Braun og Clarke (2006) sine seks faser for tematisk analyse. Malterud (2018, s. 95) betegner dette som en pragmatisk og fleksibel metode, med et formål om å identifisere, analysere og rapportere om mønstre i det empiriske materialet. Fasene i den tematiske analysen består av 1) gjøre seg kjent med data, 2) generere innledende koder, 3) lete etter tema, 4) gjennomgå tema, 5) definere og navngi tema og 6) produsere forskningsrapporten. Vi tok oss tid til å sette oss godt inn i Nvivo 12, for å bli kjent med analyseverktøyet. Deretter begynte vi å kode spesifikke deler av teksten som ble vurdert som verdifulle.

I første fase var det fordelaktig å lese godt gjennom all data, for så å lete etter mening og mønstre i teksten. Den skriftlige delen bør starte allerede i denne fasen, fordi skrivingen er en integrert del av analysen (Braun & Clarke, 2006). Det var viktig at dataen var transkribert til skriftlig form, og ikke muntlig, for å kunne tematisere materialet. Vi leste gjennom teksten

flere ganger, før vi rettet søkelyset mot gjentakende mønstre, slik at vi kunne notere idéer for koding.

Fase to omhandlet generering av innledende koder som kjennetegnet dataen. Ifølge Braun og Clarke (2006) kan det være hensiktsmessig å generere så mange koder som mulig i starten, fordi forsker ikke kan vite på forhånd hva som kan bli interessant å bruke ved en senere anledning. Av den grunn utarbeidet vi mange koder med underkoder i fase to, hovedsakelig fordi vi ikke ville risikere å gå glipp av viktige utsagn.

I fase tre kunne vi starte med å sortere de ulike kodene inn i potensielle tema. De ulike kodene sammenfalt under flere over- og underordnede tema, som ble betegnet som grunnleggende- og organiserende tema. Vi forsøkte etter beste evne å kategorisere de ulike kodene, men fant det tidvis utfordrende, da en del koder passet inn under flere organiserende tema. Utarbeiding av et tematisk kart var her nyttig. Det tematiske kartet kan sees i Figur 8 i resultatkapittelet. Kartet hjalp oss med å sortere og systematisere temaene. Vi var forsiktige med å fjerne koder på dette stadiet. Etter hvert som vi jobbet oss gjennom dataene, ble relasjonen mellom temaene tydeligere. Navnene på spesielt de organiserende temaene ble endret frem til resultatkapittelet ble ferdigstilt.

I fase fire må en raffinere og sile ut temaene som en trodde var meningsfulle, men kanskje ikke var det likevel. I denne fasen ble temaene gjennomgått flere ganger. Rekoding er en sirkulær prosess, og neste fase kan ikke bli igangsatt før det tematiske kartet føles tilstrekkelig (Braun & Clarke, 2006). Ved å gå gjennom datasettet flere ganger og rekode, kan nye tema potensielt dukke opp. Rekodingsprosessen medførte at noen tema ble sammenslått til ett, mens andre tema ble brutt ned til flere. Det ble også foretatt en vurdering om de valgte temaene samkjørte med innsamlet data og om vi hadde oversett data som burde blitt kodet. På et eller annet tidspunkt må en for øvrig si seg fornøyd med kodingen, ettersom dette er en prosess som kan sirkulere i evigheten (Braun & Clarke, 2006). Etter flere gjennomganger mellom oss, medstudenter og veileder, opplevde vi temaene som tilfredsstillende.

Ved å si seg fornøyd med det tematiske kartet, kan fase fem settes i gang. I femte fase skal temaene defineres, og det skal bestemmes hvilke aspekt temaene favner om. Braun og Clarke (2006) understreker at temaene ikke må bli for komplekse. Det er da bedre å utarbeide flere tema i analysen. Under vises et eksempel fra det organiserende temaet «medvirkning» (Tabell 5). Studiens globale tema er «Evaluering av Juniorforskerprosjektet».

Tabell 5. *Eksempler på koder, grunnleggende og organiserende tema for medvirkning*

Koder	Grunnleggende tema	Organiserende tema	Globalt tema
<p><u>Elev:</u> Lite praktisering av medvirkning i skolen Får påvirke mindre beslutninger Vanskelig å få gjennomslag Å medvirke gjør at elevene føler seg mer inkludert</p> <p><u>Lærer:</u> Tradisjonell undervisning Felles oppfatning av medvirkning burde bli prioritert i større grad Passiv undervisning enklere i starten som ny lærer</p>	<p>Generell medvirkning i skolen</p>		
<p><u>Elev:</u> Fikk gjøre alt selv Fikk lov til å fremme egne meninger Overkant mye medvirkning Vanskelig å få til endring</p> <p><u>Lærer:</u> Elevene fikk medvirke i stor grad Uvant arbeidsmetode For abstrakt/diffust</p>	<p>Medvirkning i prosjektet</p>	<p>Medvirkning</p>	<p>Evaluerings av Juniorforskerprosjektet</p>
<p><u>Elev:</u> Lærerne var mer positive til forslagene deres Ble hørt av voksne som bryr seg om de unge Ikke forskjell på vanlig skoletime og Juniorforskertime Opplevelse av å ikke bli hørt av beslutningspersoner</p> <p><u>Lærer:</u> Elevene turte ikke å si alt de mente til nøkkelpersonene i kommunen Noen elever følte seg ikke hørt Noen forskningsfunn ble tatt videre til høyere instanser (ungdomsrådet)</p>	<p>Å bli hørt</p>		

Avslutningsvis kommer fase seks, hvor det gjenstår å skrive forskningsrapporten, som i vårt tilfelle var resultatkapittelet og diskusjonskapittelet. I sjette fase skal den kompliserte historien, på en enkel måte, presentere verdien og gyldigheten til analysen for leseren (Braun & Clarke, 2006). Det ble utarbeidet seks organiserende tema fra vår analyse, som representerte subjektive erfaringer og opplevelser tilknyttet Juniorforskerprosjektet. Temaene presenteres i kapittel 5, hvor vi har beskrevet funnene våre og underbygget dem med sitater fra intervjuene.

4.5 Kvalitetssikring

«Det er ikke noe klart definert skille mellom forskning og kvalitetssikring. De er to sider av samme sak og utgjør samlet en forutsetning for god kunnskapsbasert utvikling [...]» (Hoff, 2011, s. 427). Kvalitet i forskning handler om å ha riktig fokus i alle deler av forskningsprosessen (Hoff, 2011). I motsetning til kvantitative forskningsmetoder som har faste kvalitetskriterier som validitet, reliabilitet og generaliserbarhet, har det innen kvalitative forskningsmetoder vært omdiskutert hvilke mål som skal anvendes som kvalitetskriterier (Vallgård & Koch, 2011, s. 82). Kvalitativ forskning bør generelt ikke vurderes ut fra samme kriterier som naturvitenskapelig forskning (Guba & Lincoln, 1982). For eksempel sees begrepet reliabilitet i kvantitativ metode på som et synonym for reproduserbarhet, og viser til hvorvidt en annen forsker kan gjenta undersøkelsen og oppnå samme resultat. I kvalitativ metode er ikke hensikten at forsker skal kunne byttes ut med en annen eller at deltakerne skal kunne svare likt på spørsmålene (Thagaard, 2018; Vallgård & Koch, 2011, s. 83). Av den grunn har enkelte forskere innen kvalitativ forskning forsøkt å distansere seg fra det positivistiske paradigmet.

Ettersom det ikke foreligger en standardisering av kvalitetssikring for kvalitative metoder, har vi valgt å ikke forkaste de kvantitative begrepene. Vi har heller valgt å bruke dem i former tilpasset den kvalitative konteksten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Vi har tatt utgangspunkt i Malterud (2018) og Green og Thorogood (2018) sine kvalitetskrav for kvalitativ forskning. Studiens troverdighet vil bli presentert først, deretter vil studiens pålitelighet, gyldighet, overførbarhet og refleksivitet gjennomgås.

4.5.1 Troverdighet

Kvalitative studier tar for seg komplekse fenomener i ulike settinger, hvor funnene ikke kan testes på samme måte som i kvantitative studier. I kvalitative studier kan forskeren styrke troverdigheten til studien ved å gi en åpen og detaljert fremstilling av fremgangsmåten gjennom hele forskningsprosessen (Johannessen et al., 2004, s. 195). Thagaard (2013, s.193) skriver at

pålitelighet og gyldighet, som blir nærmere beskrevet under, er sentrale begrep som bygger opp under troverdigheten til en studie. Troverdighet kan dermed beskrives som en kvalitetssikring av det arbeidet som gjennomføres i forskningen, og skal være gjennomgående under hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s.277). Vi har av den grunn forsøkt å gi grundige skildringer av fremgangsmåten i alle deler av studien, blant annet i metodebruk, dokumentasjon av data, analyse av dataene og begrunnelsene for avgjørelsene vi tok underveis i studien.

4.5.2 Pålitelighet (reliabilitet)

I kvalitative studier handler reliabilitet om dataens pålitelighet og sannsynligheten for at en liknende studie ville fått frem samme type tema (Green & Thorogood, 2018, s. 274). De som koder datamaterialet, må for eksempel kode det likt.

For å sikre pålitelighet brukte vi i studien nøyaktige gjengivelser i transkripsjonene. Ved hjelp av lydopptaker sikret vi at vi kunne gjengi intervjusamtalene ordrett. På den ene lydfilen var det ikke mulig å høre hva som ble sagt i noen sekunder av intervjuet, fordi en skriver startet å printe ut papirer. Dette gjorde at personens uttalelser ikke ble gjengitt i sin helhet i transkripsjonen, og at mulige relevante utsagn ikke ble analysert i oppgaven. Til tross for dette var utvalget av deltakere relativt stort og bortfall av to uttalelser påvirket derfor ikke oppgavens pålitelighet.

For å styrke studiens pålitelighet og bli godt kjent med materialet, så vi gjennom hverandres transkripsjoner. Vi analyserte og kodet alle transkripsjonene individuelt, før vi sammenlignet og utformet felles innledende tema for studien. I tillegg diskuterte vi koder og temaer for analysen med to medstudenter og veileder. Vi var nøyaktige med bruken av sitat fra transkripsjonene i resultatdelen, slik at meningsinnholdet ble beholdt i uttalelsene. Ved flere anledninger vendte vi tilbake til lydopptak, transkripsjoner og intervjunotat, for å kontrollere at gjengivelsene i oppgaven stemte overens med det originale datamaterialet. Deltakerne ble informert om at de hadde mulighet til å lese gjennom den ferdigstilte rapporten, for å se om de følte seg riktig fremstilt (Creswell, 2014, s.201). Det vi ikke kan være sikre på er hvorvidt informantene ville ha svart annerledes dersom det var en annen som intervjuet. Å intervjuer var relativt nytt for oss, og vi kan derfor ikke utelate at måten vi stilte spørsmål på kan ha formet den enkeltes svar i mindre eller større grad (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276).

Vi benyttet oss av en veiledende sjekklister for kvalitative studier utarbeidet av Tong, Sainsbury og Craig (2008) (Vedlegg 5). Sjekklstens formål var å sikre at kvalitetsmessige krav ble overholdt, og styrke studiens pålitelighet. Analyseprosessen fulgte Braun & Clarke (2006)

sin utforming av tematisk analyse, som var til god hjelp for oss, da vi ikke hadde kjennskap til tematisk analyse fra før av. Dette var en oversiktlig fremgangsmåte å følge og vi fikk konstatert hvilke overveielser vi burde forholde oss til underveis i analysen.

4.5.3 Gyldighet (validitet)

Gyldighet kan oppfattes som et vidt begrep, og av den grunn kan kvalitativ forskning produsere gyldig kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s.276). Innen kvalitativ forskning stiller gyldighet spørsmål om «I hvilken grad en metode undersøker det en ønsker å undersøke», og om studiens metode representerer en logisk vei til kunnskap (Malterud, 2018, s.192; Kvale & Brinkmann, 2015, s.276). Vi undersøkte spørsmålene om gyldighet ved å stille oss kritiske til oppgavens relevans i henhold til utformingen av forskningsspørsmålene, utvalget, datainnsamlingen, teoretiske perspektiver og analysestrategien (Malterud, 2018, s.192; Kvale & Brinkmann, 2015, s.179). I lys av studiens forskningsspørsmål, som har til formål å beskrive subjektive erfaringer, kan studiens metode sees på som en logisk vei til innhenting av kunnskap (Malterud, 2018, s.192).

Green & Thorogood (2018, s. 276) skriver at en studies gyldighet også kan bestemmes ut fra om informantenes oppfatninger av livsverden sammenfaller med hverandre. Studiens analyse resulterte i seks tema, hvor hver og en representerte koder fra elever og lærere. Gyldigheten til studien ble styrket av at mønstre og tema i analysen viste seg på tvers av datamaterialet. Gyldighet kan også påvirkes av hvordan funn presenteres i resultatdelen. Av den grunn forsøkte vi å gi et nyansert bilde av informantenes oppfatninger, for å vise at våre tolkninger ikke fremmet våre antagelser eller i stor grad rettet seg mot eksklusive rådata. Ifølge Green & Thorogood (2018, s. 276) øker gyldigheten til en studie når presentasjonen av funn inneholder både positive og negative sider ved prosjektet.

Ved kunnskapsutveksling oppstår det også muligheter for misforståelser (Malterud, 2018, s. 193). Vi spurte derfor informantene underveis i intervjusituasjonen: «Forstår jeg deg rett når du sier at ...?» eller «Så det du mener er at ...?». På denne måten kunne vi få oppklart eventuelle misforståelser og oppnådde en felles forståelse rundt deltakernes uttalelser.

4.5.4 Overførbarhet

«Ingen kunnskap er allmenngyldig, i den betydning at den gjelder under alle omstendigheter, for ethvert formål» (Vallgård & Koch, 2011, s. 23). Kvalitativ forskning har ikke som målsetting å generalisere sine funn, da kvalitativ forskning er på jakt etter rik og fyldig

informasjon om fenomener, gjennom en helhetlig forståelse av fenomenet som studeres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Det forskeren ser på i kvalitativ metode er om kunnskapen som produseres kan overføres til andre relevante situasjoner og settes inn i en videre sammenheng (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290). Hensikten med forskningen er ikke nødvendigvis å trekke slutninger, men å se etter gjentakende mønstre og fellestrekk i deltakernes opplevelser (Vallgård & Koch, 2011, s. 24). Dersom sentrale trekk ved et fenomen er fremtredende i en studie, kan forskeren argumentere for at studiens resultater kan være gyldige i andre situasjoner (Thagaard, 2013, s. 211). På denne måten kan gjentakende mønstre bidra til å generere ny forskning (Thagaard, 2013, s.212). Rekkevidden til forskningskunnskapen avhenger av feltet og konteksten kunnskapen er innhentet på (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290).

4.5.5 Refleksivitet

Refleksivitet innebærer å sette spørsmålstegn ved egen rolle i forskningsprosessen (Malterud, 2012, s. 134). I forbindelse med intervju er forskeren det viktigste redskapet for innhenting av kunnskap. Forskerens integritet og rolle vil derfor være avgjørende for den vitenskapelige kunnskapen som innhentes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Kontekst og forskerens kommunikasjonsferdigheter er også av betydning for hva som blir delt av deltakerne under et intervju.

4.5.5.1 Egen posisjon/tidligere erfaring hos forskere og forforståelse

I et fenomenologisk perspektiv er forskeren nødt til å sette sine egne meninger til side, i et forsøk på å se datamaterialet slik det faktisk fremstår (Krumsvik, 2014, s. 268). Et menneske forstår verden ut fra sine forforståelser og forsker er dermed avhengig av å være bevisst sine egne fordommer og forforståelse, for at fenomenet som undersøkes kan fremtre på egne premisser (Krumsvik, 2014, s. 268; Nilsson, 2007). Forforståelse handler om det man vet eller tror man vet om det fenomenet som skal forstås, og bygger på ens personlige historie, sosiale bakgrunn og utdannelsesforløp (Vallgård & Koch, 2011, s. 157). Vi har tatt stilling til vår forforståelse og hvordan den kan ha påvirket studiens funn ved å redegjøre for den.

Første forsker er en 25 år gammel jente fra en liten bygd i Trøndelag. Min forforståelse rundt skolesystemet er preget av at jeg selv har vært elev og av at jeg i mange år har vært student. Min oppfatning er at skolehverdagen i den norske grunnskolen er basert på tradisjonell opplæring (teoretisk), hvor elevene sitter i ro, lytter og blir undervist av en lærer. Min personlige mening er at dette ikke er noe den generelle elev egentlig trives med, eller nødvendigvis har så

stort læringsutbytte av. Jeg tror også at denne typen undervisning fører til at elever blir mindre engasjerte og tiltaksløse, fordi de i stor grad ikke får medvirke i undervisningen. Skolens undervisningsopplegg burde derfor vært mer inkluderende, aktiv og engasjerende for elevene. Dette gjør at min innstilling til Juniorforskerprosjektet er grunnleggende positiv. Arbeids erfaringen jeg har som aktivitetsleder på idretts-SFO (skolefritidsordning) er også med på å farge for forståelsen min. På arbeidsplassen har jeg erfart at elever ønsker å bli hørt, «ha en stemme», kunne påvirke, delta og praktisere den idretten de selv vil. I tillegg har de et ønske om å ha tilhørighet til gruppen og aktiviteten som bedrives. I fokusgruppediskusjonen ble det dermed viktig å ikke komme med ledende spørsmål eller styre gruppen i en retning, som bygget opp under min forståelse. Intervjuguiden var her til hjelp for systematisering av tema og spørsmål som skulle gjennomgås i diskusjonen (Johannessen et al., 2004, s. 149).

Forsker nummer to i denne studien er 25 år gammel og fra en by i Rogaland. Jeg var også positiv til Juniorforskerprosjektet, da jeg er av den oppfatning at ikke alle barn lærer best ved hjelp av den tradisjonelle og teoretiske opplæringen som skolen praktiserer i dag. Jeg anså Juniorforskerprosjektet som en innovativ tilnærming til å engasjere flere elever i skolehverdagen. Gjennom egen erfaring har jeg opplevd at lærerne som har vært lengst i skolen, er de som oftest velger de tradisjonelle undervisningsmetodene. Jeg er derfor av den oppfatning at de er mindre åpne for endring i skolen og helst vil holde seg til de læremetodene de er kjent med. Dette har påvirket min forståelse av hvem jeg trodde kom til å være mer eller mindre motivert for gjennomføring av Juniorforskerprosjektet. Til tross for dette håpet jeg at lærerne var positivt innstilt og gikk inn i prosjektet med et åpent sinn og tok sin rolle i prosjektet på alvor. I forbindelse med medvirkning i skolen har jeg opplevd at det er de skoleflinke elevene som i størst grad medvirker i klasserommet. Jeg føler at det ofte er de faglig sterke elevene som engasjerer seg mest på skolen og blir mest likt av lærer. Derfor trodde jeg at det ville være de faglig sterke elevene som ville ta størst plass i Juniorprosjektet og få gjennomslag for temaet sitt.

4.6 Forskningsetiske vurderinger

Dette prosjektet ble meldt inn og vurdert som et lav-risiko prosjekt av Norsk senter for forskningsdata (NSD) og Rette (Personvernportalen ved UiB). Deltakernes rettigheter ble overholdt i henhold til retningslinjene fra NSD. I forkant av studien ga lærere og elever med foresatte aktivt samtykke til deltakelse i forskningsprosjektet. Ingrid Holsen er prosjektleder for Juniorforskerprosjektet, og UiB er eier av relevante data som studien bygger på.

4.6.1 Forskning på ungdom

I de nasjonale forskningsetiske retningslinjer defineres forskningsetikk som «verdier, prinsipper, normer og institusjonelle ordninger, som til sammen bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet» (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2018). Forskningsetikk handler om å ha god vitenskapelig praksis, ta vare på de involverte parter og ta ansvar for hvordan kunnskapen blir anvendt i samfunn og miljø. Kvale og Brinkmann (2015, s. 95) skriver at de etiske spørsmålene i en kvalitativ forskningssammenheng omhandler alle faser av en intervjuundersøkelse. Det skal derfor tas hensyn til mulige etiske problemer fra det første stadiet i forskningen, til det endelige forskningsmaterialet foreligger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97).

Store deler av evalueringen av Juniorforskerprosjektet besto av forskning på ungdom. Ungdommene var sentrale bidragsytere i forskningen, noe som gjorde at etiske vurderinger måtte overveies (Backe-Hansen, 2009). ChildWatch International og Unicef har vært blant initiativtakerne til å utvikle nye internasjonale retningslinjer for forskning på barn og unge (Severinsen, 2020). Dokumentet har identifisert fire hovedområder for etisk vurdering, som skal synliggjøre en rekke tema innen forskning på barn og unge i et globalt perspektiv; Informert samtykke, personvern og konfidensialitet, skade og nytte, og betaling og kompensasjon. I vårt tilfelle var ikke overveielse av betaling og kompensasjon nødvendig, da kommunene og skolene som valgte å delta i Juniorforskerprosjektet er støttet av «Program for Folkehelsearbeid 2017-2027». Elevene deltok i prosjektet som en del av skolens undervisning. I forhold til avveiningen av skade og nytte i barn og unges deltakelse i forskning, så skal dette alltid sees opp mot forskningstema (Backe-Hansen, 2009). Ut fra forskningsspørsmålene skal ikke elevene ha opplevd noen form for ubehag eller psykiske belastninger, da sensitiv informasjon ikke ble delt under intervjuene.

4.6.2 Informert samtykke

Informert samtykke er sentralt når det forskes på mennesker og refererer til at deltakelse i et forskningsprosjekt skal være frivillig, og at deltakerne skal forstå implikasjonene av å være en del av forskningsprosjektet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2018). Lærerne samtykket til deltakelse i studien ved å stille til intervju og ansvarlige for Juniorforskerprosjektet informerte lærerne i forkant av studien om at de kunne trekke seg fra intervjuet når som helst uten grunn, om det var ønskelig. Barn opp til 15 år, som i Juniorforskerprosjektet, må få samtykke fra foreldre/foresatte for å delta i et forskningsprosjekt (NSD, 2021a). Deltakelse for barnet er frivillig, uavhengig av godkjent samtykke fra foreldre.

Et eget informasjonsskriv ble sendt ut til elevene/foresatte/foreldre hvor de fikk muligheten til å gi samtykke til deltakelse eller takke nei (vedlegg 3). Deltakerne fikk i skrevet tilpasset informasjon om forskningsprosjektets formål, tema og metodikk/prosedyre (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2018). Forespørselen om å delta ble presentert på en slik måte at elevene ikke skulle oppleve et press om å delta. Det ble understreket at det ikke ville ha noen negative konsekvenser for eleven dersom han/hun ikke ønsket å delta eller senere valgte å trekke seg fra gruppeintervjuet

4.6.3 Anonymisering og konfidensialitet

All informasjon fra deltakerne ble behandlet konfidensielt og i henhold til retningslinjer for personvern (NSD, 2021b). For at informasjonen ikke skulle kunne spores tilbake til den enkelte elev og lærer, ble deltakerne anonymisert. Verken navn, kjønn, kommune eller skole nevnes i studien. Det var kun veilederen vår og vi som hadde tilgang til opplysningene gjennom prosessen. Elevene og lærerne ble anonymisert gjennom følgende nummerering: «D1», «D2», «L1», «L2», og så videre.

