

Elevmedvirkning

Fra intensjon til virkelighet

En kvalitativ studie av læreres forståelse av og arbeid med elevmedvirkning i videregående skole

Joakim Larsen Damsgaard



Mastergrad ved ILS
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2015

Elevmedvirkning

Fra intensjon til virkelighet

En kvalitativ studie av læreres forståelse av og arbeid med elevmedvirkning i videregående skole

Joakim Damsgaard

Mastergrad ved Institutt for Lærerutdanning og Skoleutvikling

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Oslo

Våren 2015

© Joakim Damsgaard

2015

Elevmedvirkning – Fra intensjon til virkelighet: En kvalitativ studie av læreres forståelse av og arbeid med elevmedvirkning i videregående skole.

Joakim Damsgaard

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

Sammendrag

Masteroppgaven i samfunnsfagsdidaktikk fokuserer på læreres forståelse og erfaringer med elevmedvirkning. Dette er en relevant tematikk både i samfunnsfag og i andre fag. Oppgaven har følgende problemstilling:

Hvordan forstår samfunnsfagslærere elevmedvirkning, og hvordan jobber de for å legge til rette for elevmedvirkning i skolen?

Oppgavens teoretiske bakteppe er tidligere forskning, perspektiver på dannelse, demokrati og medborgerskap, samt kunnskap om elevmedvirkning. Oppgavens pedagogiske grunnlag knyttes til Deweys progressive pedagogikk og Freires kritisk-pedagogiske tradisjon, som har hatt påvirkning på elevsynet i den norske skolen. I disse tradisjonene er elevene aktive deltakere i egen læring, og medvirkning er her knyttet opp mot læring.

Elevmedvirkningsbegrepet blir sett i sammenheng med at elevene skal ha kunnskap om demokratiet, for demokratiet og gjennom demokratisk deltakelse.

Masteroppgaven er en kvalitativ studie med semistrukturerte dybdeintervjuer med seks lærere i videregående skole. Alle underviser eller har undervist i samfunnsfag.

Funnene presenteres i følgende tre kategorier: «Elevmedvirkning – hva og hvorfor?», «Elevmedvirkning, tilpasset opplæring og vurdering» og «Elevmedvirkning og hverdagspraksis». Lærerne knytter elevmedvirkning til deltakelse i klasserommet.

Elevmedvirkningen skal være en del av hele læringsprosessen. Lærerne begrunner dette med at det kan bidra til læring, gi økt motivasjon, bevisstgjøre elevene og skape trivsel. De kobler gjennomgående ikke elevmedvirkning direkte til demokratisering og ser heller ikke i særlig grad elevmedvirkning i sammenheng med kritisk tenkning. Elevmedvirkning omtales som et prinsipp som gjelder i alle fag og samfunnsfag har ikke noe annet ansvar for medvirkning enn andre fag. Det er likevel enklere å få til elevmedvirkning i samfunnsfag fordi man i faget ofte tar i bruk diskusjon som arbeidsform. Lærerne er lite bevisste på sammenhengen mellom elevmedvirkning, tilpasset opplæring og vurdering. Utfordringene når det gjelder elevmedvirkning er knyttet til elevenes forutsetninger og skolens rammevilkår. Til tross for opplevde utfordringer har lærerne gode eksempler på hvordan de realiserer elevmedvirkning i praksis.

Forord

Å skrive en masteroppgave er en stor jobb. Uten støtte og innspill ville mine perspektiver vært fattigere og jobben vanskeligere. Derfor vil jeg takke dem som har bidratt, både direkte og indirekte.

Jeg vil først takke min veileder Dag Fjeldstad og mine lærere gjennom et fem år langt lektorstudium. Takk for samtaler, spennende diskusjoner og gode råd.

Takk også til alle mine samtalepartnere om masteroppgaven, både studenter, fagfolk og engasjerte medborgere.

En stor takk til mine informanter, som ga av både sin tid og sine erfaringer for å gi meg et innblikk i sin tankeverden og hverdag. Dere har gjort det mulig å se elevmedvirkningen fra et 'bakkeplan', med perspektiver fra dem som hver dag gjør jobben med å utvikle fremtidens medborgere.