Vi formidlet til informantene at deres uttalelser i intervjuet ville bli anonymisert i oppgaven. Dette anså vi som viktig for at deltakerne skulle tørre å uttrykke seg fritt. Før alle intervjuene startet, påpekte vi også at vi som forskere hadde taushetsplikt og at det som ble sagt i rommet ble mellom deltakerne og oss. I et fokusgruppeintervju får deltakerne tilgang til informasjon gitt av de andre deltakerne (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2018). I vårt tilfelle forekom ikke deling av sensitiv informasjon. Likevel anmodet vi deltakerne om å forholde seg til fokusgruppediskusjonen, som om også de var pålagt taushetsplikt. Dette til tross for at det bare er forsker som kan pålegges taushetsplikt i slike studier (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2018).

4.6.4 Etisk forskningsatferd

I likhet med forforståelse må forskere i en intervjusituasjon være bevisst på at maktasymmetrier kan aktiveres, og påvirke hvilken type informasjon som innhentes (Vallgård & Koch, 2011, s. 184). I fenomenologien bør det ikke tas for gitt at man vet hva en annen person føler, tenker, ønsker og mener. Forskeren har et ansvar for at forskningen skal være til fordel for deltakerne, lignende grupper eller lokalmiljøet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2018). Vi forsøkte å legge bort vår forforståelse i møte med informantene, men så i ettertid at vi fanget opp informantenes holdninger i måten spørsmål ble stilt på i de siste intervjuene. Dette gjaldt

for eksempel lærernes arbeidsmengde. I det første intervjuet fortalte læreren at de hadde mye pensum de skulle gjennom og at det var mye å sette seg inn i med tanke på Fagfornyelsen. Dette førte til at det i de neste intervjuene ble stilt spørsmål, med en forventning om at de andre lærerne skulle mene det samme. Til tross for dette følte vi ikke at vi styrte personene til å si noe de ikke mente. Vi opplevde informantene som ærlige i fremleggelsen av informasjonen de kom med og at de ikke hadde noe problem med å si hva de mente om temaet uavhengig av hvordan vi stilte spørsmålene.

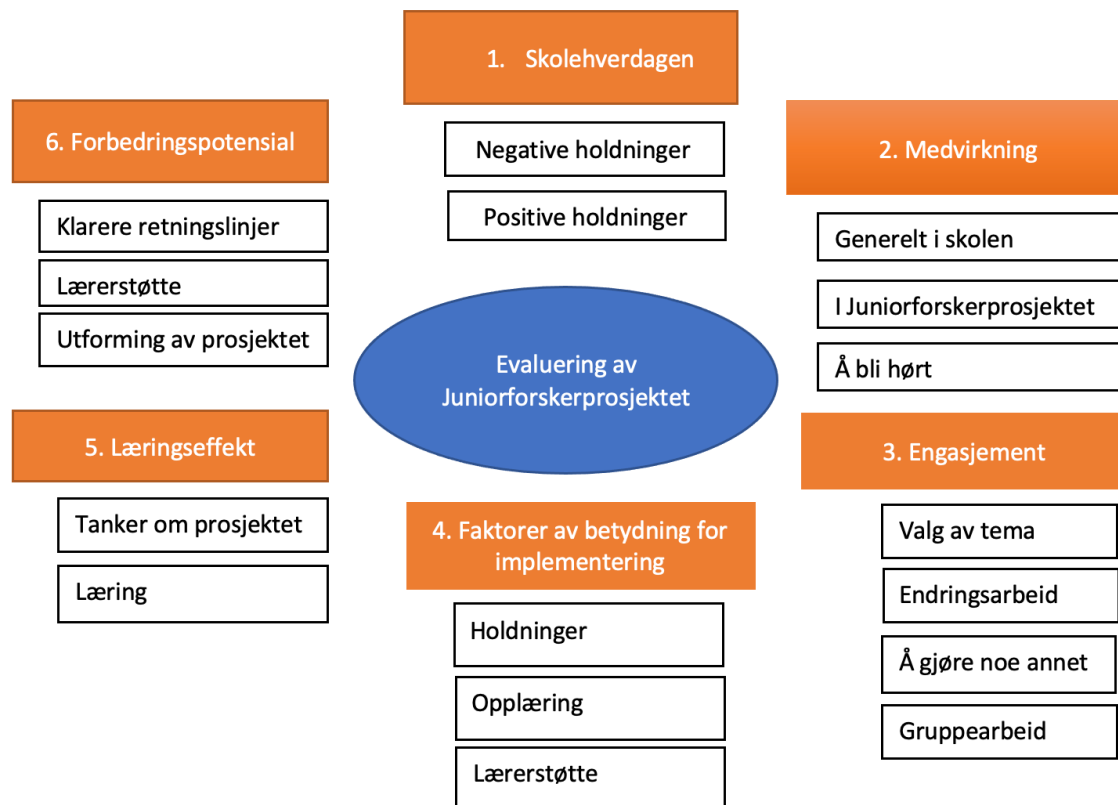
5.0 Presentasjon av funn

5.1 Introduksjon

Hensikten med studien er å undersøke hvilke erfaringer elever og lærere sitter igjen med etter deltakelse i Juniorforskerprosjektet. I følgende kapittel vil vi presentere resultatene som analysen ledet til. Kapitlet starter med en kort oppsummering av hvordan vi har valgt å sammenfatte resultatkapitlet. Deretter presenteres de seks hovedtemaene som kom frem gjennom analysen. Sentrale funn fra analysen oppsummeres i starten av diskusjonskapitlet.

5.1.1 Oppbygging og struktur

I dette kapitlet vil funn fra analysen presenteres ved hjelp av et tematisk kart sett i Figur 8. Det tematiske kartet illustrerer temaene i analysen gjennom grunnleggende, organiserende og globale tema. Temaene vil bli gjennomgått i den numeriske rekkefølgen kartet illustrerer: 1) Skolehverdagen, 2) Medvirkning, 3) Engasjement, 4) Faktorer for betydning av implementering, 5) Læringseffekt og 6) Forbedringspotensial. Under hvert organiserende tema har vi en kort introduksjon av hva temaet omhandler. Noen av temaene tilhører kun elever, og noen kun lærere. Der det er mulig representeres begge gruppene under hvert tema, for å belyse eventuelle kontraster eller likheter i informantenes meninger. Direkte sitat fra informantene er brukt for å illustrere meningen i temaene vi har kommet frem til. Sitatene er noe redigert. Muntlige fraser kan for lytteren høres presise og sammenhengende ut, men kan i overgangen til skriftlig form virke noe rotete (Malterud, 2018, s.78). Meningsinnholdet i sitatene er likevel ikke endret. I sitater hvor uttalelser ikke er relevant for fremstillingen av resultatet benyttes tegnet [...]. Elever og lærere skilt fra hverandre i resultatdelen ved at elevene fikk betegnelsen «D» for deltaker, og lærerne fikk betegnelsen «L» for lærer.



Figur 8. Tematisk kart over de seks organisatoriske temaene i analysen, med tilhørende grunnleggende tema.

5.2 Skolehverdagen

Temaet omhandler hvordan elevene synes det er å gå på skole. Innledende spørsmål om skolehverdagen ble stilt for å få samtalen i gang.

5.2.1 Negative holdninger til skolehverdagen

I spørsmålet om hvordan det var å gå på skole uttrykte de fleste elevene sine negative holdninger først. Elevene mente skolen var kjedelig, at det var lite variasjon i fagene, og at lekser var noe de ikke ville ha. I tillegg uttrykte flere elever at de følte på et karakterpress.

«Det er som oftest kjedelig, og det er stressende og du blir sliten av det» (D10).

«Det er så mye lekser, og så må du få bra karakterer, og så kommer du hjem, og så blir de sure på deg hvis du ikke får bra karakterer. Det er liksom et press om at du skal ha det og det, og du skal klare det og det» (D7).

«Du lærer om ting du vet du ikke har bruk for i fremtiden din. Det er ikke vits i å lære om det, og da følger du ikke med, og så bråker du, og så blir det et stort problem» (D21).

«Vi har ganske mye av akkurat det samme i alle forskjellige timer. Å sitte rolig på pulten og lese noen sider, eller gjøre noen oppgaver og noe sånt» (D28).

5.2.2 Positive holdninger til skolehverdagen

Elevene fortalte deretter om hva som var fint med å gå på skole. Det var tydelig at viktige faktorer for deres skoletrivsel var et godt klassemiljø og det sosiale møtet med andre mennesker.

«Du får jo møte andre, som du kanskje ikke ville møtt hvis du hadde hatt fri eller ikke gikk på skole» (D29).

«Vi er jo en veldig trygg klasse, liksom alle kan være med alle, og jeg tror jo det har mye å si og da» (D5).

«Fordi du er sosial. Det er kjedelig å være hjemme hvis du ikke får være sosial med folk» (D26).

En del elever sa også at de «lærer jo litt» og at skolen gjorde at de fikk noe ut av dagen sin.

5.3 Medvirkning

Medvirkning er et kjerneelement i YPAR og i Juniorforskerprosjektet. Vi skal presentere elevenes og lærernes syn på medvirkning generelt i skolen, hva de mente om medvirkning i Juniorforskerprosjektet, og hvordan elevene føler de blir hørt av lærer til vanlig og i Juniorforskerprosjektet.

5.3.1 Generell medvirkning i skolen - elev

Da vi stilte spørsmål om hva medvirkning er utbrøt flere elever: «Hva er det?». De fleste elevene ga uttrykk for at de ikke hadde kjennskap til begrepet, men i nesten alle fokusgruppene var det noen som «gjettet» eller reflekterte seg frem til hva medvirkning er:

«Kan gjette ... er det ikke det samme som å påvirke?» (D19).

«At vi påvirker noe, eller kan hjelpe til med det» (D32).

Etter en liten forklaring om hva medvirkning er fikk elevene en bedre forståelse av begrepets meningsinnhold. Elevene fortalte at medvirkning ikke er noe de i stor grad får praktisert i skolen til vanlig, men var klar over at de kunne fremme forslag og meninger til elevrådet, som kunne formidle synspunktene deres videre til skoleledelsen:

«Vi har jo elevråd. Der tar de jo inn ting ifra hver klasse, hvis det er noe som kan bli bedre eller sånne ting» (D5).

«Ja, og da kan vi jo si til han (elevrådsrepresentant) om vi vil endre på noe, også kan han ta det opp på et møte da når de har elevrådsmøte» (D22).

«Du får kanskje gjort litt, hvis du er med i elevrådet, men du må virkelig mase hvis du skal få ting gjort» (D14).

Elevene var i tillegg klar over at de fikk lov til å medvirke, da de fikk bestemme hvilke lekser og klasseregler de skulle ha. Den ene klassen sa at de også hadde fått lov til å være med å bestemme noe på uteområdet. Elevene opplevde det som vanskelig å få gjennomslag på de tingene de har fremmet til elevrådet og lærerne:

«Det er veldig vanskelig å få de tingene vi spør om» (D10).

«Vi får ikke ofte si våre egne meninger på skolen» (D15).

«Jeg føler at vi sier det, men at vi aldri hører om det i ettertid ... fra læreren. Det er sjeldent» (D21).

«Det er ofte at vi spør om ting, også sier de sånn «jaja», også skjer det ingenting da. Det er kjedelig» (D32).

Likevel påpekte to jenter fra hver sin skole at klassen ikke hadde forsøkt så hardt å få til en endring:

«Hadde vi prøvd skikkelig hadde vi sikkert kunnet gjort noe med det» (D11).

«Det er ikke veldig sånn konkrete ting vi har tatt opp heller da. Vi har ikke sånn veldig store ting vi har lyst til å endre på. Ikke enda i hvert fall» (D21).

Elevene forsto viktigheten av medvirkning, og det var merkbart at de hadde lyst til å være med å medvirke og bli hørt av de voksne i tema som angikk dem.

«Det er fint å kunne få lov til å være med å påvirke. Du skjønner liksom at du er en del av skolen [...]. Jeg føler det er litt viktig [å medvirke], siden vi skal jo gå på skole, og det er jo viktig at alle trives, så hvis det er ting som kan bli bedre, så er det jo bra at vi kan få lov til å få komme med tanker eller ideer for hvordan ting kan bli bedre» (D7).

«Medvirkning har vel egentlig ganske stor betydning [...]du føler deg mer inkludert» (D10).

Elevene gav også uttrykk for at engasjementet deres kunne bli trigget av å få medvirke generelt i skolen:

«Hvis du får være med å bestemme mer, så kanskje du blir mer engasjert [...] Du slipper å stå opp å tenke sånn: «I dag gidder jeg ikke å gå på skolen» liksom» (D11).

«Det blir litt bedre å gå på skole. Du føler at det er mer vits i det, hvis det kan skje det du sier [endring]» (D22).

«Kanskje du får mer lyst til å gå på skole» (D10).

«Mer motiverende å stå opp om morgenen» (D12).

5.3.2 Generell medvirkning i skolen – lærer

I forbindelse med medvirkning var det fra lærernes hold en felles oppfatning av at de kunne bli bedre på å la elevene få medvirke i vanlige undervisningstimer på skolen:

«[...] vi er jo en tradisjonell skole. Elevmedvirkning er vi ikke veldig gode på. Vi burde drevet mer aktivt med det, og det skal også nå mye mer inn i læreplanen [...] Der er vi ikke gode altså, der kjører vi på med det som vi alltid har gjort, og som har funket» (L3).

Enkelte ganger følte lærerne at de la opp til elevmedvirkning, for eksempel ved å la elevene få velge hvilke lekser de skulle ha, eller om de ville ha høytlesing eller ikke. Lærerne mente at elevene ikke nødvendigvis reflekterte over at dette var en form for medvirkning.

«[...] da får de være med å bestemme, men jeg tror ikke de ser på det som elevmedvirkning i det hele tatt. Det kan være typisk at vi lærere tenker at vi gir dem mye elevmedvirkning» (L1).

Lærerne som relativt nylig hadde blitt ansatt som kontaktlærere hadde en oppfatning av at tradisjonell undervisning var best i begynnelsen, før de ble bedre kjent med elevene. Etter å ha fått en bedre relasjon til elevene kunne lærer benytte seg av andre undervisningsmetoder i fagene og legge til rette for mer medvirkning:

«Når en kommer inn i en klasse er det greit å begynne med litt sånn forelesende undervisning, for da har en bedre styr og orden på gruppen, [...] mens mange av de andre [lærerne] har hatt dem en stund, så de er nok litt mer åpne for å drive med mer gruppearbeid for eksempel» (L5).

5.3.3 Medvirkning i Juniorforskerprosjektet – elev

De fleste elevene forsto at de fikk medvirke i Juniorforskerprosjektet, fordi de hadde fått valgt både tema, arbeidsmetode og presentasjonsform selv:

«Vi gjorde det helt alene, lærerne var jo egentlig ikke noe med på det, og i vanlige fag er det jo alltid de som bestemmer hvordan vi skal gjøre det» (D5).

«Det er vi som skal finne ut av ting, og lærerne har liksom ikke vært med på hele prosessen» (D2).

«Til vanlig bestemmer lærerne hva vi skal gjøre, og hvordan vi skal gjøre det. Det gjorde de ikke i Juniorforskerprosjektet» (D11).

Flere elever så på medvirkning i Juniorforskerprosjektet som positivt fordi de fikk fremmet egne meninger. I tillegg syntes de at prosjektet var kjekt fordi de fikk presentert og fremmet meningene sine til nøkkelpersoner, som eksempelvis aktivitetsleder i kommunen, kommunepsykologen, skolesjefen på kommunehuset, og rektor og lærere på skolen:

«Medvirkningen i prosjektet har vært bra, fordi alle har jo fått lov til og sagt sin mening» (D6).

Noen elever syntes også at det ble for mye medvirkning i Juniorforskerprosjektet:

«Det var for mye medvirkning i Juniorforskerprosjektet [...] for av og til ble det litt sånn «hva skal vi gjøre egentlig?» (D10).

«Vi måtte jo bestemme alt» (D8).

Elevene svarte med et samstemt «ja» på spørsmålet: «Ønsker dere å påvirke mer?». En del elever hadde tro på at et prosjekt som Juniorforskerprosjektet kunne hjelpe dem med å uttrykke sine meninger og at prosjektet kunne hjelpe dem med å skape endring i lokalsamfunnet:

«Vi får kanskje gjort litt mer endring da, etter at vi har lært dette [Juniorforskerprosjektet], samtidig har lærerne hørt oss si mer, og det har vært veldig bra» (D14).

«Hvis de faktisk hører på deg, så kan det utgjøre en forskjell» (D32).

5.3.3.1 Å bli hørt som elev - til vanlig og i Juniorforskerprosjektet

En del elever syntes ikke Juniorforskerprosjektet var så kjekt, fordi de fikk en følelse av å ikke bli hørt av de voksne nøkkelpersonene de presenterte prosjektet sitt for. Dette handlet først og fremst om responsen de ble møtt med av de voksne:

«Nei, slik som når vi presenterte sa de voksne «Ja, flott det» også gikk de videre. Det hadde vært litt kjekt om de kunne sagt om de likte det vi presenterte, og så om de kunne gjøre noe mer med det, enn at de bare sa sånn «bra» også går de videre. Da får jeg jo ikke helt vite om det jeg gjorde hadde noe å si for noen» (D29).

Elevene hørte heller ikke noe fra nøkkelpersonene i etterkant av presentasjon sin, noe som resulterte i at de følte at oppgaven deres ikke betydde «en dritt». Elevene viste forståelse for at det kunne være vanskelig å få gjort noe med de elementene de ønsket å endre på, blant annet på grunn av kostnadmessige årsaker. Likevel følte elevene at de voksne hadde en forutinntatt holdning om at de forslagene elevene frontet ikke kunne realiseres:

«Det er jo type lekser og sånn. Det virker jo som de er fast bestemt på at vi skal ha lekser, og at uansett om vi sier noe annet, så gidder de ikke å vurdere det en gang» (D28).

«Når gruppen presenterte oppgaven så sa hun ene sjefen at det har de prøvd ut andre plasser, og det har ikke funket, og det kostet mye penger og sånt, og det er jo litt demotiverende og irriterende når vi har brukt mye tid på et prosjekt også skal hun bare si «det går ikke» (D29).

Til tross for at elevene ikke var fornøyde med responsen de fikk av kontaktpersonene, opplevde elevene at lærerne stilte seg mer positiv til forslagene deres i Juniorforskerprosjektet, enn til vanlig:

«Vi blir kanskje tatt mer seriøst [i Juniorforskerprosjektet]» (D23).

«De er mer positive. Når vi har en sak, så er de mer positive til den, enn i en vanlig time. [...] Vi kan si ting til lærerne i en vanlig skoletime, men de bryr seg ikke alltid. De bryr seg mer i Juniorforskerprosjektet. De kunne brydd seg mer til vanlig også» (D21).

«I Juniorforskerne ble lærerne mer tvunget til å høre etter. Det var meningen at de skulle høre på oss liksom» (D31).

En elev nevnte også at det var bedre å fremme forslag og meninger direkte til en voksen, ansikt til ansikt, men at det kunne være vanskelig å vite om den voksne egentlig brydde seg om det de sa. Juniorforskerprosjektet ble derfor en positiv opplevelse for eleven fordi h*n fikk møtt voksne som har som jobb å bry seg om ungdommen:

«Oppgaven deres var å bry seg om ungdommen og fritiden til folk. Det var bedre å snakke med de «face til face», enn å sende de en melding, det er det jo en forskjell på, syns jeg» (D21).

Elevene sa at de likte følelsen av å bli hørt, både av dem de jobbet sammen med i gruppe og av de voksne i prosjektet. Elevene syntes ikke det var vanskelig å si hva de mente i gruppen, og hadde ikke noe imot at andre elever var uenige i det de sa:

«Vi måtte argumentere for å komme til et svar liksom, for hva som var best, og da ble vi jo enige til slutt» (D5).

«Det var bare en som var uenig, og det var kanskje meg, de andre fikk jo viljen sin til slutt [...] men det gikk fint for meg. De måtte bare komme med argumenter for meningene sine først» (D1).

Det var tydelig at det var viktig for elevene å bli hørt. Elevene sa i intervjuet at det å ikke bli hørt av lærer kan føles kjipt og at det kan kjennes ut som at lærerne ikke har tid til dem. Noen elever mente at det ikke var noen særlig forskjell på hvordan lærerne hørte på elevene i Juniorforskerprosjektet og i en vanlig time.

5.3.4 Medvirkning i Juniorforskerprosjektet – lærer

Lærerne følte at elevene fikk medvirke i stor grad i Juniorforskerprosjektet:

«...de har jo fått være med på både å bestemme tema, bestemme forskningsspørsmål, bestemme metode, også når de skulle samle inn data og når de skulle presentere. Så har de jo fått være med å bestemme på det også» (L4).

«Det er jo de som har bestemt alt, hvem de vil snakke med, hvorfor de synes det er lurt at de snakker med de personene, så det er ikke noe jeg har lagt så mye føringer på, annet enn der jeg har sett at jeg er nødt til å gi tips» (L1).

«Jeg tror kanskje at det er så tydelig at elevene har fått bestemme, at det fører til at de forhåpentligvis synes de har litt elevmedvirkning [...] Vi har jo vært veldig tydelige på at vi [lærerne] ikke skal si noe om hva de velger» (L2).

For å ikke påvirke elevene i en viss retning og/eller legge begrensninger på deres medvirkning, skulle lærerne ha en mindre «styrende rolle» enn til vanlig. Dette var for å gi elevene høy grad av medvirkning, som var essensielt i prosjektet. For lærerne var dette en uvant rolle å innta:

«Jeg klødde veldig i fingrene etter å styre dem mer, men sånn er det når du har vært lenge i skolen» (L2).

Lærerne understreket at den høye medvirkningen i prosjektet var en uvant arbeidsmetode for elevene. Elevene var ikke trent i å arbeide på denne selvstendige måten. Det ble for få tydelige rammer å forholde seg til. Da lærerne trakk seg tilbake i veiledningen og ikke kom med føringer til elevene, ble det noe overveldende for de elevene som hadde hatt behov for struktur og klarere retningslinjer i prosjektet.

«[...] men de er jo heller ikke trent i dette, å jobbe sånn. For enkelte elever skiftet tankegangen mot: «Jeg får ikke til det som foregår her [Juniorforskerprosjektet] en gang, så hvordan skal jeg klare å endre verden»» (L4).

«Hovedproblemet er kanskje at det blir litt for diffust, ustrukturert kanskje, litt mye lyd, og at det er i noen tilfeller at du får lov til å påvirke, men du får ikke være med å bestemme. [...] Det var en del som ikke fikk førstevalget sitt for eksempel, og det kan tære på motivasjonen. Jeg har også hatt en elev som ikke har vært med i det hele tatt, på opplegget, for det blir for svevende» (L2).