Jeg vil takke min foreldre, Hilde og Bjørn. Som fagpersoner er dere verdifulle samtalepartnere. Som foreldre er dere støttespillere uten like. Takk for motivasjonen dere gir meg og entusiasmen dere viser. Jeg vil takke broren min, Adrian, for spennende innspill og imponerende refleksjoner. Du er både en sterk inspirasjon og en ressurs for meg.

Sist, men ikke minst vil jeg takke min samboer, Veronica, for støtte i hverdagen, glede og oppmuntring. Du utfordrer og styrker meg på alle de riktige måtene.

Oslo, 15.mai 2015

Joakim Larsen Damsgaard

Innholdsfortegnelse

Innhold

Elevmedvirkning – Fra intensjon til virkelighet	III
Sammendrag.....	V
Forord	VII
Innholdsfortegnelse	IX
1 Innledning.....	1
1.1 Aktualitet	1
1.2 Bakgrunn	2
1.3 Problemstilling og begrepsavklaring	4
1.4 Oppgavens oppbygning	6
2 Forskning og teori	8
2.1 Relevant forskning.....	8
2.1.1 Civic Education Study.....	8
2.1.2 International Civic and Citizenship Education Study, ICCS	9
2.1.3 Elevundersøkelsen.....	10
2.1.4 Kvalitative studier	12
2.2 Skolens og samfunnsfagets mandat	13
2.2.1 Et samfunnsmandat	13
2.2.2 Didaktikk	14
2.3 Dannelse	15
2.3.1 En tradisjonell vs en progressiv forståelse.....	15
2.3.2 Et sammensatt dannelsesbegrep	16
2.4 Demokratiforståelse.....	18
2.4.1 Medborgerskap.....	18
2.4.2 Deliberasjon	20
2.5 Elevmedvirkning	21
2.5.1 Eleven som aktør.....	22
2.5.2 Tilpasset opplæring og vurdering.....	23
2.5.3 Skolelivskvalitet.....	25
2.5.1 Når intensjon møter virkelighet.....	26

2.6	Oppsummering	27
3	Metode.....	28
3.1	Valg av metode.....	28
3.1.1	Semistrukturert intervju.....	29
3.2	Egen studie	30
3.2.1	Utvalget	30
3.2.2	Gjennomføring av intervjuene	31
3.2.3	Analyse av materialet	32
3.3	Krav til vitenskapelig arbeid.....	33
3.3.1	Situering	33
3.3.2	Etterprøvbarhet.....	34
3.3.3	Validitet.....	35
3.3.4	Reliabilitet	36
3.4	Forskningsetiske krav	36
3.5	Et kritisk blikk på egen studie	38
3.6	Oppsummering	39
4	Funn og diskusjon	40
4.1	Elevmedvirkning – hva og hvorfor?.....	40
4.1.1	Hva er elevmedvirkning?	40
4.1.2	Hvorfor elevmedvirkning?	42
4.1.3	Annerledes i samfunnsfag?	45
4.1.4	Oppsummerende drøfting.....	48
4.2	Elevmedvirkning, tilpasset opplæring og vurdering.....	51
4.2.1	Tilpasset opplæring	51
4.2.2	Vurdering	54
4.2.3	Oppsummerende drøfting.....	56
4.3	Elevmedvirkning og hverdagspraksis.....	59
4.3.1	Fra intensjon til virkelighet	59
4.3.2	Elevforutsetninger	61
4.3.3	Rammevilkår	64
4.3.4	Elevmedvirkning i praksis.....	67
4.3.5	Oppsummerende drøfting.....	71
4.4	Oppsummering	74

5	Konklusjon	75
	Litteraturliste	81
	Vedlegg	86

1 Innledning

1.1 Aktualitet

Den norske skolen skal bidra til at elevene forberedes til å være borgere innenfor et samfunn preget av en politisk kultur som er demokratisk. Det innebærer at det er nødvendig at elevene tilegner seg en grunnleggende demokratisk kompetanse i skolen. Vektleggingen av en slik kompetanse kan ses i lys av at skolen alltid har hatt en viktig rolle når det gjelder nasjons- og demokratibyggningen. Skolen har både en nyttefunksjon og en dannelsesfunksjon. Den skal danne grunnlag for videre deltakelse i samfunnet og samtidig bidra til realiseringen av et ønsket samfunn. Elevene skal gjennom opplæringen tilegne seg både kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er av betydning for dem selv og for det samfunnet de er en del av (Stray, 2009, 2011, 2015). I Prinsipp for opplæringa (2006, s. 5) står det at «Skolen og lærebedriften skal forberede elevene på deltakelse i demokratiske beslutningsprosesser og stimulere til samfunnsengasjement både nasjonalt og internasjonalt». Også i Ludvigsen-utvalget, som jobber med opplæringens krav til kompetanse i framtidig samfunnsdeltakelse, legges det vekt på at skolen skal «utvikle elevenes demokratiske kompetanse og gi elevene erfaring med demokratiske beslutninger i praksis» (www.blogg.regjeringen.no, 2015). Dette knytter utvalget til begrepet elevmedbestemmelse.

I Opplæringslova (1998) beskrives det å kjenne til og forstå de demokratiske ideene som en del av formålet med opplæringen (St. meld. nr. 30 (2003-2004)). Lærere i den norske skolen får i formålparagrafen til loven et klart mandat for hva de skal utdanne elevene til å bli. Ved fullført skolegang skal elevene ha forståelse for demokrati, likestilling og mangfold, og en forståelse av samfunnets kulturelle og historiske kontekst. Elevene skal ha et grunnlag for samfunnsdeltakelse og det forventes at de skal ha et aktivt forhold til egen påvirkningsmulighet som engasjerte og bevisste medborgere. I loven slås det også fast at elevene skal ha medansvar og rett til medvirkning i skolehverdagen (Opplæringslova, 1998). Elevmedvirkning er sentralt både når det gjelder læring og med tanke på å være deltaker i en demokratisk og demokratiserende skolehverdag.

Retten til medvirkning beskrives i læreplanen fra 2006, kjent som Kunnskapsløftet (K06). I prinsippene for opplæringen kobles elevmedvirkningen direkte til demokratisk deltakelse og samfunnsengasjement. Det fremgår av prinsippdokumentet at skolen skal forberede elevene på dette gjennom aktiv deltakelse både i det daglige arbeidet i skolehverdagen og i formelle, representative organ (Prinsipp for opplæringa, 2006). I den generelle delen av læreplanen står det:

Skolen er eit miniatyrsamfunn som bør brukast aktivt for å lære slik dugleik. Elevane må dragast med i mange slike avgjerder; evna til å delta styrkjest ved bruk. I eit samfunn med så komplekse skipnader som vårt er dette vesentleg. (Generell del av læreplanen, 2006, s. 6).

Dette forankrer skolens ansvar for å gi elevene trening og erfaring med deltakelse i skolehverdagen. Skolen skal med andre ord gjøre elevene klare for å være fullverdige medborgere, som skal kunne forme sine omgivelser.

K06 kobler elevmedvirkningen til retten til deltakelse i avgjørelser som gjelder læring, både på egne vegne og med tanke på det læringsfellesskapet de er en del av. Videre i K06 står det at elevene skal delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Det innebærer at det også er en sammenheng mellom elevmedvirkning og tilpasset opplæring (St. meld. nr. 30 (2003-2004)). Kort oppsummert skal altså elevene ha påvirkningsmulighet og medvirkning i alle ledd av skolehverdagen, både som individer og som gruppe (Prinsipp for opplæringa, 2006). Den påvirkningsmuligheten som medvirkningen representerer, har ifølge læreplanen en positiv effekt på elevenes læring, og bidrar til en bevisstgjøring om egne læringsprosesser.