Den ene læreren trodde at «viten» kunne hemme elevmedvirkningen i prosjektet, og at valg av tema kunne fremme elevenes medvirkning:

«De vet ikke hvor de skal gå, hvem de skal snakke med, hvordan de skal angripe dette, hva det skal bli til slutt. De sliter med å se for seg hvordan ting skal ende opp. Det er helt klart det som hemmer elevmedvirkning mest, tror jeg [...] Det som fremmer er vel det at de har kanskje havnet på et tema som de interesserer seg for selv. Det tror jeg må være det viktigste. Og så at det er litt, det er litt annerledes enn verb og adverb» (L5).

5.3.4.1 Å la elevene bli hørt - lærer

Kjernekomponentene i Juniorforskerprosjektet var blant annet å gi ungdommene en stemme og la de bli hørt. Elevenes skulle få uttrykke sine meninger fritt, og få oppleve å være «eksperter» på sitt felt. Ulike observasjoner ble gjort av lærerne:

«De andre lærerne har fått tilbakemelding på at elevene følte at de kanskje ikke ble hørt likevel» (L4).

«Det var ikke alt elevene turte å si til skolesjef, rektor og kommuneansatte direkte» (L3).

Til tross for at det kunne være skummelt for elevene å presentere forskningsfunnene sine til nøkkelpersoner, ble noen av gruppenes tema tatt videre til ungdomsrådet:

«Jeg vet at noen av de temaene som ble tatt opp i klassen har blitt tatt videre til blant annet ungdomsrådet av dem [nøkkelpersonene] elevene presenterte prosjektet for» (L5).

5.4 Engasjement

Det dukket opp flere elementer som påvirket elevenes og lærernes engasjement i større eller mindre grad i prosjektet. Å undersøke egenvalgte tema, jobbe med andre arbeidsmetoder og tro på at en kan få til endring, var noen av de mest fremtredende faktorene for engasjement hos elevene. Noen av faktorene påvirket også lærernes engasjement i prosjektet.

5.4.1 Valg av tema - elev

Det å få velge tema selv ga økt engasjement blant elevene. Elevene fikk velge noe som de interesserte seg for.

«Det er jo litt mer motiverende å jobbe når det er noe du bryr deg om» (D5).

«Når det er noe som interesserer oss, blir vi jo engasjert selvfølgelig, med en gang. Vi kom jo med mange ideer og alle sa sine meninger og sånn, om hvordan vi kunne gjøre det da, så det virket som alle ville jobbe med det» (D7).

«Det var mer engasjement i en forskertime [enn en vanlig skoletime], for da jobbet vi med noe man har lyst til selv» (D23).

«Å forske på noe du selv vil, og da er du mye mer interessert i det du skal lære om da, og da følger du kanskje mer med, enn hvis det var et tema du ikke vil ha om liksom» (D11).

Valg av tema var en viktig faktor for elevenes engasjement, og for deres medvirkning i prosjektet. På den ene skolen kom det også frem at det var flere elever som medvirket og tok til orde i Juniorforskerprosjektet, enn i en vanlig skoletime:

«Det er jo flere som snakker mer, og sier hva de har lyst [til] [...] mens i en vanlig skoletime så er de stille» (D6).

«Jo, kanskje at folk har engasjert seg litt mer, de som ikke pleier å snakke så masse til vanlig» (D2).

Til tross for at tema skulle bestemmes av elevene, fikk ikke alle elevene førstevalget sitt. På en demokratisk måte stemte klassen over et overordnet tema, som for eksempel skole eller fritid. Deretter stemte de på forslag til undertema. Undertemaene dannet de ulike arbeidsgruppene. Elevene valgte det undertemaet som interesserte dem mest. Det var likevel flere elever som ikke fikk forske på det temaet de ønsket seg, fordi det var for få som stemte på deres tema. I

tillegg godkjente ikke lærerne enkelte tema foreslått av elevene, noe som påvirket elevenes engasjement i prosjektet:

«Det var litt lite engasjerende, fordi jeg vet at det var veldig mange som ikke fikk det [temaet] de faktisk hadde lyst til å finne ut av» (D1).

«Altså, i begynnelsen da var jeg uenig med mange, fordi jeg ville jo ha den skateparken eller balldispenseren, så da ble jeg jo litt sånn irritert [...]det ble kanskje litt vanskelig for meg i starten, men jeg syntes det var et kjekt tema på slutten (D7).

«Det var litt kjedelig egentlig [...] jeg ville egentlig forske på fritid, men flesteparten stemte på skole som tema, så temaet ble ikke helt frivillig valgt» (D14).

«[...] bare fordi vi ikke fikk lov til å bestemme selv, eller velge noe vi interesserer oss for da, så ble det liksom litt mer kjedeligere» (D32)

Elevene kunne gjerne tenkt seg å gjennomføre et lignende prosjekt igjen, men måtte da ha fått valgt et tema som engasjerte hver og en i klassen i større grad. Elevene som i ettertid av prosjektet var minst fornøyde med temaet de hadde valgt, var de som hadde valgt skole eller lekser som tema.

5.4.2 Valg av tema - Lærer

Ifølge lærerne gikk mange av de valgte temaene ut på lekser og leksefri skole. Elevene engasjerte seg for temaet, fordi de ønsket at lekser ikke skulle ta så mye tid av fritiden deres. Noen lærere håpte at elevene skulle velge et litt mer spennende og viktig tema, eksempelvis psykisk helse, framfor lekser. Dette medførte at noen lærere ble mindre engasjert i de temaene elevene valgte:

«[...] psykisk, noe i den duren da, som jeg hadde håpet, for det brenner jeg mye mer for. [...] som lærer, når de valgte leksefri skole, min motivasjon sank også veldig. Jeg følte det ble så lite ut av det. Hvis temaet hadde vært et annet, så hadde nok jeg vært mye mer gira tror jeg, og det er jo ganske alfa omega kjenner jeg» (L3).

Lekser er et relativt fastsatt element i skolehverdagen og noen lærere tenkte at temaet var vanskelig å endre på for elevene.

5.4.3 Endringsarbeid - elev

Endringsarbeid menes med hvilke endringer elevene kunne få til, og var en faktor som påvirket elevenes grad av engasjement. Flere elever mente at Juniorforskerprosjektet var kjedelig, fordi arbeidet de la ned ikke kom til å føre til noen endring. Andre elever mente at prosjektet skapte engasjement, fordi prosjektet ga dem en mulighet til å oppnå endring på ønsket område:

«Også fikk du vise informasjonen til noen som kunne gjøre noe med det. Derfor ble det litt gøyere siden du følte at du fikk påvirke litt» (D1).

«Det som engasjerte mest i prosjektet var at du faktisk kunne få det til [en endring]» (D21).

«Hvis det temaet de har faktisk blir gjort noe med da, det er en liten «boost» da, at det faktisk går an å gjøre noe med det» (D22).

Selv om det å få til en endring var en motivasjonsfaktor for mange, var det flere elever som var ærlige på at de ikke brydde seg så mye om det som skjedde på skolen. De sa at det ikke var så nøye for dem og at de var litt likegyldige til temaet som ble valgt.

5.4.4 Endringsarbeid - lærer

Noen lærere var positivt innstilt til at elevene skulle få til en endring, spesielt om det kom lokalsamfunnet til gode:

«Det hadde vært artig det. Det er slik, hvis en tenker på det motorsport-greiene, så er det sånn, vi er jo på bygda, og det har vært ønsket av lokal ungdom i førti år. Så hvis det hadde vært en gjeng med niendeklassinger som fikk banket det gjennom til slutt, så hadde det vært enormt stilig. Så jeg tror de har vanvittig mange voksne i ryggen, hvis de skal prøve å fremme dette her» (L5).

Det at elevene undersøkte temaer som lærerne anså som vanskelig å endre, førte til at noen av lærerne var skeptiske til elevenes problemstillinger og tema:

«Vi vet jo egentlig at når vi hadde besøk av skolesjefen og hører hennes svar at vi kommer ikke til å få det [leksefri skole] gjennom. Vi har jo ikke noen reell påvirkningskraft i det, vi kommer jo ikke til å få leksefri skole her. Så de [elevene] føler ikke det er noen vits» (L3).

5.4.5 Prosjektets relevans - lærer

Høsten 2020 ble Fagfornyelsen implementert i flere klassetrinn, noe som innebar at blant annet dybdelæring, medvirkning og forskningsmetoder skulle få større plass i undervisningen. Fagfornyelsen gjorde implementeringen av Juniorforskerprosjektet mer relevant i skolen, da prosjektets komponenter kunne knyttes opp mot ulike kompetansemål i fagene:

«[...]både med fagfornyelse og at de skal utforske ting, drive prosjekt, lære seg mer forskningsmetode, sånne ting. Det står veldig tydelig i læreplanene, og da blir det med en gang mye mer relevant. [...]nå har jo vi på denne skolen valgt å fokusere på utdanningsvalg, som handler om hva vil jeg bli når jeg blir stor, type. Og samfunnsfag, så der er det på en måte relevant for fagene, [...] og da er det ikke et problem å bruke tid på det» (L2).

Ikke alle lærerne var enige om at prosjektet ble gjennomført på riktig tidspunkt. Lærerne hadde ikke hatt tid til å sette seg inn i Fagfornyelsen og hadde dermed ikke de nye læreplanene helt «under huden». Det ble derfor vanskelig for noen lærere å se prosjektets relevans opp mot læreplanen:

«Det er nok mange som ikke så dette her [...] og bare tenkte at dette lærer vi jo noe av uansett - og dette er jo absolutt samfunnsfag og egentlig midt i det de skal lære, men det er ikke akkurat første verdenskrig. [...] Så når vi kommer litt mer inn i den, så tror jeg dette er midt i blinken. Men jeg må bare innrømme at den har ikke jeg helt inn under huden enda. [...] det er nok det at vi er en seig gruppe å jobbe med» (L3).

5.4.6 Noe annet enn det vanlige - elev

Elevene syntes det var kjekt å få gjøre noe annet på skolen enn det vanlige og fortalte gjentatte ganger at skolehverdagen deres besto mye av det samme:

«Ja, det var kanskje litt kjekkere med Juniorforskerprosjektet, enn andre fag som matte liksom. Det er litt annet arbeid, enn å bare å regne, eller å bare skrive om samfunnsfag. Du gjør noe du ikke har gjort før» (D15).

«Vi slapp liksom å sitte å skrive i bøkene våre, og lese og sånn. Vi kunne gjøre gruppearbeid» (D26).

«Det er nå artig da, og gjøre noe annet enn å ha de samme fagene hver dag» (D22).

I tillegg syntes elevene at det var kjekt å få lov til å forlate skoleområdet for å intervju informanter og undersøke de temaene de hadde valgt. Ikke alle elevene trengte å forlate skoleområdet. Noen elever valgte å undersøke lekser, og kunne derfor intervju lærerne i klasserommet. Flere elever sa at de skulle ønske at de valgte et annet tema, slik at de kunne gå utenfor skolens område.

Selv om mange elever var positive til Juniorforskerprosjektet, var det også en del som ville ha vanlige skoletimer i stedet for Juniorforskerprosjektet. Grunnen til dette var at Juniorforskerprosjektet ble gjennomført i fagtimer som elevene fant interessante, slik som samfunnsfag. Det var også én som mente at Juniorforskerprosjektet var kjedelig fordi det var for likt valgfaget «forskning i praksis». Eleven hadde allerede lært om ulike forskningsmetoder, og følte derfor at h*n ikke fikk så stort utbytte av prosjektet.

5.4.6.1 Gruppearbeid

Ikke alle klassene tok samfunnsfagtimene i bruk for gjennomføring av Juniorforskerprosjektet. Det var derfor flere elever som satte pris på å få ha mer gruppearbeid:

«Det var jo kjekkere å jobbe i grupper, enn å bare å jobbe alene» (D16).

«Det var litt kjekt fordi vi slapp å sitte å skrive i en bok, vi kunne gjøre litt gruppearbeid og det er veldig kjekt» (D24).

«Vi fikk ha gruppearbeid og undersøke saker og slikt, og kunne forandre ting, og jobbe med noe vi selv var interesserte i» (D25).

«Hvis jeg hadde vært alene så hadde jeg hatt null peiling, men vi var jo tre, så da ble det jo litt enklere å finne ut ting. Så det var bra å være en gruppe» (D7).

Gruppestørrelsen hadde også noe å si for elevenes engasjement. På begge skolene var det to til fem personer på hver gruppe. Fokusgruppene fremmet ulike synspunkt i forhold til hvordan gruppestørrelsen burde vært. Noen grupper opplevde for eksempel at folk på gruppen ble syke og at det ble mye jobb på de resterende i gruppen:

«Det kjedeligste var å være to stykker på gruppen, fordi det ble så masse å gjøre» (D3).

Dette førte også til at de fikk litt dårligere tid enn de andre gruppene. Andre elever mente at gruppene burde vært mindre fordi de jobbet bedre med færre folk på gruppen. I tillegg mente de at det var mer sannsynlig at små grupper kom til enighet rundt valg av tema. I noen klasser opplevde de også at det ble for lite å gjøre på hver enkelt, fordi de var fire-fem stykker på gruppen. Det ble dermed en skjevfordeling av arbeidsoppgaver:

«Det ble for mange som ble giddeløse, og det ble for lite å gjøre på hver enkelt. Da var det mange som satt å ikke hadde noe å gjøre på, også var det mange som måtte jobbe hele dagen» (D21).

5.5 Faktorer av betydning for implementering

Implementering som tema tar for seg hvordan gjennomføringsprosessen var fra start til slutt i Juniorforskerprosjektet. Hvordan Juniorforskerprosjektet ble gjennomført kan ha hatt betydning for elevenes og lærernes opplevelse av prosjektet.

5.5.1 Holdninger før oppstart - lærer

Flere av lærerne var enige om at de kanskje ikke hadde hatt de mest positive holdningene til prosjektet. En av grunnene til dette var at deltakelse i Juniorforskerprosjektet ble stemt over på den ene skolen, hvor flertallet av lærerne stemte nei. I etterkant av avstemningen anbefalte

rektoren lærerne å delta. Dette førte til at prosjektet ble vedtatt uten at lærerne var spesielt motivert for deltakelse:

«Jeg følte vel også at det var litt motstand, det var nok litt sånn at vi følte at Juniorforskeren var ... de hadde bestemt det i kommunen at dette skulle vi være med på. Da fikk jo noen lærere piggene litt ut i utgangspunktet. Så det ble kanskje litt dum start. At mange var ikke så veldig gira på det. Så begynte vi å lære om det, noen syntes det var mye positivt, noen var fortsatt litt «dette går utover mitt fag, nå mister jeg tre naturfagstimer» ...» (L3).

«Det handler også om at det ble på en måte «ovenfra og ned», det ble litt pålagt. Kommunen hadde gått inn som forsøkskommune, så ville ikke ungdomsskolen være med [...] Det var en kommunikasjonsgreie der» (L4).

En annen faktor som påvirket lærernes holdninger til prosjektet, var at prosjektet ble ansett som noe «ekstra» de måtte gjennom ved siden av den fastsatte læreplanen. I tillegg følte de at de allerede hadde høy nok arbeidsbelastning:

«En lærer sa egentlig nei og ville ikke delta i Juniorforskerprosjektet. «Dette blir mer jobb. Det blir bare mer arbeid og det tar tid fra timeplanen min». Så det kan være hans holdning som kan ligge til grunn for at vi var litt støttende og det var viktig å ikke legge for mye trykk på lærerne» (L4).

Til tross for ekstra arbeid var det noen lærere som var positive og engasjert fra start, og knyttet prosjektets relevans opp mot Fagfornyelsen:

«Juniorforskerprosjektet ble en ekstra ting vi skal drive med. Men rektor var ganske gira på å få det til, også fikk vi liksom mer informasjon og så at det var aktuelt å bruke det i forhold til, både med fagfornyelse og at de skal utforske ting. [...]drive prosjekt, lære seg mer forskningsmetode» (L2).

«Jeg tenkte at prosjektet hørt interessant og spennende ut» (L1).

Det ble stilt spørsmål angående skoleledelsen, og om de var støttende og delaktige i prosessen før og under prosjektet:

«Avdelingsleder har vært veldig delaktig og støttende» (L5).

«De har vært veldig positive til at vi har fått gjennomført det» (L1)

«Rektor har vært veldig tydelig på at de ønsket at klassen skulle delta» (L2).

5.5.2 Opplæring - lærer

Lærerne fikk opplæring i forkant av prosjektet og mottok informasjon via e-poster og på deres digitale plattform underveis:

«Vi fikk god innføring før det på en måte kom i gang, men likevel så kjente jeg på at jeg ikke ante, jeg så alle sidene, men ante ikke helt omfanget, hvor stort hvor lite, hvordan, men det var spennende» (L5).

«Ja, før jeg begynte med prosjektet fikk jeg jo en liten opplæring, for prosjektgruppen var jo her, og hadde en økt. Da fortalte de litt om prosjektet, og vi kunne stille alt av spørsmål og sånn» (L1).

Den ene skolen la opp til at lærerne ikke trengte å gjennomføre Juniorforskerprosjektet selv, noe som medførte at lærerne ikke hadde behov for å sette seg like grundig inn i prosjektet.

Det ble nevnt av lærerne at dersom de skulle hatt ansvaret for timene selv, måtte de ha satt seg grundigere inn i prosjektet og fått mer opplæring:

«Da måtte jeg ha forberedt meg. Langt mer. Det er nok lett å på en måte la de i prosjektgruppen bli en hvilepute for vår del, for de har jo stålkontroll på dette her. [...] da er det lett for meg i hvert fall å lene meg litt tilbake. Hvis jeg skulle tatt det selv hadde det sikkert gått helt fint, men da måtte jeg ha satt meg ned og forberedt meg mye bedre. Så hadde jeg nok også sikkert havnet i en eller annen situasjon hvor jeg hadde blitt usikker, om jeg hadde holdt meg innenfor rammene som prosjektet har» (L5).

Lærerne mente at en grundigere opplæring var nødvendig dersom prosjektet skulle gjennomføres på tvers av flere fag, og at færre lærere hadde hatt ansvaret for prosjektet:

«[...] for å få det implementert i skolen er man nødt til å vise hver og én lærer hvordan prosjektet skal gjennomføres, eller så må skolen ha bestemt at da kjører samfunnsfag eller et annet fag hele prosjektet» (L4).

5.5.3 Ressurser

Ressurser beskriver hjelpemidler til gjennomføring av Juniorforskerprosjektet. Nettsiden som ble opprettet i forbindelse med prosjektet er et eksempel på dette. Det var bred enighet blant lærerne om at nettsiden var oversiktlig, lett å finne frem på og en god ressurs. En lærer mente også at nettsiden var essensiell for at h*n kunne gjennomføre prosjektet i sine timer:

«Ja, jeg har brukt nettsiden mye, for der ligger alt av powerpointer og oppgaver og sånn. Det har vært helt avgjørende for meg, for å kunne gjennomføre [...]det har vært veldig nyttig for meg å lese litt om hva det går i, og bruke de tingene som de har laget. Så har de en veldig grei kjøreplan, og det der. Alle de ressursene er puttet inn der som en kan bruke, så det har vært veldig hjelpsomt» (L1).

«Veldig bra. Der kunne en gå inn å finne «dette er den økten, grovt sett, sånn og sånn». Så der lå det masse. Det var kjempehjelp [...]altså vi hadde jo opplæring på forhånd, men hvis vi tenker at det er en skole som ikke hadde hatt den tette oppfølgingen som vi fikk, er vi avhengig av å ha et sånt ferdig opplegg, for at du i det hele tatt skal begynne med det» (L4).

5.5.4 Lærer støtte til elevene

Ved spørsmål om lærernes rolle i prosjektet var det litt usikkerhet rundt hvilken rolle de skulle ha. Lærerne var vitende om at de ikke skulle gi elevene for mange føringer, ettersom elevene skulle få finne ut av ting på egenhånd, men dette var utfordrende for begge parter:

«[...] utfordrende både for meg og for dem at jeg skulle ha en tilbaketrasket rolle» (L1).

«Vi lærere, fikk liksom bevisst ei rolle, at vi ikke skulle blande oss så mye, og det er jo alltid vanskelig for en lærer [...] jeg ga beskjed til elevene fra starten av, at dere kommer til å bli irritert på meg, for jeg kommer til å svare at det må du finne ut av selv, eller, spørre den» (L2).

Balansen mellom å støtte elevene og å gi dem føringer var vanskelig å holde:

«[...] da følte jeg at det var litt inngripende, det var i forbindelse med ei gruppe som trengte noen respondenter på en spørreundersøkelse, og så har jeg veldig god kontakt innenfor akkurat det miljøet som de skulle prøve å nå inn til. Da måtte jeg sjekke med prosjektgruppen om det var innafor» (L5).

På den skolen hvor lærerne ikke gjennomførte modulene i prosjektet selv, ble en del lærere stående mer på «sidelinjen»:

«[...] de ansvarlige styrte prosjektet, og vi var mest med. Hjalp til mest fordi vi kjenner elevene og sånn, men vi eide nok prosjektet litt lite» (L3).

Lærerne mente også at prosjektet hadde for løse rammer, både for elevenes og deres egen del. Elevene skulle forske på eget tema og styre store deler av prosjektet selv, men de løse rammene gjorde at det ble vanskelig for elevene å vite hva de skulle gjøre. Lærerne var heller ikke alltid klar over hva elevene skulle gjøre, fordi de ikke hadde tatt del i forrige prosjekttime eller lest seg opp på prosjektet på forhånd:

«Fordi de timene jeg var med i, var det ofte sånn at vi måtte bruke mye tid på å trekke tråder «hvor er vi, hvor langt i prosessen har vi kommet», de hadde nesten glemt litt, hva de holdt på med» (L3).

5.6 Læringseffekt

Dette temaet viser til elevene og lærerne sine tanker og oppfatninger om prosjektet, og hvilke læringsutfall som kom til syne i analysen.

5.6.1 Tanker om prosjektet - Elev

For å beskrive de positive sidene ved prosjektet brukte elevene ord som nytt, gøy, spennende, interessant og moro. Elevene gledet seg over å kunne finne ut av ting selv og få lov til å forlate skoleområdet:

«Vi fikk jo dra å utforske, min gruppe fikk i hvert fall. Vi dro og syklet rundt og utforsket og tok bilder og sånt» (D12).

På spørsmålet om hvordan elevene trodde et slikt prosjekt kunne være positivt for en skoleklasse å gjennomføre, svarte elevene at:

«Vi får snakket masse sammen» (D17).

«Vi får høre hverandre sine meninger [...]Du får jobbe litt mer fritt, du får lov til å bevege deg litt rundt i klasserommene uten å få kjeft av lærer. Du får være litt mer høyløst over dine egne tanker» (D14).

«Vi får se litt mer hva som foregår rundt om i skolesystemet» (D15).