1.2 Bakgrunn

Læreplanens syn på medvirkningens pedagogiske grunnlag, som handler om at medvirkning gir elevene større læringsutbytte, kan knyttes til en lang pedagogisk tradisjon. Så tidlig som på slutten av 1800-tallet argumenterte den amerikanske skolereformatoren Dewey for at man gjennom en demokratiserende undervisning som ga makt til elevene, ville utdanne demokratiske medborgere som kunne gjøre rasjonelle og veloverveide valg (Dewey, 2000). Hans elev- og kunnskapssyn har hatt stor påvirkning også på den norske skolen gjennom tiår preget av reformpedagogikk (Ebbesen, 2009).

Deweys progressive pedagogikk var i sin tid radikal. Den representerte et klart brudd med datidens skole- og elevsyn, som baserte seg på at skolen og læreren skulle videreformidle normativ kunnskap og verdier til elever som var mer eller mindre passive mottakere (Durkheim, 1956). I mer moderne tid har Deweys progressive syn fått stor innflytelse.

I den kritisk-pedagogiske tradisjonen fra siste halvdel av 1900-tallet argumenterte pedagogen Freire for et skolesystem der det grunnleggende mandatet baserte seg på å utdanne elever til å inneha systemkritiske standpunkter og oppleve rom for handling. Dette skulle gjøre det naturlig å gå ut i verden og utfordre urettferdige samfunnsordninger (Freire, 2003). Denne tradisjonen ble videreført av blant annet Shor. Han tok Freires «pedagogikk for de undertrykte» og flyttet det grunnleggende elev- og verdisynet fra Freires søramerikanske kontekst til en vestlig i-landskontekst, der han mente det i mindre grad var rom for alternative og systemkritiske holdninger (Shor, 1992). Den kritisk-pedagogiske tradisjonen har hatt en sterk tilknytning til de politisk radikale miljøene som hadde stor påvirkning på den norske skolepolitikken i siste halvdel av det 20. århundret (Stray, 2011).

Denne tradisjonens verdigrunnlag har fått stor innvirkning på skolens demokratiserende mandat og ikke minst påvirket fokuset på kritisk og selvstendig tenkning. Det som kan omtales som demokratisk medborgerskap, kan ifølge Stray læres (2011, 2015, s. 659) læres. Hun knytter dette til ulike dimensjoner; «læring *om* demokratiet, læring *for* demokratiet og læring *gjennom* demokratisk deltakelse». Dette fordrer en tilnærming til demokrati både som et kunnskapsområde og som deltakelse; elevene skal følgelig utvikle kunnskap om demokrati og demokratiske prosesser gjennom undervisningen og også selv ha mulighet til å delta og medvirke (NOU 2011: 20). I K06 uttrykkes det slik: «Elevane får delta i demokratiske prosessar og kan slik utvikle demokratisk sinnelag og forståing for at aktiv og engasjert deltaking er viktig i eit mangfaldig samfunn». (Prinsipp for opplæringen, 2006, s. 3). Idealet om demokratisk deltakelse kan også ses i sammenheng med Nordahls aktørbegrep (2010) der det legges vekt på at eleven skal være en aktiv deltaker i egen utdanning.

En slik demokratiske forståelse, styrket gjennom elevmedvirkningen, skal prege skolehverdagen, slik K06 slår fast, og som det fremkommer av lovverket. Dette innebærer at elevmedvirkning ikke er fagavhengig eller begrenset til enkelte deler av opplæringen. Allikevel kan det være naturlig å se på demokrati og elevmedvirkning som særlig sentralt i samfunnsfaget. Verdigrunnlaget og den demokratiske forståelsen er faglige temaer både i de samfunnsfaglige programfagene og i fellesfaget samfunnsfag. Det innebærer at man i disse

fagene i tillegg til å ivareta de overordnede prinsippene knyttet til demokrati og medvirkning, skal undervise om demokratisk deltakelse og demokratiet som samfunnsfenomen. Samtidig skal samfunnsfaget gjøre elevene klare for en aktiv samfunnsdeltakelse, og gjennom undervisningen og kompetansemålene gi elevene mulighet til å være deltakere og utveksle meninger i klasserommet. Av den grunn er det relevant å si at faget har et ekstra ansvar, utover det generelle ansvaret skolen har når det gjelder arbeid med demokrati og elevmedvirkning.

I læreplanen for fellesfaget samfunnsfag tydeliggjøres dette:

I eit demokratisk samfunn er verdiar som medverknad og likeverd viktige prinsipp. Sentralt i arbeidet med samfunnsfaget står forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling. Faget skal stimulere til og gje erfaring med aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking (Læreplan for samfunnsfag, 2006, s. 2).

I en bred forståelse av didaktikkbegrepet inngår fagets verdigrunnlag, formålet, arbeidsformer, innhold og vurderingsmåter. Medvirkning kan knyttes til alle disse sidene ved didaktikkbegrepet og også ses i et dannelsesperspektiv (Koritzinsky, 2006). Et slikt perspektiv innebærer at elevene skal tilegne seg kunnskap, føle trygghet i egne synspunkter og utvikle en forståelse av og erfare demokratiske verdier og prinsipper (Solhaug & Børhaug, 2012). Elevmedvirkning blir følgelig et viktig verktøy for læreren også med tanke på dannelse som en del av den demokratiserende utdanningen (Solhaug & Børhaug, 2012). Men hva innebærer elevmedvirkning i praksis? Hvordan kan prinsippet realiseres i skolehverdagen?

1.3 Problemstilling og begrepsavklaring

I Opplæringslova § 11 (1998) omtales ulike fora som elevene skal være en del av. Dette kan forstås som en formell form for medvirkning (Solhaug & Børhaug, 2012). Den mer uformelle formen for elevmedvirkning, den som foregår i det enkelte klasserom, overlates i stor grad til den enkelte lærer. Det finnes med andre ord ikke en fasit og heller ikke gitte standarder for hvordan denne formen for elevmedvirkning skal utøves. Det innebærer at lærernes forståelse har betydning for elevenes handlingsrom. Fordi det finnes ulike oppfatninger om hva som ligger i begrepet elevmedvirkning, er det relevant å snakke med dem som i stor grad har definisjonsmakt over den hverdagslige, uformelle elevmedvirkningen; lærerne. Det er

interessant å undersøke hva de legger i begrepet og hvordan de selv praktiserer elevmedvirkning i sin undervisning. Ikke minst er det også relevant å se om lærerne mener det er knyttet et spesielt ansvar til elevmedvirkning i samfunnsfag.

Med dette som bakgrunn retter jeg i min studie søkelyset mot læreres forståelse av og arbeid med elevmedvirkning. Studien består av kvalitative dybdeintervjuer med seks lærere som har undervist eller underviser i samfunnsfag i videregående skole.

Problemstillingen i masteroppgaven er:

Hvordan forstår samfunnsfaglærere elevmedvirkning, og hvordan jobber de for å legge til rette for elevmedvirkning i skolen?

Samfunnsfaglærere innebærer her lærere i videregående skole som har kompetanse til å undervise i samfunnsfag og enten nå eller tidligere har undervist i faget. Utvalget i studien vil bli omtalt nærmere i metodekapitlet. Problemstillingen retter seg mot medvirkning i skolen generelt og ikke bare i samfunnsfag. Begrunnelsen for dette er at elevmedvirkning er et overordnet prinsipp som skal gjelde alle fag.