Elevene trakk også frem at et prosjekt som Juniorforskerprosjektet kunne føre til at de ble bedre venner, ble bedre til å samarbeide, fikk bedre sosiale ferdigheter og ble bedre til å snakke ut om hva de følte og mente. Elevene som ikke stilte seg like positive til prosjektet, trakk likevel frem at dager med prosjektarbeid gikk fortere enn vanlige skoledager. I tillegg var noen elever nærmest leksefrie i perioden de hadde Juniorforskerprosjektet, fordi de fikk gjøre lekser etter at de var ferdige med prosjektets oppgaver.

5.6.2 Tanker om prosjektet - lærer

Selv om lærerne ikke var til stede i alle timene, gjorde de seg opp en mening om hvilket potensial prosjektet kunne ha:

«Det man har sett i dette prosjektet er at det kan fungere. En kan komme til å gjøre det igjen, siden jeg nå har sett hvor fint det har funket» (L5).

Flere av lærerne så nytten av prosjektets formidlingsdel. De følte at elevens engasjement kom frem og at de fleste gruppene hadde fått noe ut av prosjektet:

«Da syntes jeg de skjerp seg, da syntes jeg de fikk vist at de hadde lært litt, og at prosjektet ikke var bortkastet. Og at de fleste gruppene hadde fått noe ut av det, så jeg var faktisk litt positivt overrasket over resultatet, eller avslutningen. Det var jeg» (L3).

Lærerne på skolen som ikke gjennomførte Juniorforskerprosjektet selv, følte at de burde ha involvert seg mer i undervisningen, slik at det ikke hadde vært så mye å gjøre for de prosjektansvarlige. Lærerne var veldig fornøyde med de prosjektansvarlige sin innsats i prosjektet og hvordan de formidlet kunnskapen til elevene. Den ene skolen mente de ikke hadde klart seg uten dem.

«Jeg synes jeg prøvde å være positiv da, men det var såpass tungt for dem [prosjektansvarlige] å drive prosjektet. Når så mange [lærere] sitter og er negative» (L3).

5.6.3 Læring- elev

Elevene uttrykte at de hadde lært en hel del gjennom prosjektet:

«Har lært hvordan du starter en forskningsprosess og hvordan du forsker» (E9).

«Vi har lært masse om hvordan vi skal få frem ting hvis vi har lyst til å gjøre noe. Hvilke metoder vi skal bruke, om det er intervju, spørreskjema, eller fotostemme. Det er mange måter å få det frem på. Det har vi lært» (D21).

«Du må ha masse gode argumenter for at ting skal skje» (D26).

Elevene poengterte at planlegging var viktig for dem i forskningsarbeidet, både med tanke på effektivitet og rettferdig arbeidsfordeling. Noen reflekterte også over hvordan arbeidsfordelingen kunne forbedres:

«Vi har lært hvordan vi skulle intervju sammen og hvordan vi skulle fordele arbeidet likt» (D15).

«Ja, vi har jo delt ut oppgaver, og vi skulle jo gjøre sånn at det ble likt fordelt, men så ble det jo litt annerledes når hun ene på gruppen var vekke, fordi vi måtte dele oppgavene mellom oss to, det gikk jo fint, men det tok litt lengre tid enn hva vi planla» (D4).

«Vi lærer kanskje å planlegge litt mer [...] At hvis vi i begynnelsen av timen delte ut en oppgave til alle på gruppen, at liksom en på gruppen hadde delt ut en oppgave til de andre, så hadde fordelingen av oppgaver blitt bedre» (D10).

«Eller at timen før, det gjorde vi en gang, altså mot slutten av timen, da fordelte vi hva vi skulle gjøre neste time, fordi da hadde vi klart hva vi skulle gjøre» (D13).

Elevene hadde også lært hvor viktig det er å ha med seg de riktige folkene for å kunne skape endring:

«Du må ha mange folk med deg da. Det nytter ikke, hvis du er liten [ung], og det er få som holder på med prosjektet, da er det ingenting som skjer» (D21).

Elevene lærte også at forskningsarbeid tar tid og at ikke alt i en forskningsprosess vil gå som planlagt, som for eksempel innhenting av samtykke fra informantene og intervjutidspunkt. Noen elever mente at Juniorforskerprosjektet hadde bidratt til kunnskap som de kunne få bruk for senere i livet, mens andre mente at det kom til å avhenge av hvilken studieretning de tok videre i utdanningen. Noen elever mente de ville ha fått et større læringsutbytte hvis de valgte et annet tema. Da elevene fikk spørsmål om de hadde lært noe om hverandre i løpet av prosjektet, så svarte alle klassene «nei».

5.6.4 Læring - lærer

Lærerne mente at planlegging og hvem elevene kunne henvende seg til for å påvirke eller endre noe, var læringsutfall elevene satt igjen med etter prosjektet:

«Nå vet en del av elevene hvor de skal gå, eller hvor de skal henvende seg for å kunne påvirke nærmiljøet. [...] I tillegg til at de får lært å jobbe med et prosjekt på en skikkelig måte, med metode og planlegging og resultatpresentasjon» (L5).

«[...] også tror jeg de har lært det med å planlegge, at hvis du utsetter alt så er det ikke sikkert du får gjennomført» (L2).

Samtidig mente lærerne at elevenes ferdigheter innen argumentasjon ble styrket:

«[...] det er jo en kontinuerlig prosess å greie å argumentere for sine syn, se andre sitt perspektiv, ikke måtte gjennomføre bare det som en selv har lyst til, men innføre en del kompromisser. Det ser jeg jo underveis også, når de skulle velge hvordan de skulle presentere for eksempel, da var det forskjellig. Da var det mange diskusjoner [...]» (L2).

Det var ikke bare elevene som fikk noe ut av prosjektet. Fra lærernes perspektiv var prosjektet læring for dem også:

«Jeg tror i større grad jeg kan utfordre elever til å ta litt del i samfunnet rundt seg, etter et sånt prosjekt som dette her» (L5).

Lærerne fikk spørsmål om hvorvidt prosjektet hadde favnet om alle, og om alle hadde et godt læringsutbytte av prosjektet:

«Det er de flinkeste, sterkeste, dessverre, som alltid lærer og får mye ut av det. Så det tror jeg var veldig lite, hvis jeg skal være ærlig. Prøvde å høre i klassene etterpå, hva med de svakeste, nei, det var ikke [...] De syntes det hadde vært greit da, fordi det hadde vært noe annet. Det var mindre lesing, mindre skriving, mindre av de kjipe tingene som ikke de liker» (L2).

«Jeg tror de svakeste har vært avhengige av å ha noen sterke med seg for å kunne få et resultat» (L5).

Lærerne observerte at flere på gruppene ble med som «gratispassasjerer», mens andre på gruppen jobbet hardt. Elevene som tok prosjektet mest på alvor var de elevene som lærerne anså som faglig sterke på skolen. Det ble også sett at de elevene som vanligvis ikke engasjerte seg i klasserommet, tok mer initiativ i Juniorforskerprosjektet:

«Kanskje noen av de som er mer stille, har tatt mer kontakt i mindre grupper. Kanskje litt, økende engasjement på noen av dem, men de er en ganske gira gjeng de jeg har, så det er ikke stor forskjell [...] Men så er det noen som ikke liker denne typen form, med grupper, og melder seg ut. Det har vi sett, i begge klassene» (L2).

5.7 Forbedringspotensial

Basert på uttalelser fra deltakerne ble flere forbedringspotensial i Juniorforskerprosjektet avdekket. Forbedringspotensialet gjaldt klarere retningslinjer, lærerstøtte, og prosjektets utforming.

5.7.1 Klarere retningslinjer - elev

For en del elever opplevdes Juniorforskerprosjektet som forvirrende, fordi de i stor grad ble overlatt til seg selv. Noen elever fortalte at de i begynnelsen av prosjektet meldte seg delvis ut av gruppearbeidet og i stedet spilte på datamaskinen eller tøyset rundt i klasserommet, fordi de ikke visste hva de skulle gjøre:

«Altså det ble litt for mye, for av og til så ble det litt sånn: «Hva gjør vi?», «Hva skal vi gjøre etter at vi har gjort dette?», «Skal vi bare vente?», for ofte, eller i hvert fall for min gruppe, så skulle vi ha sånn spørreundersøkelse og intervju, så vi satt litt fast over hva vi skulle gjøre» (D10).

«Jeg ble veldig forvirra over hva vi skulle gjøre hele tiden egentlig» (D8).

«Jeg ble ganske forvirret av Juniorforskerprosjektet, mens i samfunnsfag så er det mer sånn spesifikt hva vi skal ha om, og hvordan vi skal gjøre det. Det er lagt en plan» (D11).

5.7.2 Klarere retningslinjer - lærer

For brede rammer var noe som lærerne fant utfordrende på elevenes vegne. Dersom lærerne skulle gjennomført prosjektet på ny, burde rammene endres.

«[...] læringsutbyttet kunne vært kjempebra, men med litt andre rammer. [...] kunne gjerne tenke meg å gjøre det igjen» (L4).

«Å skulle finne ut så mye selv, at det ikke blir så tydelige rammer som de kunne trengt» (L1).

5.7.3 Lærer støtte - elev

De elevene som opplevde Juniorforskerprosjektet som mest forvirrende, spurte lærer om hjelp, men fikk til svar at de måtte finne ut av ting selv:

«Vi fikk jo beskjed om at de ikke skulle være med å hjelpe oss, så av og til var det litt vanskelig når vi stilte spørsmål, så sa lærerne at de ikke kunne svare på det, fordi vi måtte tenke selv» (D4).

«Det som irriterte meg med Juniorforskerprosjektet var at når vi spurte læreren, så sa hun at det egentlig ikke var vits i å spørre henne, for hun sa jo egentlig ikke noe mer, hun sa at det må dere finne ut [...] og det syntes jeg var litt dumt. Vi kunne hatt en sånn hjelpeperson, som kunne hjulpet oss hvis vi satt litt sånn fast» (D7).

Ut fra elevenes perspektiv hadde de voksne på skolene ulike tilnærminger til hvor mye hjelp og veiledning elevene skulle få. På den ene skolen var ikke lærerne ansvarlige for fremleggelsen av Juniorforskerprosjektet, og elevene virket fornøyd med prosjektgruppens arbeid:

«Vi fikk mange alternativ på hvordan vi kunne gjøre det og sånn. Det var de som forklarte hvilke måter vi kunne nå frem til dem [informantene]» (D21).

Selv om elevene på denne skolen var fornøyd med fremleggelsen av prosjektet, opplevde elevene lærerne som uengasjerte:

«Det var bare en lærer som var engasjert, og det var [navnet på lærer]» (D15).

«At lærerne hadde engasjert seg litt mer, at det ble gitt litt mer tips til hvordan vi skulle gjøre ting, og at de hadde vært litt mer glad» (D14).

5.7.4 Utforming av prosjektet - elev

De elevene som valgte lekser som tema følte at Juniorforskerprosjektet var for lite praktisk, og at de oppholdt seg for mye i klasserommet:

«Jeg tenker sånn at, hvis det først skal være et praktisk prosjekt, så må det være ordentlig praktisk, i stedet for at du bare er på gruppen og gjør et eller annet og skriver det ned liksom» (D29).

«Det var veldig masse inne i klasserommet» (D28).

I tillegg foreslo en elev at Juniorforskerprosjektet burde blitt organisert som en større «greie», gjennom å blande klassene, slik at det ikke ble som et «vanlig» gruppearbeid:

«Det hadde kanskje vært kjekt og jobbet med noen fra andre klasser eller gjort en større greie ut av det» (D28).

Noen elever mente prosjektet burde blitt implementert inn i andre fagtimer:

«Vi brukte kanskje mer av de nyttige timene, som for eksempel norsk, samfunnsfag, og matte. Det er kanskje nyttige fag å ha med videre i livet» (D15).

Det var også noen som mente det tok for lang tid før de fikk begynne med selve datainnsamlingen:

«Fra vi begynte, så tok det så lang tid før vi fikk begynne med det [datainnsamling]. Det var så mye læring om alle slags metoder» (D21).

5.7.5 Utforming av prosjektet - lærer

Juniorforskerprosjektet består av seks deler. Datainnsamling (nr.4) og formidling (nr.6) ble av lærerne trukket frem som de mest utfordrende delene. Det virket ikke som at elevene forsto hvordan alt hang sammen, og at informasjonen om at elevene skulle formidle sine funn burde kommet tidligere. I tillegg burde det blitt disponert mer enn 45 minutter på teoridelen til datainnsamlingen.

«Det er kanskje selve datainnsamlingsbiten, som fra et lærerperspektiv har vært mest utfordrende» (L2).

«Vi hadde jo én skoletime, én elev skulle innom tre stasjoner, da var det intervju, spørreskjema og sånn fotostemme. Per kvarter, og det var lite tror jeg» (L3).

«Informasjon om siste modul burde kanskje kommet tidligere» (L1).

Noen av lærerne syntes at prosjektet var i lengste laget tidsmessig og at det kunne ha blitt gjennomført på kortere tid og mer intensivt:

«[...] mer intensivt, flere timer i uken, på kortere tid» (L2).

5.7.5.1 Modenhet

En av lærerne nevnte at det er et stort spenn mellom jentene og guttene i utviklingen. Stort sett var jentene mer modne enn guttene på dette trinnet. Av den grunn mente noen av lærerne at prosjektet kunne blitt flyttet opp et trinn eller blitt tilpasset på andre måter:

«[...] at de er unge sitter vi jo igjen med følelsen av: «er de modne nok?». Men de er jo heller ikke trent i dette, å jobbe sånn. Var det litt for langt, tok det for lang tid, kunne man ha laget et opplegg som var litt kortere, for yngre på en måte. At man kunne ha spisset det mer» (L4).

«[...] men jeg tror kanskje også at litt med alder og modenhet altså, tenkt at resultatet hadde vært bedre om vi hadde tatt tiende trinn. De er litt mer reflektert» (L3).

Noen mente også at alderstrinnet var passende:

«Jeg tenker også at det er larest å gjøre i niende. Fordi at i åttende er det noe med å få dem inn i endret skolesituasjon fra barneskole til ungdomsskole. Og i tiende er det mye fokus på å ta avgangsfag og karakterer og videregående» (L2).

6.0 Diskusjon

Denne studien har undersøkt elevens og lærers erfaringer med deltakelse i Juniorforskerprosjektet. I dette kapittelet vil hovedfunnene fra analysen bli drøftet opp mot tidligere forskning. Mulige forklaringer på funnene vil diskuteres i lys av ressursperspektivet Positiv ungdomsutvikling, Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen og Harts medvirkningsstige. Kapittelet er delt opp etter de organiserende temaene som fremkom i analysen. En oppsummering av funnene presenteres innledningsvis, og vil diskuteres i hvert sitt respektive underkapittel. Studiens siste kapittel tar for seg studiens begrensninger, implikasjoner for helsefremmende arbeid og forslag til videre forskning.

6.1 Sentrale funn

Analysen resulterte i seks hovedfunn; faktorer for betydning av medvirkning, faktorer for betydning av implementering, lærerstøtte, engasjement, læringseffekt og forbedringspotensial. Medvirkning var det største organiserende temaet i analysen.

Analysen viste at elevene generelt har lyst til å være med å medvirke i skolehverdagen, men at de sjeldent får gjennomslag for idéene sine. Elevene mente de *bare* fikk påvirke «småting», som for eksempel klasseromsregler. Lærerne mente selv at de kunne bli bedre på å tilrettelegge for elevmedvirkning, fordi skolen bar preg av tradisjonelle undervisningsmetoder. Til forskjell fra vanlig skolehverdag fikk elevene i Juniorforskerprosjektet medvirke i alle prosjektdelene. Noen elever mente det var for mye medvirkning. Dette hang sammen med at de ikke forsto hva de skulle gjøre til enhver tid. Både lærerne og elevene gjentok flere ganger at prosjektet hadde for vide rammer, og etterspurte klarere retningslinjer for prosjektet.

Det var flere elementer som bidro til elevengasjement i Juniorforskerprosjektet. De mest fremtredende elementene var fritt valg av tema, endringsarbeid og det å gjøre noe annet enn det vanlige. Lærerne trakk også frem valg av tema og det å gjøre noe utenom det vanlige, som viktige faktorer for elevene sitt engasjement. Noen elever mente også at det å presentere funnene og forslagene sine til nøkkelpersoner i kommunen var noe av det kjekkeste, fordi de voksne hadde mulighet til å realisere forslagene deres. Andre elever mente at det var bortkastet å legge frem funnene, fordi de ikke følte seg hørt av nøkkelpersonene. Lærerne hadde også observert at elevene følte seg oversett da de presenterte sine funn.

Lærerne hadde en viktig rolle i Juniorforskerprosjektet. Lærerne skulle i utgangspunktet ha en veiledende tilnærming til hvordan de kunne hjelpe elevene, men slet med å finne balansen

mellom å hjelpe elevene for mye og for lite. Dette førte til at lærerne ble mer passive i veilederrollen. Selv om elevene ikke nødvendigvis fikk den veiledningen de trengte, følte både elevene og lærerne at deltakerne hadde hatt utbytte av prosjektet.

I forbindelse med implementeringen av prosjektet var tilslutning fra lærere og skoleledelse viktig. Holdninger i forkant av prosjektet viste seg å ha betydning for lærernes engasjement, og av den grunn ble Juniorforskerprosjektet implementert ulikt på skolene. Prosjektgruppen ble derfor ansvarlig for undervisningen på den ene skolen. Dersom lærerne skulle ha vært uavhengige av prosjektgruppen, hadde de hatt behov for mer opplæring.

Funnene i analysen viste at elevene hadde styrket sine ferdigheter innen planlegging, arbeidsfordeling, forskningsarbeid, argumentering, kritisk refleksjon og nettverksbygging. Dette til tross for at noen lærere mente at prosjektet burde blitt gjennomført i 10.klasse med mer modne elever.

6.2 Faktorer av betydning for medvirkning

I YPAR kan elevmedvirkning påvirkes av hvilke holdninger lærerne har til medvirkning i skolen (Brion-Meisels & Alter, 2018). Dette gjenspeiles i våre funn i Juniorforskerprosjektet. Flere av lærerne på den ene skolen påpekte at de hadde en tradisjonell tilnærming til skoleopplæringen. Undervisningen deres la ikke stor vekt på elevmedvirkning, og de mente derfor at dette var noe de kunne bli bedre på. Lærernes tradisjonelle tilnærming har likheter med det tradisjonelle skolesystemet i USA, som tar utgangspunkt i passive læringsmetoder, hvor lærerne er informasjonsgivere og elevene er informasjonsmottakere (Anderson, 2019). Passive læringsmetoder i alle fag vil mest sannsynlig ikke være gunstig for elevenes læringsutbytte, siden barn og unge lærer på ulike måter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 42). Tilpasset opplæring er derfor elementært. Elevmedvirkning er av den grunn nødvendig for å få innsikt i barn og unge sine ønsker og behov i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 11-12; Utdanningsdirektoratet, 2021). Skoleopplæringen i Norge beveger seg i retning av mer aktive læringsmetoder, på grunn medvirkning sin sentrale plass i Fagfornyelsen. Elever skal i dagens klasserom ha rett til å bli hørt i alle saker som angår dem, inkludert planlegging, gjennomføring og vurdering av egen undervisning.

6.2.1 Medvirkning generelt i skolen

Flere av våre funn samsvarer med resultatene fra Ungdata-undersøkelsene. Elevene opplever skolen som kjedelig og stressende (Bakken, 2017, s. 4). Dette kan ha sammenheng med

lærernes mer tradisjonelle undervisningsmetoder og lærernes tilnærming til elevene som informasjonsmottakere. Daschmann, Goetz og Stupnisky (2014) underbygger dette i sin kvantitative studie hvor ulike årsaker til kjedsomhet blant 9.klassinger ble undersøkt. Hovedfunnene viste at kjedsomhet oppsto fordi undervisningsinnhold og undervisningsmetode bar preg av lite variasjon og lite elevmedvirkning (Daschmann et al., 2014). Å øke medvirkningen i skolen kan gjøre noe med hvordan elevene opplever skolehverdagen. Kunnskapsdepartementet (2019, s. 12-13) skriver at det å få påvirke egen læring vil kunne føre til at elever føler seg mer motivert, forstått og trygg. Dette ser vi også tendenser til i våre funn. Elevene mente at det å medvirke generelt i skolen kunne føre til at de følte seg mer som en del av skolen, at de ble mer engasjert i timene og generelt mer motivert til stå opp om morgenen for å gå på skolen.

A. S. Larsen (2009) poengterer at situasjoner hvor voksne og unge samarbeider, vil være en verdi som skolen bør jobbe mot. Prinsippet om medvirkning i Fagfornyelsen gjør at mange lærerne må tilrettelegge for en mer aktiv undervisning, hvor involvering og gjensidig dialog står sentralt. Juniorforskerprosjektet tilrettelegger for de nevnte kriteriene og kan derfor være et egnet tiltak for å oppnå høyere grad av elevmedvirkning i skolen.

6.2.2 Medvirkning i Juniorforskerprosjektet

Det var nytt for elevene å medvirke i så stor grad som de gjorde i Juniorforskerprosjektet. Vanligvis bestemte lærerne hva elevene skulle gjøre i timene, men i prosjektet var målet at elevene skulle bestemme alt selv. En del opplevde derfor prosjektet som noe overveldende, fordi de ikke var vant til å jobbe på denne selvstendige måten. Likevel beskrev en rekke elever Juniorforskerprosjektet som nytt, morsomt og interessant, noe som tyder på at de likte å medvirke. Dette kan komme av at de fikk velge et forskningstema som de anså som interessant og relevant for sitt liv. Sett i lys av medvirkningsstigen kan det sies at ungdommene i Juniorforskerprosjektet tilhørte øvre del av stigen som representerer «reell medvirkning» (Hart, 1992, s.11-14). Prosjektet ble initiert av voksne, men elever og lærere fikk medvirke i utformingen av prosjektet og komme med sine innspill. Elevene valgte i stor grad de temaene de skulle forske på i prosjektet selv og hvilken forskningsmetode de ønsket å benytte. De voksne var stort sett tilgjengelige for elevene ved behov. Beslutningspersoner var også til stede da elevene skulle fremlegge sine resultater fra forskningsprosessen (Hart, 1992, 11-14). I etterkant kan det diskuteres om elevene selv følte at de hadde «reell medvirkning».

6.2.2.1 Å bli hørt

Ikke alle elevene følte seg hørt av lærerne og beslutningstakerne i Juniorforskerprosjektet. Selv om elevene medvirket i både utviklingsprosessen av prosjektet og modulene, kan ikke det å bli lyttet til uten å bli tatt på alvor ansees som «reell medvirkning» (Hart, 1992, s.9). Ut ifra medvirkningsstigen vil det å bli gitt en stemme uten å ha innvirkning på det gjeldende temaet, betegnes som «falsk medvirkning». Ifølge NOU 2015:2 (2015, s. 123) oppgir 54% av norske elever i 5.- 10. klasse at voksne i skolen sjeldent, svært sjeldent eller aldri hører på forslagene deres. Dette samsvarer til en viss grad med elevenes opplevelser fra Juniorforskerprosjektet, da det i enkelte situasjoner følte ut som at lærerne ikke ønsket å høre på dem. Tidligere studier viser også at deltakere har følt seg ignorert i YPAR-prosjekt og at de har følt at lærerne eller skoleledelsen ikke har tatt dem på alvor (Griebler et al., 2014; Kohfeldt et al., 2011).

I Juniorforskerprosjektet var elevene jevnt over engasjert, med tanker og idéer om hva som kunne blitt gjort annerledes på skolen og i lokalsamfunnet. Det var derfor uheldig at elevene ikke ble møtt av mer åpensindige lærere og nøkkelpersoner. Måten beslutningstakerne møtte elevene på med å gi korte tilbakemeldinger og raskt gå videre til neste gruppe, førte til at elevene ikke trodde de kom til å få til endring i lokalsamfunnet. Bertrand (2014) skriver i sin studie at nøkkelpersoner sin respons på elevers formidlingsdel kan føre til redusert medvirkning og begrense videre dialog med ungdommene. Videre har Call-Cummings (2017) rettet søkelyset på viktigheten av at deltakere i YPAR blir hørt og tatt på alvor. Dersom deltakerne sine stemmer utelates fra et forskningsprosjekt, vil prosjektet miste sin gyldighet og deltakerne vil miste følelsen av å være «empowered» (Call-Cummings, 2017). Dersom beslutningstakerne hadde hørt på elevene og vektlagt deres meninger og behov, hadde elevene hatt mulighet til å bidra til utvikling av et nytt klubbhus eller motorcrossbanen som har vært ønsket av innbyggerne i over 40 år. Ungdommenes «empowerment» kunne på denne måten ha blitt styrket, og de kunne bidratt i utformingen av et miljø de ønsker å leve i som fremtidige voksne (Bekken et al., 2018, s. 15). Dette er forenlig med de helsefremmende idealene om bemyndiggjørelse, skape støttende sosiale miljøer og styrke lokalsamfunnets muligheter for å påvirke helse relatert atferd (Green et al., 2015, s. 14). Som Ottawa-charteret stadfester skapes helse av befolkningen selv, der de lever, bor og arbeider (WHO, 1986).

Til tross for at elevene ikke følte seg hørt av nøkkelpersonene, opplevde elevene lærerne som noe mer positive til forslagene deres i modul to (valg av tema), enn ellers i skolehverdagen. En grunn til dette kan være at lærerne var mer bevisste på at det var elevene som skulle bestemme, og at de ikke skulle påvirke elevene i en viss retning. Dette kan ha bidratt til høyere grad av medvirkning hos elevene. Ungdommene sin opplevelse av «reell medvirkning» i

Juniorforskerprosjektet så ut til å være knyttet opp mot å bli hørt i valg av tema, formidlingsdelen og/eller sluttresultatet. I henhold til litteraturen bør elevmedvirkning i større grad forekomme både i skolesammenheng og i lokalsamfunnet generelt. Forskning på medvirkning viser at elever utvikler en høyere grad av selvstendighet i skoleopplæringen og utvikler eierskap til egen lærdom (Gaspar de Matos & Simões, 2016). Andre forskningsfunn indikerer også at en sterk autonomi hos elever kan assosieres med høyere atferdsmessig engasjement og at innflytelse over egen skolehverdag vil kunne påvirke læringsmiljø, motivasjon og skoleresultater hos elevene (Helland & Næss, 2005, s. 84; Ozer & Douglas, 2015). Dette samsvarer med våre funn, som vil bli diskutert videre i kapittelet.

6.3 Engasjement

Engasjement er ikke bare noe en lærer eller elev kan ta med seg til undervisning, men også noe som kan utvikles gjennom undervisningen (Skodvin, 2016). Toshalis og Nakkula (2012) sin studie viser at ved å gi elevene en stemme, gi dem kontroll og muligheter for samarbeid, desto mer motivasjon og engasjement oppstår blant elevene. Brion-Meisels og Alter (2018) skriver også at elevmedvirkning kan påvirkes av hvor viktig og engasjerende et tema er for eleven i YPAR. Dette gir grunnlag for å tro at tilrettelegging av medvirkning i skoleundervisningen kan bidra til elevengasjement. I vår studie nevnte elevene at fritt valg av tema var noe av det som skapte størst engasjement blant dem. At elevene fikk velge et tema de selv interesserte seg for gjorde at de ble mer motivert for å jobbe med prosjektet. Dette har likheter med Griebler et al. (2014) sine funn, hvor elevmedvirkning førte til motiverte følelser, som igjen økte elevenes engasjement for læring. Samtidig fikk flere gutter i Juniorforskerprosjektet engasjementet sitt redusert, da førstevalget deres av tema ikke ble «godkjent» av lærer. Guttene følte på både irritasjon og kjedsomhet over å ikke få temaet de interesserte seg mest for. Reaksjoner på valg av tema er noe som ikke har blitt poengtert i litteraturen som vi har gjennomgått i denne studien.

6.3.1 Modenhet og engasjement

Elevenes engasjement i YPAR-prosjekt påvirkes av flere faktorer. I Ozer et al. (2010) sin studie spilte elevenes modenhet inn på engasjementet deres og deres medvirkning. Det var forskjell på jentenes og guttenes modenhet. Jentene var generelt mer roligere enn guttene i klasserommet. For å opprettholde elevenes engasjement i prosjektet, mente lærerne at tilpassede strategier kunne blitt benyttet for hvert av kjønnene (Ozer et al., 2010). Dette burde kanskje også blitt vurdert i Juniorforskerprosjektet. For noen av guttene som ikke fikk førstevalget sitt,

ble det lettere å ty til dataspilling fremfor å fokusere på oppgaven. Dette kan ha sammenheng med forskningstemaets relevans. Elevene sa at hvis de generelt lærte om emner på skolen de ikke anså som relevant for fremtiden, mistet de lettere fokus i undervisningen.

Modenhet var også et tema i Kohfeldt et al. (2011) sin studie, hvor noen lærere hadde inntrykk av at elevene var for unge til å få det ansvaret som YPAR-prosjekt tilrettelegger for. Lærerne i Juniorforskerprosjektet hadde også delte meninger om hvorvidt prosjektet var passende i forhold til elevenes modningsnivå. En del lærere mente at prosjektet hadde passet bedre til eldre elever, fordi de ofte er mer reflekterte. Likevel ble det under intervjuene sett at elevene motbeviste noen av lærernes antagelser angående modningsnivå. For eksempel var elevene klar over at lærerne av og til la til rette for medvirkning i klasserommet. Til tross for at lærerne hadde ulike meninger om prosjektet var riktig å gjennomføre i 9.klasse, hadde lærerne lyst til at elevene skulle få utfolde sin kreativitet, kunne kritisk reflektere og oppleve mestring i prosjektet. Dette samsvarer med studier som viser at lærere ofte har et grunnleggende ønske om å kunne bidra i barn og unges utvikling (Dahl et al., 2016, s. 176).

6.3.2 Lærerinvolvering og engasjement

I skolen har læreren en nøkkelposisjon som lederen i klasserommet (Bjerga, 2018). Læreren har en mulighet til å være med å fremme et læringsmiljø, hvor mestringsforventning og engasjement står sentralt for å skape nysgjerrighet og entusiasme hos elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 231). Dette underbygges av Pianta, Hamre og Allen (2012) som mener at gode relasjoner mellom elever og lærere er grunnleggende for å skape engasjement hos elever. Samspeillet mellom elev og lærer kan åpne for muligheter for endring, og graden av lærers involvering er derfor betydningsfull (R. M. Lerner & Overton, 2008; Skinner & Belmont, 1993). Dette er i tråd med våre funn, hvor det fremkom at lærernes involvering i Juniorforskerprosjektet virket inn på elevenes engasjement. Lærernes engasjement på den ene skolen førte til at gruppen som ønsket å opprette en motocrossbane i kommunen kom i kontakt med aktuelle samarbeidspartnere. Dette skapte et større engasjement blant elevene, fordi de fikk tro på at de kunne skape en endring. Lærerens grad av involvering i Juniorforskerprosjektet så ut til å ha sammenheng med elevenes valg av tema. I noen tilfeller anså for eksempel ikke læreren elevenes tema som verken viktig eller spennende, og lærerens engasjement ble dermed redusert. I utgangspunktet burde lærerne vært like engasjert i alle temaene i Juniorforskerprosjektet, slik at alle gruppene hadde fått lik oppfølging. Et av prinsippene til YPAR er at ungdom skal forske på det som opptar dem. Det er derfor viktigere at temaet engasjerer elevene, enn lærerne, selv om det kan påvirke lærernes engasjement i prosjektet

(Anderson, 2019). Sett i sammenheng med litteraturen vil en lærer sine holdninger til et prosjekt kunne påvirke elevenes engasjement, ved at læreren involverer seg mindre i prosjektet i form av veiledning og oppmuntring (Skinner & Belmont, 1993). Hvilke følger dette kan ha for elevene vil diskuteres videre i det kommende underkapittelet.

6.4 Lærer støtte

Lik maktfordeling mellom ungdom og voksne er en av nøkkelkomponentene til YPAR (Ozer & Douglas, 2015), men balansegangen mellom å hjelpe elevene for mye og for lite ser ut til å være vanskelig å finne. Det var det også for lærerne i Juniorforskerprosjektet, som etter opplæringen var noe usikker på sin rolle og i hvor stor grad de faktisk skulle hjelpe elevene. Det kan dermed ha vært vanskelig for lærerne å fastslå en produktiv balanse mellom selvstendig arbeid og grad av hjelp. Tidligere YPAR-studier har rapportert at lærere har hjulpet og veiledet elevene så mye i prosjektet at elevene mistet eierskap til arbeidet og følelsen av at de var betydningsfulle i det (Rubin et al., 2017). Lærere har også opplevd det som utfordrende å gi slipp på «kontrollen» og la elevene få ta sine egne avgjørelser i prosjektet (Anderson, 2019; Ozer et al., 2013; Rubin et al., 2017). Dette var ikke fremtredende i vår oppgave, da lærerne lot elevene ta valgene i prosjektet selv og lærerne ble opplevd som passive i veiledningen, fordi de i liten grad hjalp elevene. Selv om det skal være høy grad av medvirkning i YPAR-prosjekt, var ikke lærernes tilbaketrunkne tilnærming i Juniorforskerprosjektet nødvendigvis hensiktsmessig, da elevene hadde behov for veiledning.

6.4.1 Viktigheten av støttende omgivelser

Å drive et prosjekt alene kan for barn og unge oppleves som overveldende (Wong, Zimmerman & Parker, 2010), noe det også gjorde for noen av elevene i Juniorforskerprosjektet. Den toveis individ \longleftrightarrow kontekst relasjonen i PYD blir her gjeldende. Elevene er avhengig av lærerveiledning for å kunne dra fordel av sin plastisitet og mulighet for utvikling (Lerner et al., 2005). Dette gjenspeiles i Ozer et al. (2013) sin studie. En jevn maktbalanse mellom lærer og elev vil kunne bidra til en mer positiv utvikling hos elevene fremfor at de blir overlatt til seg selv. I tillegg er et godt samarbeid mellom lærer og elev nødvendig for at elevene skal kjenne på lysten til å lære (Åkerström et al., 2010, s. 17). At elever får tilstrekkelig hjelp og veiledning av lærere er derfor elementært, både i Juniorforskerprosjektet og generelt i skolen.

Vygotskys (1978, s.86) teori om den proksimale utviklingssonen viser til hvor viktig det er med støttende omgivelser, da fagpersonen skal stimulere eleven til å nå nye nivåer i

utviklingssonen ved hjelp av stillasbyggingsteknikker (Säljö, 2001, s. 123). Ozer og Douglas (2015) henviser til stillasbyggingsteknikker i YPAR, for å forenkle balansen mellom å fremme deltakernes følelser av eierskap til prosjektet og å hjelpe dem med utfordringer i prosjektet. Selv om lærerne forsøkte å stille refleksjonsspørsmål til elevene i Juniorforskerprosjektet ga mange elever uttrykk for at de ikke fikk den hjelpen de trengte og at de opplevde prosjektet som forvirrende. Elevene kunne eksempelvis tenkt seg en «hjelperson» som veiledet dem i riktig retning. Dette er i samsvar med forskning som viser at elever ønsker at lærere viser interesse for dem og hjelper dem med å forstå fagstoffet, slik at de opplever mestring (Suldo et al., 2009). Det kan dermed tyde på at den instrumentelle støtten i Juniorforskerprosjektet ikke var tilstrekkelig. Ut fra elevenes uttalelser og i henhold til den proksimale utviklingssonen, kan det se ut til at lærerne i Juniorforskerprosjektet i større grad burde stimulert og støttet elevene, slik at de hadde blitt engasjert til å nå nye nivå i den proksimale utviklingssonen (Säljö, 2003, s. 123). Det er tenkelig at lærerne burde forenklet oppgavene elevene sto overfor ved å blant annet gi eksempler på hvordan de kunne kommet seg videre i prosjektet. Elevenes interesse og motivasjon i prosjektet kunne på denne måten i større grad blitt opprettholdt (Rogoff, 1990, s. 93).

For noen lærere føltes det trolig naturlig å innta en passiv rolle, ettersom Juniorforskerprosjektet skulle gjennomføres av og for elevene. Vi setter likevel spørsmålsteget ved hvorvidt dette samsvarer med Vygotskys teori om den proksimale utviklingssone, samt PYD og YPAR sine verdier om å nyttiggjøre seg av omgivelsene, som i dette tilfellet er lærerne (Vygotsky, 1978, s.86; Lerner et al., 2005). I henhold til PYD skal lærere være med å tilrettelegge for at elevene utvikler seg i positiv retning gjennom å hjelpe dem med å finne og ta i bruk deres ressurser. Det kan imidlertid være utfordrende å tilrettelegge for utvikling når den instrumentelle støtten ikke er tilstrekkelig. Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 232) hevder at elever som opplever instrumentell støtte fra lærere også har en tendens til å oppleve lærerne som emosjonelt støttende. En grunn til dette kan være fordi elever som opplever praktisk hjelp og støtte fra lærer vil ta dette som et tegn på at læreren respekterer og verdsetter dem (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s. 232).

Futch Ehrlich, Deutsch, Fox, Johnson og Varga (2016) understreker at en av betingelsene for å oppnå positiv ungdomsutvikling er en god relasjon (connection) til voksne rollemodeller. Dette er illustrert i Figur 4 som viser hvordan «The Five Cs of PYD» styrkes gjennom livsløpet. En god elev-lærer-relasjon bør eksistere før prosjektet igangsettes eller utvikles underveis, slik at elevene kan få utnyttet sine ressurser på best mulig måte. En sterkere relasjon mellom elev-elev og elev-lærer har vært et gjentakende utfall i tidligere YPAR-

prosjekter, men det har ikke vært et fremtredende funn i vår studie (Ozer et al., 2010; Griebler et al., 2014). Dette kan komme av at elevene i Juniorforskerprosjektet har kjent hverandre og har hatt kjennskap til noen av lærerne siden barneskolen. Selv om elevene og lærerne allerede hadde en god relasjon i Juniorforskerprosjektet, anerkjenner vi likevel viktigheten av at lærerne ikke blir for passive i undervisningen, men ser elevens ressurser, muligheter og de utfordringer de står overfor, slik at tilgangen til positive opplevelser fremmes (Benson et al., 2007, s. 895).

6.5 Faktorer av betydning for implementering

Larsen (2017) skriver at «en aktiv skoleledelse er den viktigste forutsetningen for en vellykket implementering og gjennomføring av tiltak og programmer i skolen». I tillegg påpeker hun at lærertilslutning er en sentral faktor for en god implementeringsprosess. Dette er i tråd med våre funn, selv om lærertilslutning i vårt tilfelle kan se ut til å være noe viktigere når prosjektet først skal gjennomføres. Analysen viste at ledelsen på begge skolene var positive til gjennomføring av Juniorforskerprosjektet, men at lærertilslutningen varierte. På den skolen hvor lærerne hadde noe lavere motivasjon for iverksettelse av Juniorforskerprosjektet, hadde lærerne en tendens til å påvirke hverandre med sine negative holdninger. Ifølge litteraturen vil holdninger og verdier som råder innenfor organisasjonens fire vegger påvirke hvor beredt skolen er til å engasjere seg i et spesifikt skoleprogram (Oterkiil, 2015, s. 62-63). En skole som tilbyr et klima hvor endring støttes gjennom positive holdninger og motiverte kollegaer ser ut til å ha lærere som lettere engasjerer seg i endringsarbeid (Oterkiil, 2015, s. 62-63). Dette støttes av Rubin et al. (2017), som skriver at de ansattes åpenhet for nye prosjekt har betydning for deres motivasjon i prosjektet. Ut fra våre funn kunne det se ut til at lærerne som var mest åpne for endring i skolen, var de som hadde kortest arbeidserfaring. Disse lærerne stilte seg generelt mer positive til prosjektet, sammenlignet med de mer erfarne lærerne som sa at de ofte kunne stille seg litt negative til nye prosjekter, fordi det medførte en ekstra arbeidsbelastning for dem.

6.5.1 Lærertilslutning

For måloppnåelse i et prosjekt er det essensielt at de involverte deler de samme verdiene og målene (Samdal & Rowling, 2013, s. 53). Det frarådes å presse på endringer uten å ta hensyn til lærernes syn, praksis eller kompetanse. Trolig er det tid som skal til for at de involverte setter seg inn i de endringene som skal foretas (Samdal & Rowling, 2013, s.53). Lærerne på den ene skolen opplevde at skoleledelsen sterkt anbefalte dem å ta del i prosjektet, til tross for lærernes lave motivasjon for deltakelse. Dette sammenfaller med tidligere studier, hvor lærerne ofte

måtte overbevises om å implementere YPAR i skolen (Buttimer, 2019). En slik «ovenfra og ned»-tilnærming, hvor ledelsen tar beslutninger på lærernes vegne kan føre til en følelse av maktesløshet blant lærerne. Dette kan skyldes at ledelsen ikke ivaretar lærernes behov eller fordi lærerne må bruke tid og krefter på noe som oppfattes som unødvendig (Laverack, 2004, s. 27-28). Lærerne i Juniorforskerprosjektet fortalte at de har mye ansvar i arbeidshverdagen og at de er under et sterkt tidspress i forbindelse med pensum og hva de skal gjennom i løpet av semesteret. Presset kan ha vært med på å redusere lærernes motivasjon for å sette seg inn i et nytt prosjekt. Selv om flere lærere i utgangspunktet var noe skeptiske til prosjektet, så opplevde de i ettertid prosjektet som nyttig og i samsvar med Fagfornyelsen. Det er derfor som Larsen (2017) påpeker, viktig å få lærerne til å se nytten av tiltakene som introduseres.

6.5.2 Implementering på tvers av flere fag

For noen lærere var det utfordrende å se relevansen av Juniorforskerprosjektet opp mot egne fagtimer. En del lærere følte de «mistet» timene sine og at de ble hengende etter i pensum, da fagtimene deres ble erstattet med Juniorforskerprosjektet. Etter hvert som lærerne fikk mer kunnskap og informasjon om prosjektet ble det tydelig at flere prinsipper i Fagfornyelsen kunne knyttes opp mot Juniorforskerprosjektet. Ut ifra Fagfornyelsen og hva lærerne fortalte, kan Juniorforskerprosjektet implementeres inn i fagtimer som norsk, samfunnsfag og naturfag. Dette underbygges av Buttimer (2019) og Anderson (2019) som indikerer at YPAR kan implementeres i møte med de fleste fag i skolen. Selv om Juniorforskerprosjektet kan implementeres i ulike fag, vil vi påpeke at det kan oppstå utfordringer dersom prosjektet fordeles over flere fag og flere faglærere i prosjektperioden.

På den ene skolen ble prosjektet implementert inn i fem fagtimer, hvor lærerne ikke var ansvarlige for gjennomføringen av modulene. Lærerne på denne skolen la ansvaret over på prosjektgruppen, noe som førte til at de følte at de mistet eierskap til prosjektet, da de ikke var til stede under alle øktene. Det ble av den grunn vanskelig for lærerne å veilede elevene, fordi de ikke hadde oversikt over elevenes progresjon fra time til time. Med bakgrunn i analysen kan det se ut som det mest gunstige hadde vært å implementere Juniorforskerprosjektet i færrest mulige fag og at få lærere hadde vært ansvarlig for modulene.

Rubin et al. (2017), Buttimer (2019) og Anderson (2019) hevder at dersom YPAR-prosjekt knyttes opp mot læreplanen i faget vil elevenes autonomi og grad av medvirkning bli redusert, fordi elevene kan begrenses i valg av tema. Selv om elevene kan bli noe begrenset i valg av tema, ser vi at det kan være relevant å knytte forskningstema opp mot læreplan og pensum. Lærerne uttalte under intervjuene at det kan være utfordrende å gjennomføre prosjekter

i fagtimer, uten at de kan evaluere og sette karakter på elevene i faget. Knyttet Juniorforskerprosjektet opp mot læreplanen, vil lærerne få et evalueringsgrunnlag på elevene, og kan dermed forsvarliggjøre at elevene ikke karaktersettes i prosjektet. Hvis det oppleves problematisk å implementere Juniorforskerprosjektet inn i fagtimer, kan valgfag være et alternativ. Valgfag kan være med på å fjerne presset i henhold til hva læreplanen sier at klassetrinnet skal gjennomgå i løpet av semesteret (Buttimer, 2019). Elevene kan da i større grad velge det forskningstemaet de selv ønsker og behøver ikke å gå glipp av fagtimer de interesserer seg for.

6.5.3 Opplæring og kompetanseutvikling

For at lærerne skal kunne gjennomføre tiltak på best mulig måte er opplæring og kompetanseutvikling et viktig fundament (Larsen, 2017). Dette støttes av Oterkiil (2015, s. 65) som skriver at «ferdigheter og kunnskap vil kunne ha en signifikant innflytelse på motivasjonen». Lærerne fikk i forkant av Juniorforskerprosjektet informasjon og opplæring av prosjektgruppen. De fikk stille spørsmål og avklart det de måtte lure på. På en av skolens digitale plattform ble det også lagt ut ukentlig informasjon om elevenes og prosjektets progresjon. Dette var et forsøk på å styrke kommunikasjonsforbindelsen til destinasjonen, som i vårt tilfelle var skolene (Roland, 2017, s. 22). Lærerne fremsnakk nettsiden og mente den var essensiell for å kunne gjennomføre prosjektet. Dette stemmer overens med det Anderson (2019) skriver. Tilgjengelige ressurser på Internett, hvor lærerne kan finne beskrivelser av prosjektets komponenter, er viktig for å styrke implementeringsstrukturen (Anderson, 2019).

Dersom lærerne skulle ha gjennomført prosjektet uten prosjektgruppen, måtte de ha satt seg bedre inn i prosjektets komponenter og i større grad forberedt seg til timene. Noen lærere sa at de ikke forsto omfanget av prosjektet og hvor de skulle begynne, selv etter opplæring. God opplæring av lærerne er essensielt for å lykkes over tid og det kan derfor tenkes at opplæringen bør få økt oppmerksomhet ved neste gjennomføring (Griebler, et al., 2014).