Elevmedvirkning innebærer at «elever på en eller annen måte aktivt involverer seg i forhold som angår dem» (Solhaug, 2006, s. 3). Elevmedvirkning forstås i denne sammenheng som at elevene skal ha «demokratisk innflytelse på både formelle og uformelle avgjørelser i skolehverdagen» (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 126). Den uformelle elevmedvirkning er å forstå som det å kunne delta i demokratiske prosesser. Elevene skal delta i beslutninger som omhandler ulike deler av læringsprosessen (Prinsipp for opplæringa, 2006). Den formelle elevmedvirkningen er forankret i lovverket og har faste rammer, som elevråd og skolestyrer med elevrepresentanter. Selv om det formelle ikke er uten utfordringer eller konflikter, er dette i liten grad opp til den enkelte skole og enkelte lærer. Det kan være større usikkerhet knyttet til hva den uformelle elevmedvirkningen innebærer, noe som gjøre dette til et interessant område å innhente mer informasjon om. I tillegg kommer at denne formen for elevmedvirkning vurderes som særlig relevant med tanke på samfunnsfagdidaktikk. Det er derfor den uformelle formen for elevmedvirkningen som er i fokus i denne masteroppgaven. Begrepet utdypes videre i den teoretiske rammen for oppgaven.

Det kunne ha vært nærliggende å ha elever som informanter når det gjelder å få økt kunnskap om elevmedvirkning i skolehverdagen. Når jeg har valgt lærere som informanter, er det

knyttet til at det er de som skal sette prinsippet ut i livet og følgelig har ansvar for å gi begrepet et innhold. Dessuten eksisterer det ulike undersøkelser som kartlegger elevmedvirkning fra elevenes ståsted. Det kommer jeg tilbake til i neste kapittel. Jeg ser det derfor som hensiktsmessig å konsentrere meg om lærernes forståelse og erfaringer i denne masteroppgaven.

1.4 Oppgavens oppbygning

I kapittel 1 har jeg gjort rede for oppgavens aktualitet og bakgrunn gjennom å belyse demokrati og elevmedvirkning som sentrale begreper i norsk skole generelt og i samfunnsfag spesielt. Her introduseres noe av det lovmessige grunnlaget for den norske skolens mandat og arbeid med elevmedvirkning. Videre har jeg presentert oppgavens problemstilling og gitt innhold til sentrale begreper som inngår i problemstillingen. Her er det også foretatt noen avgrensinger. Videre i dette kapitlet beskriver jeg hvordan oppgaven er bygd opp.

Kapittel 2 omhandler oppgavens teoretiske grunnlag. Der vil jeg først gå inn på relevant forskning om demokrati og elevmedvirkning, presentert som en kunnskapsstatus for å kunne bygge videre på det forskningsgrunnlaget som allerede er etablert. For å kunne sette elevmedvirkning i en kontekst, belyses skolens og samfunnsfagets mandat. Deretter ser jeg nærmere på dannelsesbegrepet. Dette knyttes til elevenes grunnlag for å tilegne seg ferdigheter og verdier som de kan overføre til fremtidig samfunnsdeltakelse. Videre ser jeg nærmere på demokratiforståelse og medborgerskap. I utdypingen av elevmedvirkningsbegrepet belyses eleven som aktør, tilpasset opplæring og vurdering. I denne sammenheng rettes søkelyset også mot skolelivskvalitet, forstått som elevers subjektive opplevelse av skolehverdagen. Avslutningsvis i dette kapitlet tar jeg opp noen utfordringer knyttet til å realisere prinsippet om elevmedvirkning i skolehverdagen

Opgavens kapittel 3 omhandler de metodiske valgene og vurderingene jeg har gjort i innsamlingen av datamaterialet. Jeg beskriver innledningsvis en kvalitativ tilnærming og semistrukturert intervju som metode. Deretter beskriver jeg i kronologisk rekkefølge gjennomføring av egen studie og gjør også rede for ivaretagelse av vitenskapelige og forskningsetiske krav. Avslutningsvis retter jeg et kritisk blikk på eget arbeid. Jeg har valgt å redegjøre grundig for de ulike trinnene i studien for på denne måten å gi andre mulighet til å følge forskningsprosessen og vurdere dens pålitelighet.

I kapittel 4 presenterer og diskuterer jeg funnene i datamaterialet mitt. Funnene presenteres i tre hovedkategorier. Disse kategoriene er knyttet til intervjuguidens temaer og skal bidra til å besvare oppgavens problemstilling, og fremstille informantenes synspunkter på en systematisk måte. De tre hovedkategoriene som diskuteres, omhandler lærernes forståelse av elevmedvirkningsbegrepet og samfunnsfagets rolle, sammenhengene mellom elevmedvirkning og tilpasset opplæring og vurdering, og lærernes hverdagspraksis.