6.6 Læringseffekt i Juniorforskerprosjektet

Bernard, Borokhovski, Schmid, Waddington og Pickup (2019) sin studie viser en sterk evidens for at en elevsentrert undervisning kan føre til bedre læring og at elevenes læringseffekt øker i tråd med grad av autonomi og støtte fra læreren. Dette samsvarer med våre funn, hvor informantene ved flere anledninger sa at selvbestemmelse i form av valg av tema og metode kunne øke deres engasjement og resultere i ulike læringsutfall. Bernard et al. (2019) så også i

studien at læringseffekten kan minske hvis elevene får for mye kontroll over progresjonen i faget, for eksempel tidsbruk på de ulike modulene. Dette kan også tenkes å være gjeldende for Juniorforskerprosjektet. Elevenes læringseffekt og engasjement kan ha blitt redusert, fordi elevene ikke hadde klare retningslinjer å følge og fikk for mye kontroll over fremdriften. Til tross for at elevene til tider var usikre på hvordan de skulle komme seg videre i de ulike modulene i Juniorforskerprosjektet, har vår studie resultert i flere utfall som andre YPAR-studier også viser til. Studiene viser til at ungdom kan forbedre kommunikasjons-, planleggings-, samarbeids- og problemløsningsferdigheter, og få økt samfunnsengasjement (Agdal et al., 2019; Anyon et al., 2018; Shamrova & Cummings, 2017). En del elever beskrev i Juniorforskerprosjektet at de også hadde fått økt sosial kompetanse (competence), økt mestringstro (confidence), og at de hadde fått medvirke i større grad (contribute) (Bowers, 2010). Målt opp mot “The five Cs of PYD” kan ungdommene gjennom Juniorforskerprosjektet ha tilegnet seg flere egenskaper som ansees som viktig for å kunne blomstre (thrive) gjennom livsløpet (Lerner, 2017).

6.6.1 Mestringstro og samfunnsengasjement

Shamrova og Cummings (2017) sin studie avdekket at elevene fikk større tro på seg selv og anså seg selv som positive bidragsyttere i lokalsamfunnet etter deltakelse i YPAR. Anyon et al. (2018) understreket også i sin studie at deltakelse i YPAR-prosjekt kan fremme samfunnsengasjement hos ungdom. Dette funnet gjenspeiles i Juniorforskerprosjektet hvor flere elever fikk større tro på at de kunne skape endring i lokalsamfunnet.

Anderson (2019) hevder at nøkkelpersoner og partnerskap i lokalsamfunnet kan være essensielt for å sette i gang prosjekt eller endringsprosesser. Å vite hvor man kan fremme sine forslag er derfor en viktig faktor for ungdomsskoleelevene å vite om. Ifølge lærerne fikk elevene i Juniorforskerprosjektet en bedre forståelse for hvordan organisatoriske systemer fungerer. Både elevene og lærerne understreket at elevene nå vet hvor de kan henvende seg hvis de har forslag og meninger de vil fremme for å skape endring. Elevene viste i dette tilfellet også tegn til kritisk refleksjon ved at de forsto at de måtte ta høyde for faktorer som økonomi, tid, ressurser og støtte fra lokalbefolkningen og politikere for å kunne realisere sine forslag.

Økt mestringstro og samfunnsengasjement er positive utfall, med tanke på at ungdommers fremtidsoptimisme har hatt en nedgang de siste årene (Bakken, 2017, s. 4). Økt mestringstro og samfunnsengasjement kan tale til fordel for videreutvikling og ny gjennomføring av Juniorforskerprosjektet, med tanke på at samfunnsengasjement er et av prosjektets mål.

6.6.1.1 Økt deltakelse i klasserommet

På den ene skolen ble det trukket frem at elever som vanligvis ikke deltar aktivt i timene tok mer initiativ i Juniorforskerprosjektet. Dette kan henge sammen med at forskningstemaet engasjerte elevene. Det kan også være at Juniorforskerprosjektets undervisningsmetoder skapte tryggere rammer for medvirkning og deltakelse i klasserommet, kontra vanlige skoletimer hvor eleven kan være en mer passiv informasjonsmottaker. Terskelen for å rekke opp hånden hos disse elevene vil trolig være høyere i en vanlig skoletime, enn i Juniorforskerprosjektet, hvor elevene kan snakke mer fritt. I lys av PYD vil Juniorforskerprosjektet, gjennom medvirkning, kunne fremme ungdommers tilgang til positive opplevelser både i og utenfor klasserommet (Benson et al., 2007, s. 895). Likevel vil måten ungdom håndterer og responderer på utfordringer, suksess og nederlag, kunne ha stor betydning for deres utvikling (Wang et al., 2015, s. 39). For noen elever kan frustrasjon over en vanskelig oppgave på skolen føre til engstelse rundt det spesifikke faget, mens for andre kan samme frustrasjon motivere til å jobbe hardere for å løse oppgaven (Wang et al., 2015, s.39). Økt motivasjon for å løse en oppgave, kan resultere i økt mestringstro. Det er derfor essensielt å forstå sammenhengen mellom utvikling, utnyttelsen og reguleringen av ungdommers følelser i promoteringen av positiv ungdomsutvikling. Dersom elever plasseres i grupper, kan de være støttespillere for hverandre og sammen finne ut av og løse oppgaver. Dette støttes av Vygotsky (1978, s. 86) sin teori om at læring forekommer i et sosialt samspill mellom interagerende individer.

I Juniorforskerprosjektet observerte lærerne også at mindre faglig sterke elever, ved flere anledninger, lente seg på de faglig sterke elevene, som tok mest ansvar i gruppene og initiativ i prosjektet. Shamrova og Cummings (2017) hevder at ungdommer som tar på seg en lederrolle ved deltakelse i PAR vil få større mestringstro på egne evner til å skape endring. Selv om et av kjernekomponentene i PYD er at alle ungdommer har en iboende kapasitet for positiv utvikling og vekst (Benson et al., 2007, s. 895), kan det se ut til at det er de faglig sterke elevene som har hatt størst utbytte av Juniorforskerprosjektet. Vi fikk likevel inntrykk av at de fleste som deltok i fokusgruppediskusjonene hadde lært noe i løpet av prosjektperioden.

6.7 Forbedringspotensial i Juniorforskerprosjektet

Studiens analyse førte til flere grunnleggende tema som kunne kategoriseres under det organiserende temaet forbedringspotensial. Prosjektlengde, tydeligere retningslinjer og forventningsavklaring, var de mest fremtredende.

6.7.1 Prosjektlengde

I Anyon et al. (2018) sin litteraturgjennomgang hadde YPAR-program en gjennomsnittlig varighet på 60 uker. Anderson (2019) avdekket i sin studie at en lengre prosjektperiode i YPAR kan gi større muligheter for positive utfall. Juniorforskerprosjektet hadde en varighet på seks uker. Lerner et al. (2005) sin PYD-modell (Figur 4) anerkjenner viktigheten av tid som en faktor for at de fem C-ene skal styrkes hos ungdommen. Eksempelvis kan de seks ukene som ble avsatt til prosjektet ha ført til at lærerne måtte forhaste seg i de ulike prosjektmodulene. Av den grunn kan en ikke se bort ifra at elevene som deltok i Juniorforskerprosjektet kunne hatt et større utbytte av prosjektet, dersom prosjektet hadde hatt en lenger varighet. Til tross for at dette kunne ført til misnøye blant lærerne, ettersom en av dem mente at prosjektet burde ha blitt kortet ned og heller blitt gjennomført mer intensivt.

6.7.2 Tydeligere retningslinjer

Bernard et al. (2019) retter søkelyset på at læreren bør sette tydelige rammer for undervisningen og støtte elevenes selvstendige måter å jobbe med fagstoffet på. Det samme kommer frem i denne studien. Både lærerne og elevene behøver klarere retningslinjer, slik at de får bedre oversikt over prosjektets komponenter og progresjon. Tydeligere retningslinjer kunne ha minsket frustrasjonen som oppsto blant noen av ungdommene i Juniorforskerprosjektet og etablert et mer engasjerende og støttende miljø mellom individene og konteksten rundt (R. M. Lerner et al., 2015, s. 608; Taylor et al., 2017).

Lærerne hadde trolig også hatt nytte av en bredere forståelse for prosjektets mål og bakgrunn. Det var få lærere som hadde lest seg opp på Juniorforskerprosjektet og YPAR på egen hånd. Lærerne fremsto som at de hadde en overordnet forståelse av prosjektet, men ga uttrykk for at de manglet dybdeforståelse, som hadde vært hensiktsmessig for deres motivasjon for gjennomføring av prosjektet. En indre drivkraft for gjennomføring av Juniorforskerprosjektet er viktig med tanke på at lav motivasjon hos lærer har sammenheng med ineffektivitet og motstand til endring (Oterkiil, 2015, s. 65). Høyere motivasjon hos lærerne kunne også ha bidratt til å utvikle en sterkere relasjon (connection) mellom elevene og lærerne (Lerner et al., 2005). En kobling mellom ungdom sine styrker og deres økologiske ressurser vil kunne medføre at én eller flere av de fem C-ene utvikles hos individet (Lerner et al., 2005).

6.7.2.1 Forskningsmetode og datainnsamling

I modul fire (datainnsamling), nevnte flere lærere at det burde blitt brukt mer enn 15 minutter per forskningsmetode. Kort tid per forskningsmetode kan ha ført til at elevene ikke fikk med seg det de skulle i modulen. Uvitenhet blant elevene kan ha skapt utfordringer i arbeidsprosessen, fordi de ikke visste hva de skulle jobbe med. Elevene visste for eksempel ikke hvordan de skulle komme i kontakt med informanter til prosjektet. En av lærerne mente at «viten» var det som kunne hemme elevmedvirkning i størst grad.

En del elever følte også at de måtte gjennom mye teori før datainnsamlingsdelen og at prosjektet skulle vært enda mer praktisk rettet. Et alternativ for disse elevene kunne vært «fotostemme» - en forskningsmetode som få elever valgte i Juniorforskerprosjektet. Fotostemme er en praktisk metode der elevene gir innspill på et valg tema via bilder. Forskningsmetoden gir større rom for kreative metoder, fremfor intervju og spørreundersøkelser, og hjelper elevene med å tydeliggjøre sine budskap (Raanaas, Bjøntegaard & Shaw, 2020; Sterner, 2016).

6.7.3 Forventningsavklaring

Brion-Meisels og Alter (2018) så i sin studie at grad av medvirkning kan bli redusert om elevene ikke anser prosjektet som betydningsfullt, eller hvis elevene ikke tror de kan skape endring. I Juniorforskerprosjektet endret også elevenes engasjement seg ut ifra om de trodde de kunne skape en endring eller ikke. Ved å avklare prosjektets ulike steg og mål, hadde elevene vært bevisst på hva de skulle gjennom i løpet av prosjektet. Noen elever fikk for eksempel ikke med seg at forskningsfunnene deres skulle presenteres til lærere og nøkkelpersoner i kommunen. Elevene ble derfor ukomfortable i formidlingssituasjonen, fordi de ikke hadde forberedt seg godt nok. En forventningsavklaring i begynnelsen av prosjektperioden kunne derfor vært hensiktsmessig. En forventningsavklaring kan bidra til at misforståelser og konflikter kan unngås i klasserommet, og at ambisjoner og målsettinger blant elevene forsterkes (Isaksen, 2020). Mål- og forventningsavklaring er også betingelser for utvikling av et godt samarbeid mellom partene.

7.0 Avslutning

Studien baserer seg på individers subjektive erfaringer av Juniorforskerprosjektet. Av den grunn vil deltakerne mest sannsynlig sitte igjen med ulike opplevelser av prosjektet. Målet med oppgaven er ikke å generalisere studiens funn, men å peke på tendenser fra analysen og få en dypere forståelse av elevenes og lærernes erfaringer av Juniorforskerprosjektet. Forskningsspørsmålene har stått sentralt gjennom hele oppgaven og blitt systematisk gjennomgått både i analyse og ved drøfting av funn. Dette kapitlet vil oppsummere hvordan funnene har gitt svar på forskningsspørsmålene, for deretter å ta for seg studiens begrensninger, implikasjoner for helsefremmende arbeid og forslag til videre forskning.

7.1 Oppsummering av hovedfunn og konklusjon

Vår evaluering av Juniorforskerprosjektet er et bidrag til økt forståelse for hvordan et prosjekt med fokus på elevmedvirkning kan fungere som et tiltak i skolen. Studien har gitt innsikt i hvordan en YPAR-tilnærming kan fungere i en norsk skolesetting, og hvilken rolle lærerne kan ha i et slikt prosjekt. I lys av teori, litteratur og studiens utfall kan Juniorforskerprosjektet ansees som et helsefremmende tiltak, da våre funn kan tenkes å fremme utvikling innen samarbeid, kritisk tenkning, mestringstro og skole- og samfunnsengasjement hos elevene. Utfallene ser ut til å være et resultat av at elevene får medvirke gjennom hele forskningsprosessen. Likevel kan det sies at noen elever opplevde «falsk medvirkning» i formidlingsdelen. Elevene følte seg ikke tatt på alvor av beslutningstakerne og mente det ikke var et poeng i å fremme forslagene sine til dem. I etterkant av prosjektet fikk vi vite at den ene kommunen hadde jobbet videre med et av elevenes forskningstema. Kommunen hadde eksempelvis undersøkt hvilke områder og tomter som egnet seg for en motocrossbane. Ut ifra denne informasjonen kan de involverte elevene trolig ha følt seg sett og hørt av beslutningstakerne likevel, og kan dermed ha følt på «reell medvirkning» i etterkant av prosjektet.

Elevenes medvirkning og engasjement i prosjektet ble påvirket av å få velge et tema og en forskningsmetode som de selv interesserte seg for. Lærer støtte var også en sentral faktor for å opprettholde elevenes engasjement (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 231). I Juniorforskerprosjektet mente elevene at den instrumentelle støtten fra lærerne ikke var tilstrekkelig, noe som førte til frustrasjon blant elevene. Elevene visste ikke alltid hva de skulle gjøre i de ulike modulene og hvordan de skulle komme seg fremover i prosjektet. Av den grunn hadde de hatt behov for mer veiledning.

Juniorforskerprosjektet passer godt inn i skolen, da prosjektet kan knyttes opp mot Fagfornyelsen og dens komponenter som medvirkning, kritisk tenkning, å utforske og ungdom sin stemme. Prosjektet kan implementeres inn i flere fag, men det kan være hensiktsmessig å ikke implementere prosjektet inn i mer enn ett til to fag om gangen, med få lærere involvert.

7.2 Studiens begrensninger

God implementeringskvalitet avhenger av at prosjektet som gjennomføres avviker lite fra intensjonen (Roland, 2017, s. 35). En av de mest fremtredende begrensningene i oppgaven er at de to skolene som ble evaluert implementerte prosjektet på forskjellige måter. Skolene er derfor bare delvis sammenlignbare. Ulik implementering kan ha påvirket lærernes tilnærminger til prosjektet og utfallene som fremkom (Larsen, 2017). Studien baseres også på funn fra få informanter og få skoler lokalisert i relativt nærliggende kommuner. Det er dermed ikke grunnlag for å trekke noen konklusjoner eller generalisere studiens funn.

Det er første gang et YPAR-prosjekt har blitt prøvd ut i Norge. Funn fra utenlandske studier vil derfor bare til en viss grad kunne sammenlignes med denne studien for å vurdere dens pålitelighet og mulige overførbarhet (Green & Thorogood, 2018, s. 274). Grunnen til dette er at Juniorforskerprosjektet blant annet har blitt tilpasset norske skoleforhold, hvor mange parter på tvers av ulike fagdisipliner har blitt tatt hensyn til implementeringsprosessen.

Studiens analyse viser gjentakende tendenser hos lærerne og elevene, som kan knyttes til både holdninger, motivasjonselement og læringsutbytte. Det kan likevel ikke utelukkes at nye relevante opplysninger hadde dukket opp ved gjennomføring av nye intervju, spesielt med tanke på at noen av gruppenes forslag ble jobbet videre med i kommunene etter prosjektslutt. Intervjusituasjonen var relativt ny for både intervjuer og moderator. Umiddelbar transkribering etter de første intervjuene ga rom for refleksjon av egne evner i intervjusituasjonen. Refleksjonen medførte at intervjuguidene ble forbedret. Likevel kan måten det ble intervjuet på og endringen av noen spørsmål i intervjuguiden ha virket inn på informantens svar, og dermed studiens resultater. Andre tema eller problemstillinger kunne muligens også oppstått dersom prosjektet hadde blitt implementert på lavere eller høyere klassetrinn og i andre kommuner i Norge.

7.3 Implikasjoner for helsefremmende arbeid

Juniorforskerprosjektet kan sees på som et helsefremmende tiltak, hvor målet er å bidra til positiv ungdomsutvikling og få ungdom engasjert i å skape endringer i egne liv og i samfunnet

generelt. Målet skal hovedsakelig nås gjennom medvirkning, som er et av kjerneelementene i helsefremmende arbeid (Griebler et al., 2014). Tidligere forskning og ulike teorier har blitt benyttet for å bygge opp under Juniorforskerprosjektet som en helsefremmende tilnærming.

Helsefremmende arbeid ansees som prosessen som setter folk i stand til å ta kontroll over sin egen helse (WHO, 1986). Et tiltak som Juniorforskerprosjektet søker å få ungdom til å blomstre gjennom å rette fokuset mot hvordan de kan nyttiggjøre seg av sine styrker og ressurser, eller hvordan de kan støttes i tilegnelsen av slike ferdigheter (Lerner, 2005; Benson et al., 2007, s.895). Dette samsvarer med PYD og Vygotsky sine teorier. I et helsefremmende perspektiv kan Juniorforskerprosjektet i samarbeid med lærerne gi elevene verktøy og nyttige erfaringer som kan styrke deres syn på hva de som individ eller gruppe kan få til, og troen på at de er viktige samfunnsressurser. Ungdommer er eksperter i eget liv og deres stemme er viktig i utviklingen av eksempelvis helsefremmende lokalsamfunn, som er en av de fem hovedstrategiene i Ottawa-charteret (WHO, 1986). Et godt folkehelsearbeid kjennetegnes blant annet tidlig innsats i skolen, og er vektlagt i Meld. St. 6 (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.12). Ungdomsskolen kan derfor være en god arena for implementering av Juniorforskerprosjektet.

Viktigheten av å kunne medvirke understrekes gjennom ulike lovbestemmelser og den sentrale plassen medvirkning har fått i Fagfornyelsen. Tidligere forskning viser at elevmedvirkning kan gi positive ringvirkninger, så lenge elevene opplever medvirkningen som reell (Shamrova & Cummings, 2017). Medvirkning kan for eksempel være med å tilrettelegge for en sterkere relasjon og et økt samarbeid mellom lærer og elev i undervisningen. Lærere og nøkkelpersoner må derfor reflektere grundig over måten de tillater og oppfordrer ungdom til å ta del i og ta initiativ til andre prosjekt (Hart, 2008, s. 24). Elevenes samfunnsengasjement gjør at de besitter ulike forslag til tiltak som kan iverksettes. De voksne må av den grunn vektlegge en god dialog med ungdommene, slik at de unge kan få fremmet forslag som er av betydning for deres utvikling, helse og trivsel.

I Juniorforskerprosjektet har elevene vist evne til kritisk refleksjon, engasjement for forskningsmetodene, samarbeid og samfunnsengasjement. Med veiledning og støtte fra lærere og andre voksne støttespillere ser vi ingen grunn til at elevene ikke skal kunne være med å utvikle tiltak og involveres i ulike råd og samlinger som kan bidra til å fremme helse, både hos individet og i lokalsamfunnet.

7.4 Forslag til videre forskning

Med tanke på at et prosjekt som dette ikke har blitt gjennomført i Norge før, er det flere faktorer som kan belyses i videre forskning. I fremtidige YPAR-program anbefales det eksempelvis at lærerne/forskerne i større grad må lytte til elevene, støtte deres forslag og motivere dem i arbeidet (Branquinho, Tomé, Grothausen & Gaspar de Matos, 2020). Ozer (2017) understreker at tillit og kommunikasjon mellom elevene og lærerne er nødvendig for at YPAR skal være virkningsfullt. En utjevning av maktforholdet mellom voksne og unge bør derfor forekomme, da den voksne/forskeren fortsatt har en tendens til å snakke på vegne av elevene (Branquinho et al., 2020; Ozer, 2017; Shamrova & Cummings, 2017). Vi kan se lignende funn i vår studie. Det ville derfor vært interessant og undersøkt om økt støtte og dialog mellom elev og lærer hadde forsterket noen av utfallene i prosjektet.

Prosjektperiodens varighet kan påvirke elevenes læringsutfall. Det hadde av den grunn vært interessant og fulgt elevene over en lengre tidsperiode. Endringsarbeid kan ta tid (Midthassel, 2017, s. 107), og det vil derfor gå en stund før elevene får se eventuelle sluttresultat av arbeidet sitt. For studien hadde det vært fordelaktig å gjennomføre nye elevintervju, etter at forskningstemaene hadde blitt jobbet videre med av kommunen, da nye funn kunne blitt identifisert. Det kunne også vært spennende og evaluert Juniorforskerprosjektets komponenter som en gjennomgående læringsmetode i skolen, og ikke nødvendigvis kun som et eget prosjekt, for å undersøke om læringsmetoden hadde styrket elevengasjement og elevmedvirkning.

Griebler et al. (2014) hevder at empiriske bevis på medvirkning er knappe. For å underbygge og validere funnene i denne oppgaven er det derfor behov for mer empiri utført under samme kontekstuelle forhold i Norge på samme målgruppe. Det hadde vært nyttig og undersøkt et større utvalg på et bredere geografisk spekter i Norge, for å se om prosjektet hadde gitt liknende funn. Juniorforskerprosjektet vil revideres på bakgrunn av erfaringene fra piloten og skal etter planen gjennomføres på nytt i 2022.

Litteratur

- Agdal, R., Midtgård, I. H. & Meidell, V. (2019). Can Asset-Based Community Development with Children and Youth Enhance the Level of Participation in Health Promotion Projects? A Qualitative Meta-Synthesis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(19), 3778. <https://doi.org/10.3390/ijerph16193778>
- Akom, A., Shah, A., Nakai, A. & Cruz, T. (2016). Youth Participatory Action Research (YPAR) 2.0: how technological innovation and digital organizing sparked a food revolution in East Oakland. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(10), 1287-1307. <https://doi.org/10.1080/09518398.2016.1201609>
- Anderson, A. J. (2019). A Qualitative Systematic Review of Youth Participatory Action Research Implementation in U.S. High Schools. *American Journal of Community Psychology*, 65(1-2), 242-257. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12389>
- Anselma, M., Chinapaw, M. & Altenburg, T. (2020). Not only adults can make good decisions, we as children can do that as well evaluating the process of the youth-led participatory action research 'kids in action'. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2), 625. <https://doi.org/10.3390/ijerph17020625>
- Anyon, Y., Bender, K., Kennedy, H. & Dechants, J. (2018). A Systematic Review of Youth Participatory Action Research (YPAR) in the United States: Methodologies, Youth Outcomes, and Future Directions. *Health Education & Behavior*, 45(6), 865-878. <https://doi.org/10.1177/1090198118769357>
- Backe-Hansen, E. (2009). Barn. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/bestemte-grupper/barn/>
- Bakken, A. (2017). *Ungdata 2017: Nasjonale resultater* (NOVA 10/17). Hentet fra <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5117/Opprettet-Ungdata-rapport-2017-4-august-2017-web-utg-med-omslag.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bakken, A. (2019). *Ungdata 2019: Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 9/19). Hentet fra <http://www.forebygging.no/Global/Ungdata-2019-Nettversjon.pdf>
- Barne- og familiedepartementet. (2003). *FNs konvensjon om barns rettigheter. (Vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989, ratifisert av Norge 8.januar 1991. Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller)*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Barneombudet. (2018). *Medvirkningshåndboka* (978-82-7987-200-9). Hentet fra <https://www.barneombudet.no/om-barneombudet/barns-medvirkning>
- Bekken, W., Dahl, E. & Van der Wel, K. (2018). *Sosiale ulikheter blant barn og unge: hva kan norske kommuner gjøre? : noen tilnærminger* (978-82-8364-079-3). Hentet fra <https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/90/89>
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F. & Sesma JR, A. (2007). Positive Youth Development: Theory, Research, and Applications. I W. Damon, R. M. Lerner, K. A. Renninger & I. E. Sigel (Red.), *Handbook of Child Psychology, Child Psychology in Practice* (s. 894-941). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Bernard, R. M., Borokhovski, E., Schmid, R. F., Waddington, D. I. & Pickup, D. I. (2019). Twenty-first century adaptive teaching and individualized learning operationalized as specific blends of student-centered instructional events: A systematic review and meta-analysis. *Campbell systematic review*, 15(1-2), 1-35. <https://doi.org/10.1002/cl2.1017>

- Bertrand, M. (2014). Reciprocal Dialogue Between Educational Decision Makers and Students of Color: Opportunities and Obstacles. *Educational administration quarterly*, 50(5), 812-843. <https://doi.org/10.1177/0013161X14542582>
- Bjerga, E. (2018). Sammenhengen mellom lærerferd og elevers engasjement. *Tidsskriftet FoU i Praksis*, 12(1), 47-68. Hentet fra <https://utdanningogpraksis.no/index.php/up/article/view/1766>
- Bowers, E. P., Geldhof, G. J., Johnson, S. K., Hilliard, L. J., Hershberg, R. M., Lerner, J. V. & Lerner, R. M. (2015). *Promoting Positive Youth Development : Lessons from the 4-H Study* (1st ed. 2015. utg.). Cham: Springer International Publishing
- Bowers, E. P., Li, Y., Kiely, M., Brittian, A., Lerner, J. & Lerner, R. (2010). The Five Cs Model of Positive Youth Development: A Longitudinal Analysis of Confirmatory Factor Structure and Measurement Invariance. *A Multidisciplinary Research Publication*, 39(7), 720-735. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9530-9>
- Branquinho, C., Cerqueira, A., Ramiro, A. & Gaspar de Matos, M. (2018). Youth Have A Voice - Qualitative Exploration Of A Participatory Action-Research Program. *Acta Psychopathologica*, 4(21). <https://doi.org/10.4172/2469-6676.100177>
- Branquinho, C., Tomé, G., Grothausen, T. & Gaspar de Matos, M. (2020). Community-based Youth Participatory Action Research studies with a focus on youth health and well-being: A systematic review. *Journal of community psychology*. <https://doi.org/10.1002/jcop.22320>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brion-Meisels, G. & Alter, Z. (2018). The Quandary of Youth Participatory Action Research in School Settings: A Framework for Reflecting on the Factors That Influence Purpose and Process. *Harvard educational review*, 88(4), 429-454. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-88.4.429>
- Buckley-Marudas, M. F. & Soltis, S. (2020). What Youth Care About: Exploring Topic Identification for Youth-Led Research in School. *The Urban review*, 52(2), 331-350. <https://doi.org/10.1007/s11256-019-00530-5>
- Buttimer, C. J. (2019). The Challenges and Possibilities of Youth Participatory Action Research for Teachers and Students in Public School Classrooms. *Berkeley review of education*, 8(1). <https://doi.org/10.5070/B88133830>
- Call-Cummings, M. (2017). Establishing Communicative Validity: Discovering Theory Through Practice. *Qualitative inquiry*, 23(3), 192-200. <https://doi.org/10.1177/1077800416657101>
- Caraballo, L., Lozenski, B. D., Lyiscott, J. J. & Morrell, E. (2017). YPAR and Critical Epistemologies: Rethinking Education Research. *Review of research in education*, 41(1), 311-336. <https://doi.org/10.3102/0091732X16686948>
- Cerecer, D. A. Q., Cahill, C. & Bradley, M. (2013). Toward a Critical Youth Policy Praxis: Critical Youth Studies and Participatory Action Research. *Theory into practice*, 52(3), 216-223. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.804316>
- Christensen, U., Nielsen, A. & Schmidt, L. (2011). Det kvalitative forskningsinterview. I S. Vallgård & L. Koch (Red.), *Forskningsmetoder i folkesundhedsvidenskab* (4. utg.). København: Specialtrykkeriet Viborg.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. utg.). Los Angeles: SAGE publications.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, quantitative & mixed methods approaches* (5. utg.). Los Angeles: SAGE Publications.

- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2007). Five Qualitative Approaches to Inquiry. I J. W. Creswell & C. N. Poth (Red.), *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches* (s. 53-84). Lonon: SAGE Publications.
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., ... Thue, F. W. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra https://www.google.com/url?q=https://www.regjeringen.no/contentassets/17f6ce332c47437c8935d7ccc0a72769/rapport-om-laererrollen.pdf&sa=D&source=editors&ust=1619766798309000&usg=AOvVaw2HLBC8EDqX7T8GTagF-1_E
- Daschmann, E. C., Goetz, T. & Stupnisky, R. H. (2014). Exploring the antecedents of boredom: Do teachers know why students are bored? *Teaching and teacher education*, 39, 22-30. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.11.009>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2018). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Eriksen, N. (2020). Ungdata: Færre ungdommer trives på skolen. Hentet fra <https://www.oslomet.no/forskning/forskningsnyheter/ferre-ungdommer-trives-pa-skolen?fbclid=IwAR2eN4XyB6v1Djibp8EzVFQayAtB7WB11Rq8TxUfUKKRDLGTxV0TK7xmFtuo>
- Fixsen, D. L. (2005). *Implementation research: a synthesis of the literature*. Tampa: University of South Florida.
- Folkehelseinstituttet. (2018). *Helsetilstanden i Norge 2018. Folkehelse rapporten - kortversjon*. Hentet fra <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/helsetilstanden-i-norge-20182.pdf>
- Folkehelseloven. (2012). Lov om folkehelsearbeid (LOV 2011-06-24-29) Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-29?q=folkehelseloven>
- Forskrift om medvirkningsordninger. (2019). Forskrift om kommunale og fylkeskommunale råd for eldre, personer med funksjonsnedsettelse og ungdom (FOR-2019-06-17-727) Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2019-06-17-727>
- Frøyland, L. R. (2011). *Unges syn på deltakelse og innflytelse i skolen, lokalpolitikken og sivilsamfunnet* (NOVA Rapport 7/11). Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/e68e3849077544e0a23f060916e2e3f2/no/sved/froyland_lars_roar_lokalpolitikken_og_sivilsamfunnet.pdf
- Futch Ehrlich, V. A., Deutsch, N. L., Fox, C. V., Johnson, H. E. & Varga, S. M. (2016). Leveraging Relational Assets for Adolescent Development: A Qualitative Investigation of Youth-Adult "Connection" in Positive Youth Development. *Qualitative psychology (Washington, D.C.)*, 3(1), 59-78. <https://doi.org/10.1037/qap0000046>
- Gaspar de Matos, M. & Simões, C. (2016). From Positive Youth Development to Youth's Engagement: the Dream Teens. *The international journal of emotional education*, 8(1), 4-18. Hentet fra <https://www.um.edu.mt/ijee>
- Glenton, C. & Carlsen, B. (2011). What about N? A methodological study of sample-size reporting in focus group studies. *BMC Medical Research Methodology*, 11(1), 26-36. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-11-26>
- Green, J. & Thorogood, N. (2018). *Qualitative Methods for Health Research* (4. utg.). California: SAGE Publications.
- Green, J., Tones, K., Cross, R. & Woodall, J. (2015). *Health Promotion: planning and strategies* London: SAGE.

- Griebler, U., Rojatz, D., Simovska, V. & Forster, R. (2014). Effects of student participation in school health promotion: a systematic review. *Health Promotion International*, 32(2), 195-206. <https://doi.org/10.1093/heapro/dat090>
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and Methodological Bases of Naturalistic Inquiry. *Educational communication and technology*, 30(4), 233-252. Hentet fra https://www-jstor-org.pva.uib.no/stable/30219846?sid=primo&seq=1#metadata_info_tab_contents
- Harris, L. W. & Cheney, M. K. (2018). Positive Youth Development Interventions Impacting the Sexual Health of Young Minority Adolescents: A Systematic Review. *The Journal of Early Adolescence*, 38(1), 74-117. <https://doi.org/10.1177/0272431615578693>
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship* (1014-7829). Hentet fra https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf
- Hart, R. A. (2008). Stepping back from «The Ladder»: Reflections on a Model of Participatory Work with Children. I A. Reid, B. B. Jensen & V. Simovska (Red.), *Participation and learning: Perspectives on Education and the Environment, Health and Sustainability* (s. 19-31). Hentet fra <https://link-springer-com.pva.uib.no/book/10.1007%2F978-1-4020-6416-6>
- Helland, H. & Næss, T. (2005). *God trivsel, middels motivasjon og liten faglig medvirkning: En analyse av Elevinspektørene 2004* (Skriftserie 4/2005). Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280590/NIFUskriftserie2005-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2014). *Folkehelsemeldingen: mestring og muligheter (Meld. St. 19 (2014-2015))*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/7fe0d990020b4e0fb61f35e1e05c84fe/no/pdf/s/stm201420150019000dddpdfs.pdf>
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2015). *Riksrevisjonens undersøkelse av offentlig folkehelsearbeid* (Dokument 3:11 (2014-2015)). Hentet fra <https://www.riksrevisjonen.no/globalassets/rapporter/no-2014-2015/offentligfolkehelsearbeid.pdf>
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2019). *Folkehelsemeldinga: gode liv i eit trygt samfunn (Meld. St. 19 (2018-2019))*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/84138eb559e94660bb84158f2e62a77d/nn-no/pdfs/stm201820190019000dddpdfs.pdf>
- Helsedirektoratet. (2014). *Samfunnsutvikling for god folkehelse* (IS-2203). Hentet fra https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/samfunnsutvikling-for-god-folkehelse/Samfunnsutvikling%20for%20god%20folkehelse.pdf/_attachment/inline/7bfe0795-9370-4fbf-af77-8be0e9b9d62f:79fbdd582d69872f95ecad2fefc3159c6dfed46a/Samfunnsutvikling%20for%20god%20folkehelse.pdf?fbclid=IwAR0t5NL8NY78ilmE9GQ1B3Dx_ZSx8ROU0bp8kXgzlMNjD3E8t4QMwZ2e0bo
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen* (IS-2345). Hentet fra https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skole.n.pdf?fbclid=IwAR0Ud7JtJiTvNNMLqf5af11B1-soErdX3-bhko9c_UnWGbvJoMrZYvBeqWA
- Helsedirektoratet. (2019a). *Folkehelsearbeid i kommunen*. Hentet fra <https://www.helsedirektoratet.no/tema/folkehelsearbeid-i-kommunen/program-for-folkehelsearbeid-i-kommunene>

- Helsedirektoratet. (2019b). Systematisk folkehelsearbeid. Hentet fra <https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/systematisk-folkehelsearbeid/oversikt-over-helsetilstanden-og-pavirkningsfaktorer-i-kommunen#lopende-oversikt-over-folkehelsen-praktisk>
- Helsedirektoratet. (2020). Juniorforskarprosjektet Hentet fra <http://handling.forebygging.no/folkehelsearbeid/Juniorforskarprosjektet/>
- Hoff, G. (2011). Quality assurance in gastroenterology: QA in research, and research in QA. *Best Practice & Research Clinical Gastroenterology*, 25(3), 427-434. <https://doi.org/10.1016/j.bpg.2011.05.006>
- Isaksen, K. (2020). Det knirker mye mer enn jeg trodde. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(5), 275-290. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-05-02>
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser - innføring i vitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Jacquez, F., Vaughn, L. M. & Wagner, E. (2013). Youth as partners, participants or passive recipients: a review of children and adolescents in community-based participatory research (CBPR). *American Journal of Community Psychology*, 51(1-2), 176-189. <https://doi.org/10.1007/s10464-012-95337>
- Jakobsen, H. (2012). Focus groups and methodological rigour outside the minority world: making the method work to its strengths in Tanzania. *Qualitative research*, 12(2), 111-130. <https://doi.org/10.1177/1468794111416145>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2004). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kohfeldt, D., Chhun, L., Grace, S. & Langhout, R. D. (2011). Youth Empowerment in Context: Exploring Tensions in School-Based yPAR. *American Journal of Community Psychology*, 47(1), 28-45. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9376-z>
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2014). Medvirkning i planlegging. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kmd/plan/medvirkningsveileder/h2302b_veileder_medvirkning.pdf?fbclid=IwAR03owtuYJ4eKLJpcqst29RGLr4JSKLEpmD0sR-UHQB3rlXXXvRj0gcmmQ
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2015). *Focus Groups - A Practical Guide for Applied Research* (5. utg.). Washington: SAGE.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO (Meld. St. 6 (2019-2020))*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsen, A. S. (2009). Barns rett til medvirkning - en etisk og demokratisk verdi som utfordrer barnehagepersonalets profesjonsutøvelse og deres evne til kritisk refleksjon. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(1), 58-66. Hentet fra https://www-idunn.no/pva.uib.no/npt/2009/01/barns_rett_til_medvirkning_-_en_etisk_og_demokratisk_verdi_som_utfordrer_b
- Larsen, T. (2017). Viktige forutsetninger for implementering av programmer og tiltak i skolen. Hentet fra <http://tidliginnsats.forebygging.no/Artikler--Kronikker/Viktige-forutsetninger-for-implementering-av-programmer-og-tiltak-i-skolen/>
- Laverack, G. (2004). *Health Promotion Practice: Power and Empowerment*. London: SAGE Publications.
- Lerdal, A. & Karlsson, B. (2009). Bruk av fokusgruppeintervju. *Sykepleien forskning*, (3), 172-175. <https://doi.org/10.4220/sykepleienf.2008.0036>

- Lerner, J. V., Phelps, E., Forman, Y. & Bowers, E. P. (2009). Positive Youth Development. I R. M. Lerner & L. Steinberg (Red.), *Handbook of Adolescent Psychology* (bd. 1). Hentet fra https://books.google.no/books?hl=en&lr=&id=HtdwZDroKxQC&oi=fnd&pg=PR13&ots=kVqtWPrNSf&sig=T58mlLRy53kFkC8-cWdlqBaXhHA&redir_esc=y&fbclid=IwAR1uFeYZkB6-cfXiZlckmbkpAFn2qZOU_fJKBi32rd02d-vLbF9OxrrzWt0#v=onepage&q&f=false
- Lerner, R. M. (2017). Commentary: Studying and Testing the Positive Youth Development Model: A Tale of Two Approaches. *Child Development* 88(4), 1183-1185. <https://doi.org/10.1111/cdev.12875>
- Lerner, R. M., Almerigi, J. B., Theokas, C. & Lerner, J. V. (2005). Positive Youth Development: A View of the Issues. *The Journal of Early Adolescence*, 25(1), 10-16. <https://doi.org/10.1177/0272431604273211>
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., ... von Eye, A. (2005). Positive Youth Development, Participation in Community Youth Development Programs, and Community Contributions of Fifth-Grade Adolescents: Findings From the First Wave Of the 4-H Study of Positive Youth Development. *The Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17-71. <https://doi.org/10.1177/0272431604272461>
- Lerner, R. M., Lerner, J. V. & Benson, J. B. (2011). Positive youth development: Research and applications for promoting thriving in adolescence. I R. M. Lerner, J. V. Lerner & J. B. Benson (Red.), *Advances in child development and behaviour: positive youth development* (s. 1-17). Hentet fra <https://www.sciencedirect.com/pva.uib.no/science/article/pii/B9780123864925000014>
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Bowers, E. & Geldhof, G. J. (2015). Positive Youth Development: A relational developmental systems model. I W. F. Overton & P. C. Molenaar (Red.), *Handbook of child psychology and developmental science* (7. utg., s. 607-651). Hoboken: Wiley.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., von Eye, A., Bowers, E. P. & Lewin-Bizan, S. (2011). Individual and contextual bases of thriving in adolescence: A view of the issues. *Journal of Adolescence*, 34(6), 1107-1114. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.08.001>
- Lerner, R. M. & Overton, W. F. (2008). Exemplifying the Integrations of the Relational Developmental System: Synthesizing Theory, Research, and Application to Promote Positive Development and Social Justice. *Journal of Adolescent Research*, 23(3), 245-255. <https://doi.org/10.1177/0743558408314385>
- Lerner, R. M., von Eye, A., Lerner, J. V. & Lewin-Bizan, S. (2009). Exploring the foundations and functions of adolescent thriving within the 4-H Study of Positive Youth Development: A view of the issues. *Journal of applied developmental psychology*, 30(5), 567-570. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2009.07.002>
- Lewis, K. M., Vuchinich, S., Ji, P., Dubois, D. L., Acock, A., Bavarian, N., ... Flay, B. R. (2016). Effects of the Positive Action Program on Indicators of Positive Youth Development Among Urban Youth. *Applied Developmental Science*, 20(1), 16-28. <https://doi.org/10.1080/10888691.2015.1039123>
- Li, Y. (2011). School Engagement: what it is and why it is important for positive youth development. I J. V. Lerner, R. M. Lerner & J. B. Benson (Red.), *Advances in Child Development and Behaviour* (s. 131-160). San Diego: Elsevier Science & Technology.
- Lopez, A., Yoder, J. R., Brisson, D., Lechuga-Pena, S. & Jenson, J. M. (2015). Development and Validation of a Positive Youth Development Measure: The Bridge-Positive Youth Development. *Research on Social Work Practice*, 25(6), 726-736. <https://doi.org/10.1177/1049731514534899>

- Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Melby, L. & Grut, L. (2020). *Følgeevaluering av Program for folkehelsearbeid i kommunene* (2020:00155). Hentet fra <https://www.helsedirektoratet.no/tema/folkehelsearbeid-i-kommunen/program-for-folkehelsearbeid-i-kommunene/F%C3%B8lgeevaluering%20av%20Program%20for%20folkehelsearbeid%20i%20kommunene%20-%20SINTEF%20-%202020-00155.pdf> /attachment/inline/7bf39504-9002-4aca-91f0-b4d0ce768197:0a718a5e8d541d01169b34838ccc45b939ac44e0/F%C3%B8lgeevaluering%20av%20Program%20for%20folkehelsearbeid%20i%20kommunene%20-%20SINTEF%20-%202020-00155.pdf
- Midthassel, U. V. (2017). Skoleleders rolle og implementeringsprosessen. I P. Roland & E. Westergård (Red.), *Implementering: å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (s. 101-116). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mæland, J. G. (2014). *Forebyggende helsearbeid: folkehelsearbeid i teori og praksis* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilsson, B. (2007). Gadammers hermeneutikk. *Sykepleien forskning (Oslo)*, (4), 266-268. <https://doi.org/10.4220/sykepleienf.2007.0009>
- NOU 1998:18. (1998). *Det er bruk for alle: Styrking av folkehelsearbeidet i kommunene*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/7208dd51a36340a6b4e7401d6854f603/nou/pdfa/nou199819980018000dddpdfa.pdf?fbclid=IwAR2GzIJBupE-40t24qHCNMvwU5fdEM7h9cJTvsZyoooTnWBIRN9tvM0wTRU>
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til: Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/nou/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- NSD. (2021a). Barnehage- og skoleforskning. Hentet fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/barnehage-og-skoleforskning/>
- NSD. (2021b). Oppslagsverk for personvern i forskning. Hentet fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/>
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61) Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Oterkiil, T. C. (2015). Kapasitetsbygging på ulike nivå. I P. Roland & E. Westergård (Red.), *Implementering: Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ozer, E. J. (2016). Youth-Led Participatory Action Research: Developmental and Equity Perspectives. *Advances in Child Development and Behavior*, 50, 189-207. <https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2015.11.006>
- Ozer, E. J. (2017). Youth-Led Participatory Action Research: Overview and Potential for Enhancing Adolescent Development. *Child Development Perspectives*, 11(3), 173-177. <https://doi.org/10.1111/cdep.12228>
- Ozer, E. J. & Douglas, L. (2013). The Impact of Participatory Research on Urban Teens: An Experimental Evaluation. *American Journal of Community Psychology*, 51(1), 66-75. <https://doi.org/10.1007/s10464-012-9546-2>
- Ozer, E. J. & Douglas, L. (2015). Assessing the Key Processes of Youth-Led Participatory Research: Psychometric Analysis and Application of an Observational Rating Scale. *Youth & society*, 47(1), 29-50. <https://doi.org/10.1177/0044118X12468011>

- Ozer, E. J., Newlan, S., Douglas, L. & Hubbard, E. (2013). "Bounded" Empowerment: Analyzing Tensions in the Practice of Youth-Led Participatory Research in Urban Public Schools. *American Journal of Community Psychology*, 52(1), 13-26. <https://doi.org/10.1007/s10464-013-9573-7>
- Ozer, E. J., Ritterman, M. L. & Wanis, M. G. (2010). Participatory Action Research (PAR) in Middle School: Opportunities, Constraints, and Key Processes. *American Journal of Community Psychology*, 46, 152-166. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9335-8>
- Petersen, A. C., Koller, S. H., Motti-Stefanidi, F. & Verma, S. (2017). *Positive Youth Development in Global Contexts of Social and Economic Change*. London: Routledge.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. & Allen, J. P. (2012). Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions. I S. Christensen, A. Reschly & C. Wylie (Red.), *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 365-386). https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17
- Plan- og bygningssetaten. (2020). *Handlingsplan for medvirkning 2019-2020*. Hentet fra <https://www.medvirkning.no/wp-content/uploads/PBE-Handlingsplan-for-medvirkning-2019-2020.pdf>
- Plan- og bygningsloven. (2009). Lov om planlegging og byggesaksbehandling (LOV 2008-06-27-71) Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2008-06-27-71?q=byggningsloven>
- Regjeringen. (2019). Ny læreplaner skal gi elevene tid til mer fordypning. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-skal-gi-elevene-tid-til-mer-fordypning/id2678138/?expand=factbox2678142>
- Rodríguez, L. F. & Brown, T.-M. (2009). From voice to agency: Guiding principles for participatory action research with youth. *New Directions for Youth Development*, 2009(123), 19-34. <https://doi.org/10.1002/yn.312>
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Roland, P. (2017). Hva er implementering? I P. Roland & E. Westergård (Red.), *Implementering: å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (s. 19-37). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rubin, B. C., Ayala, J. & Zaal, M. (2017). Authenticity, aims and authority: Navigating youth participatory action research in the classroom. *Curriculum inquiry*, 47(2), 175-194. <https://doi.org/10.1080/03626784.2017.1298967>
- Raanaas, R. K., Bjøntegaard, H. Ø. & Shaw, L. (2020). A Scoping Review of Participatory Action Research to Promote Mental Health and Resilience in Youth and Adolescents. *Adolescent Research Review*, 5(2), 137-152. <https://doi.org/10.1007/s40894-018-0097-0>
- Samdal, O. & Rowling, L. (2013). *The implementation of health promoting schools: exploring the theories of what, why and how*. London: Routledge.
- Severinsen, J. (2020). Nye retningslinjer for forskning på barn. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/aktuelt/nye-retningslinjer-for-forskning-pa-barn/>
- Shamrova, D. P. & Cummings, C. E. (2017). Participatory action research (PAR) with children and youth: An integrative review of methodology and PAR outcomes for participants, organizations, and communities. *Children and youth services review*, 81, 400-412. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.08.022>
- Silbereisen, R. K. & Lerner, R. M. (2007). *Approaches to Positive Youth Development*. London: SAGE Publications.
- Skinner, E. A. & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the Classroom: Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Student Engagement Across the School Year. *Journal of educational psychology*, 85(4), 571-581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>

- Skodvin, A. (2016). Engasjement i undervisningen. *Uniped*, 9(2), 102-117.
<https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2016-02-02>
- Skaalvik, E. M., Garmannslund, P. E. & Viblemo, T. E. (2009). *Elevene svarer! : analyse av Elevundersøkelsen 2009*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/Elevundersokelsen-2009--en-undersokelse-av-resultatene/>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som opplæringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sommer, M. (2016). Jeg er meg - et menneske på vei - ikke et problem som skal fikses - Tanker om hva unge tenker om psykiske helseproblemer og deltakelse i skole og arbeid. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 12(1-02), 140-145. <https://doi.org/10.18261/SSB>.
- SSB. (2018). Flere gjennomfører videregående. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/flere-gjennomforer-videregaende>
- SSB. (2020). Gjennomføring i videregående opplæring. Hentet fra <https://www.ssb.no/vgogjen>
- Sterner, N. (2016). Bruk av metoden fotostemmer i medvirkningsprosesser. Hentet fra http://handling.forebygging.no/Praksiserfaringer/Bruk-av-metoden-fotostemmer-i-medvirkningsprosesser/?fbclid=IwAR2mFD-FLrpPRIdfLVQIq8iIRuPWkJ3_jGio4WSofJgJ5yT-JvWBAC5cm0w
- Strøen, J. & Midthassel, U. V. (2017). Skolekulturen og implementeringsarbeidet. I P. Roland & E. Westergård (Red.), *Implementering: å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D. & Michalowski, J. (2009). Teacher Support and Adolescents' Subjective Well-Being: A Mixed Methods Investigation. *School Psychology Review*, 38(1), 67-85. <https://doi.org/10.1080/02796015.2009.12087850>
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis - et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelens forlag.
- Säljö, R. (2003). *Læring i praksis - Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelens Forlag.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A. & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171.
<https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thoresen, L., Rugseth, G. & Bondevik, H. (2020). *Fenomenologi i helsefaglig forskning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tong, A., Sainsbury, P. & Craig, J. (2008). Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research (COREQ): A 32-Item Checklist for Interviews and Focus Groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 19(6), 349-357.
<https://doi.org/10.1093/intqhc/mzm042>
- Toshalis, E. & Nakkula, M. J. (2012). Motivation, Engagement, and Student Voice: The Spectrum of Student Voice-Oriented Activity. *The Education digest*, 78(1), 29-35. Hentet fra <https://www-proquest-com.pva.uib.no/docview/1933093874?pq-origsite=primo>

- Utdanningsdirektoratet. (2020a). Demokrati og medvirkning. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). Klasseledelse. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/upload/laringsmiljo/klasseledelse-2/klasseledelse.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). Kritisk tenkning og etisk bevissthet. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.3-kritisk-tenkning-og-etisk-bevissthet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). Om overordnet del. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020e). Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). Temaene i Elevundersøkelsen. Hentet fra https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Medvirkning/?fbclid=IwAR2mFD-FLrpPRIdfLVQIq8iIRuPWkJ3_jGio4WSoFjgJ5yT-JvWBAC5cm0w
- Vallgård, S. & Koch, L. (2011). *Forskningsmetoder i folkesundhetsvidenskap* (4. utg.). København: Specialtrykkeriet Viborg.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press
- Wang, J., Vujovic, L., Barrett, K. C. & Lerner, R. M. (2015). The Regulation of Emotion in Adolescence. I E. P. Bowers, G. J. Geldhof, S. K. Johnson, L. J. Hilliard, R. M. Hershberg, J. V. Lerner & R. M. Lerner (Red.), *Promoting Positive Youth Development: Lessons from the 4-H Study* (s. 37-55). https://doi.org/10.1007/978-3-319-17166-1_3
- WHO. (1986). The Ottawa Charter for Health Promotion. Hentet fra <https://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/>
- Willig, C. (2013). *Introducing Qualitative Research In Psychology* (3. utg.). Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Wong, N. T., Zimmerman, M. A. & Parker, E. A. (2010). A Typology of Youth Participation and Empowerment for Child and Adolescent Health Promotion. *American Journal of Community Psychology*, 46(1), 100-114. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9330-0>
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Åkerström, J., Bdaoui, M., Boson, F., Korall, E. B., Jansson, H., Kleber, E., ... Brunnberg, E. (2010). *Ungdomars röster om delaktighet i skolan*. Örebro Universitet.

Vedlegg 1: Intervjuguide elever

Presentasjon av forsker:

Hvem er jeg, presentere hva vi skal gjøre, og hva som er formålet mitt med samtalen.

Introduksjonsspørsmål:

Elevenes opplevelse av å gå på skole:

1. Kan dere fortelle meg om hvordan dere synes det er å gå på skole?
 - a. Hva liker dere/liker ikke med å gå på skole

Hovedspørsmål:

Elevenes opplevelse av å «ha en stemme»:

2. Kan dere fortelle meg hva dere legger i ordet «medvirkning»?
Forklar elevene begrepet medvirkning
3. På hvilken måte føler dere at dere får lov til å medvirke i skolesammenheng?
 - a. Hvordan føles dette? Har det noen betydning for dere som elever og i tilfelle hva?
4. Hvordan opplevde dere medvirkning i juniorforskerprosjektet?
5. Føler dere det har vært en forskjell på hvordan lærerne hører på dere som elever til vanlig og i Juniorforskerprosjektet?
 - a) Kan dere si noe mer om dette?
6. Hvordan opplever dere forholdet deres til lærer før og etter Juniorforskerprosjektet?

Elevenes opplevelse av deltakelse i Juniorforskerprosjektet:

7. Hvordan har det vært å være med på Juniorforskerprosjektet?
 - a. Hva var det som var bra?
 - b. Hva var det som var mindre bra
 - c. Hva var utfordrende med prosjektet?
 - d. Hva har dere lært av å være med på prosjektet?
8. Følte dere at Juniorforskerprosjektet engasjerte dere?
 - a. Kan dere fortelle meg hvordan det engasjerte dere?
 - o Hva var mest engasjerende?
 - o Hva var minst engasjerende?
 - b. Engasjerte prosjektet alle elevene i klassen?
 - o Hva kunne blitt gjort for å holde engasjementet oppe hos hele gruppen?
 - o Kan dere si noe om det var forskjell på engasjementet i en Juniorforskertime og i en vanlig skoletime?

- o Hva tror dere det er som gjør at det er en forskjell/ikke forskjell?
- 9. Hva vil dere si er den største forskjellen mellom Juniorforskerprosjektet og andre fag dere har i skolen?
- 10. Hvordan opplevde dere det å forske på et tema dere selv har valgt?
 - a. Kan dere fortelle meg hva som fikk dere til å velge det temaet dere valgte?
 - b. Hva har dere lært av å fokusere på dette temaet?
 - c. Har dere lært noe om å samarbeide i Juniorforskerprosjektet?
 - o Kan dere fortelle meg om dere lærte noe om hverandre gjennom å samarbeide med hverandre i Juniorforskerprosjektet?
- 11. På hvilken måte følte dere at dere fikk sagt det dere mente i Juniorforskerprosjektet?
 - a. Turte dere å si akkurat hva dere mente?
 - b. Hva i tilfelle gjorde at dere ikke turte?
 - c. Opplevde dere at noen var uenige med dere når dere uttrykte meningene deres?
 - d. Hvordan føltes det?
- 12. På hvilken måte tror dere et slik prosjekt kan være positivt for en skoleklasse å gjennomføre?

Gjentagelse av Juniorforskerprosjekt:

- 13. Hva har dere lært av Juniorforskerprosjektet? (f. eks om deg selv, og faglig)
 - a. Tror dere at dere vil få bruk for denne kunnskapen videre?
 - o På hvilken måte?
- 14. Hva tenker dere om å gjennomføre slike prosjekt i skolen?
 - a. Kunne dere tenkt dere å gjennomføre flere slike prosjekt?
 - b. Hvorfor/hvorfor ikke?
- 15. Hva kunne blitt gjort annerledes for å gjøre Juniorforskerprosjektet bedre?
- 16. Kunne noen andre fag lært noe av Juniorforskerprosjektet?
 - a. Hvordan da?

Avslutningsspørsmål

- 17. Vil dere si noe mer om Juniorforskerprosjektet, som ikke har blitt sagt enda?

Vedlegg 2: Intervjuguide lærere

Tema for samtalen: Inngangsverdier, erfaringer, ressurser tilgjengelig, motivasjon, endring hos elever, og medvirkning

1. Presentasjon av problemstilling/oppgaven

Velkommen til intervju, jeg heter Margrethe og er masterstudent ved UiB i helsefremmende arbeid og helsepsykologi. Min oppgave i dette prosjektet er å bistå evalueringen og er veldig glad for at du ønsker å stille opp til intervju. Spesielt fordi erfaringene dine vil være med på å påvirke den videre prosessen og forbedre prosjektet, når nye klasser skal gjennomføre det til våren.

Hoveddel

2. Intervjuobjektet

- Kan du si noe kort om deg selv (bakgrunn, utdanning og erfaring)
- Hvor lenge har du vært lærer?

3. Inngangsverdier til prosjektet

- Hva legger du i «helsefremmende arbeid»? (4.12)
- Har du noen tanker rundt begrepet «helsefremmende tiltak»? (eksempler, hva det vil si å jobbe helsefremmende) (4.12)
- Hva tenker du om helsefremmende tiltak i skolen, slik som Juniorforskerprosjektet (5.12).
- Hvilke umiddelbare reaksjoner fikk du da Juniorforskerprosjektet ble presentert? (hvilken type undervisning bruker du mest?).
- Hvordan ble prosjektet presentert, og hvem presenterte det?
- Juniorforskerprosjektet stammer fra YPAR i USA. Kan du fortelle meg om du aktivt har oppsøkt informasjon selv, angående Juniorforskerprosjektet? (fordi en genuin interesse var til stede) (4.12).
- Ble det lagt frem hvilke ressurser som var tilgjengelig før oppstart? Hvilke ressurser har vært tilgjengelig? (**plan, nettside og rammer**).
- Kan du si noe om din egen og skolens motivasjon for å være med på prosjektet?

4. Erfaringer og ressurser

- Hvordan har det vært å jobbe med prosjektet? (noen utfordringer?).

- Hvordan har de ulike delene av prosjektet blitt gjennomført, ta meg med gjennom dem: **(introduksjon til prosjekt, valg av tema, forskningsmetodene, tilegne seg kunnskapen, gjøre det i praksis) (implementering)**.
- Hvordan var lærerstøtten underveis i prosjektet? (4.12).
- Hva tenker du elevene har lært? (bedre klassemiljø, mer engasjement, har noen vært utenfor eller favner prosjektet alle, bedre relasjon mellom elev og lærer?)
- Har relasjon mellom elevene, eller elev og lærer endre seg? (4.12).
- Hvordan har elev-medvirkningen vært? Hva fremmer, og hva hindrer elevmedvirkning?
- Hva tenker du om valg av tema?
- Har prosjektet hatt noe å si for lærerkollegiet?
- Har du opplevd endringer hos elevene som følge av prosjektet?
- Burde du hatt mer opplæring eller bedre tilgang til ressurser i forkant av eller underveis i gjennomføringen? Hvis ja/nei – hvorfor?
- Har skoleledelsen opplevdes støttende?

Avslutning

5. Avsluttende/tilbakeblikk

- Hvilke erfaringer/inntrykk tar du med deg videre?
 - Hvordan kan prosjektet forbedres til nye klasser som skal gjennomføre prosjektet?
 - Er det noe du vil tilføye før vi gir oss?
- (ta opp igjen tråder hvis noe var uklart).

Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Juniorforskarprosjektet

Juniorforskar er eit prosjekt i skulen der ungdom får utforske sakar som dei er opptekne av gjennom å lære seg etikk og metodar knytt til forskning. Målet er å stimulera engasjement, deltaking og nysgjerrigheit, og å løfte fram ungdom si stemme. Du får dette brevet då du har ein elev som går i 9.trinn på Kvam ungdomsskule, som skal gjennomføre juniorforskarprosjekt hausten 2020. Liknande prosjekt har blitt gjennomført i USA, men dette vil vera fyrste gong denne modellen vert prøvd ut i Noreg. Prosjektet er ein del av ei tiårig satsing kalla "[Program for folkehelsearbeid i kommunane](#)" og omhandlar tiltaksutvikling i kommunane. Prosjektet er òg i tråd med [fagfornyinga](#) som startar opp hausten 2020.

Tiltaket vil føregå over 6 veker (veke 42- 47) og vert evaluert. Før oppstart får elevane eit kort spørjeskjema. Det same skjema skal og svarast på etter dei 6 vekene. Då elevane er under 16 år er det behov for at foreldre/føresette godkjenner og samtykker deltaking i spørjeundersøkinga mv.

Føremål

Med prosjektet 'Juniorforskar' ynskjer me å:

- Gje dei unge forskingsferdigheiter gjennom konkret bruk av vitenskaplege metodar for å finna ny kunnskap om sakar/tema som er viktige for dei, samt presentera resultata i etterkant.
- Å integrera prosjektet i ulike fag som kan gje betre forståing og engasjement i faget, samt meir djupnelæring.
- Ei redefinering av kven som er ekspert og kven som kan samla kunnskap /informasjon – ved å gje unge menneske 'who are living the issues they are studying' ei tydeleg stemme og moglegheit for deltaking og medverknad i skulen og lokalsamfunnet.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Institutt for HEMIL (Det psykologiske fakultet) ved Universitetet i Bergen og Kvam herad med samarbeidskommunar (Samnanger og Hardanger kommunane) er ansvarleg for prosjektet.

Kva inneberer det for eleven å delta?

- Eleven skal svara på eit kort spørjeskjema i ein skuletime før og etter gjennomføring av prosjektet. Alt vil føregå hausten 2020.
- Nokre elevar vert spurt om å delta i gruppeintervju i løpet av hausten 2020. Føremålet med intervjuet er å samtala om korleis prosjektet har fungert i klassen og kva dei som elevar har fått ut av å delta i prosjektet. Dersom de ønskjer kan de få tilsendt intervjuguiden (spørsmåla til intervjuet).
- Ein masterstudent frå UiB vil observera gjennomføringa av prosjektet i klasserommet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig om du vil at eleven skal svara på spørjeskjemaet samt eventuelt delta i gruppeintervjuet. Samtykket kan trekkast tilbake kor tid som helst utan å oppgje nokon grunn. Alle opplysningar er anonymisert. Det vil ikkje ha nokon negative konsekvensar

for eleven dersom han/ho ikkje vil delta eller seinare vel å trekke seg frå spørjeskjemaet eller deltaking i gruppeintervjuet.

Personvern – korleis me oppbevarer og brukar opplysningane

Svar frå spørjeskjemaet og gruppeintervjuet vil nyttast i ein evalueringsrapport samt presentasjonar for aktuelle aktørar. Det blir skriva 3 masteroppgåver og kan utover dette òg verta aktuelt å skriva vitenskaplege artiklar knytt til resultatata frå prosjektet. Det er berre prosjektleiinga samt masterstudentane som vil ha tilgang til resultatata ut prosjektperioden (31.12.21).

Me vil berre bruke opplysningane om ungdommen til føremåla me har fortalt om i dette skrivet. Me behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Prosjektet er utforma i samråd med NSD (Norsk samfunnsvitskapeleg datateneste) og RETTE (Risiko og etterlevelse i forskingsprosjekt) ved personvern ved UiB.

Kvar kan du finne ut meir?

Dersom du har spørsmål til studien, eller ynskjer å nytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Reidun Braut Kjosås (Prosjektleder). Tlf.: 91737515, e-post: reikju@kvam.kommune.no
- Anita Finne (Prosjektmedarbeidar). Tlf.: 92655023, e-post: anifin@kvam.kommune.no
- Ingrid Holsen (Forskar og professor). Tlf.: 55583218, e-post: Ingrid.Holsen@uib.no

Med venleg helsing

Reidun Braut Kjosås
Prosjektleder

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet Juniorforskar og har fått anledning til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- At eleven kan svare på spørjeskjema før og etter gjennomføring
- At eleven kan delta på gruppeintervju knytt til evaluering av prosjektet
- At det vert teke nokre bilete under gjennomføring som kan nyttast på nettsida til juniorforskarprosjektet (www.juniorforskar.no)
- Eg samtykker til at opplysningane frå spørjeskjemaet vert lagra fram til prosjektet er avslutta (31.12.2021)

Elven sitt namn

(Signert av føresett, dato)

Vedlegg 4: Informasjonsskriv

Til elevene:

Hei! Vårt navn er Ingvild og Margrethe, og vi er begge 25 år. Vi tar en mastergrad ved Universitetet i Bergen og skal om ikke lenge komme på besøk for å intervju dere om Juniorforskerprosjektet. Intervjuet er et gruppeintervju. Det vil si at seks elever vil bli intervjuet samtidig. Intervjuet vil ta rundt 30 minutter. Ingvild vil være den som styrer samtalen rundt Juniorforskerprosjektet, mens Margrethe vil være til stede under samtalen for å hjelpe til. Spørsmålene som blir stilt i intervjuet vil handle om hvordan dere har opplevd Juniorforskerprosjektet, hva som vært kjekt, og hva som eventuelt har vært kjedelig med perioden. Intervjuene vil bli tatt opp på lydbånd, og slettet før jul. Dere vil bli anonymisert i oppgaven vår, så ingen kommer til å vite hvem dere er. Vi håper dere har lyst til å dele deres erfaringer med oss, og vi gleder oss masse til å møte dere.

Hilsen Margrethe og Ingvild

Til lærerne:

Hei. Vi er to masterstudenter på 25 år fra Haugesund og Snåsa, som skal bistå evalueringen av Juniorforskerprosjektet. Tidligere har vi studert folkehelsearbeid, og er nå på siste året på vår master i Helsefremmende arbeid og helsepsykologi. Det nærmer seg intervju i forbindelse med prosjektet, og vi ser frem til å høre om erfaringene du har tilegnet deg så langt. Vi er spesielt interessert i hvordan selve prosessen har vært (introduksjon til prosjektet, valg av tema, forskningsmetodene, teori versus praksis). I tillegg vil spørsmål rundt elevenes medvirkning være i fokus. Margrethe kommer til å være den som intervjuer, og Ingvild vil være der og ta notater underveis. Intervjutiden er satt til 30 minutter. Dersom det skulle være noen spørsmål i forkant er vi tilgjengelige på telefon:....., eller mail:.....

Hilsen Ingvild og Margrethe

Vedlegg 5: Veiledende sjekklister for kvalitetssikring av kvalitative studier (Tong et al., 2008)

Table 1 Consolidated criteria for reporting qualitative studies (COREQ): 32-item checklist

No	Item	Guide questions/description
Domain 1: Research team and reflexivity		
Personal Characteristics		
1.	Interviewer/facilitator	Which author/s conducted the interview or focus group?
2.	Credentials	What were the researcher's credentials? <i>E.g. PhD, MD</i>
3.	Occupation	What was their occupation at the time of the study?
4.	Gender	Was the researcher male or female?
5.	Experience and training	What experience or training did the researcher have?
Relationship with participants		
6.	Relationship established	Was a relationship established prior to study commencement?
7.	Participant knowledge of the interviewer	What did the participants know about the researcher? <i>e.g. personal goals, reasons for doing the research</i>
8.	Interviewer characteristics	What characteristics were reported about the interviewer/facilitator? <i>e.g. Bias, assumptions, reasons and interests in the research topic</i>
Domain 2: study design		
Theoretical framework		
9.	Methodological orientation and Theory	What methodological orientation was stated to underpin the study? <i>e.g. grounded theory, discourse analysis, ethnography, phenomenology, content analysis</i>
Participant selection		
10.	Sampling	How were participants selected? <i>e.g. purposive, convenience, consecutive, snowball</i>
11.	Method of approach	How were participants approached? <i>e.g. face-to-face, telephone, mail, email</i>
12.	Sample size	How many participants were in the study?
13.	Non-participation	How many people refused to participate or dropped out? Reasons?
Setting		
14.	Setting of data collection	Where was the data collected? <i>e.g. home, clinic, workplace</i>
15.	Presence of non-participants	Was anyone else present besides the participants and researchers?
16.	Description of sample	What are the important characteristics of the sample? <i>e.g. demographic data, date</i>
Data collection		
17.	Interview guide	Were questions, prompts, guides provided by the authors? Was it pilot tested?
18.	Repeat interviews	Were repeat interviews carried out? If yes, how many?
19.	Audio/visual recording	Did the research use audio or visual recording to collect the data?
20.	Field notes	Were field notes made during and/or after the interview or focus group?
21.	Duration	What was the duration of the interviews or focus group?
22.	Data saturation	Was data saturation discussed?
23.	Transcripts returned	Were transcripts returned to participants for comment and/or correction?
Domain 3: analysis and findings		
Data analysis		
24.	Number of data coders	How many data coders coded the data?
25.	Description of the coding tree	Did authors provide a description of the coding tree?
26.	Derivation of themes	Were themes identified in advance or derived from the data?
27.	Software	What software, if applicable, was used to manage the data?
28.	Participant checking	Did participants provide feedback on the findings?
Reporting		
29.	Quotations presented	Were participant quotations presented to illustrate the themes / findings? Was each quotation identified? <i>e.g. participant number</i>
30.	Data and findings consistent	Was there consistency between the data presented and the findings?
31.	Clarity of major themes	Were major themes clearly presented in the findings?
32.	Clarity of minor themes	Is there a description of diverse cases or discussion of minor themes?