I kapittel 5 oppsummerer og reflekterer jeg over sentrale funn fra kapittel 4, sett i sammenheng med problemstillingen for masteroppgaven.

2 Forskning og teori

Jeg vil i dette kapitlet først se nærmere på forskning som omhandler demokrati og elevmedvirkning i skolen. På denne måten er det mulig å danne seg et bilde av noe av den eksisterende kunnskapen på feltet. Deretter ser jeg nærmere på skolens mandat og på samfunnsfagets innhold for å belyse den konteksten elevmedvirkning skal realiseres innenfor. I denne sammenheng beskrives også elevmedvirkning i et didaktisk perspektiv.

Videre i kapitlet rettes søkelyset mot dannelse som et ledd i å utvikle selvstendig og kritisk tenkning og ferdigheter og forståelse som gjør elevene klare for samfunnsdeltakelse. Et sentralt dannelsesmoment er elevenes forståelse av demokratiet og demokratiske verdier. Samtidig som elevene skal lære om det formelle demokratiet, skal de også sosialiseres inn i et demokratisk system, gjennom en demokratiserende skole. Dette vies derfor også oppmerksomhet i dette kapitlet.

Deretter ser jeg nærmere på hvordan elevmedvirkning kan forstås. Jeg belyser så eleven som aktør og ser på tilpasset opplæring, vurdering og skolelivskvalitet i sammenheng med elevmedvirkning. Begrunnelsen for dette er at elevmedvirkning kan betraktes som en forutsetning for at alle elever skal få en opplæring som er tilpasset deres forutsetninger, for at vurderingsarbeidet skal ha den formative funksjonen det skal ha og for at elevene skal ha en skolehverdag preget av god kvalitet. Dette kapitlet avsluttes med en refleksjon omkring noen utfordringer som er knyttet til realisering av elevmedvirkning i praksis.

2.1 Relevant forskning

Det er gjennomført både internasjonale og nasjonale undersøkelser som belyser demokrati og elevmedvirkning, og som følgelig er relevante i denne sammenheng. Her rettes søkelyset primært mot funn knyttet til en norsk kontekst.

2.1.1 Civic Education Study

Studien Civic Education Study, en internasjonal undersøkelse fra 1999 som kartlegger demokratisk beredskap og engasjement i 28 land, ble gjennomført i Norge i 2000 (Mikkelsen, Fjeldstad & Ellingsen, 2002; Valen, 2010). 3300 norske 9.klassinger fordelt på 155 norske ungdomsskoler inngikk i studien. Elever i 2.klasse på videregående skole fra 16 land fordelt

på 124 videregående skoler deltok også. Studien konkluderer med at de norske elevene har gode kunnskaper, ferdigheter og holdninger når det gjelder demokratiets forutsetninger. Når det gjelder grunnskoleelevene, ser skolen imidlertid ikke ut til i tilstrekkelig grad å ha lyktes med å involvere elevene i planlegging av undervisning, valg av arbeidsmåter og vurdering. For videregående elevene er bildet noe annerledes (Mikkelsen, R., Fjeldstad, D., & Ellingsen, H., 2002). De rapporterer om større grad av innflytelse på det som skjer i klasserommet. 47% av elevene i videregående svarer at de i stor eller noen grad har vært med på planleggingen av undervisningen i løpet av skoleåret. Blant niendeklassingene er det 19% som har vært med på slik planlegging. 71% av elevene i videregående svarer at de i stor eller noen grad har vært involvert i diskusjon om hvordan de skal jobbe. 40% av niendeklassingene har vært med på tilsvarende diskusjoner. Når det gjelder den formelle elevmedvirkningen er bildet motsatt. Der 60 % av elevene i grunnskolen rapporterer at de har klasseråd hver uke, er det bare 8 % av elevene i videregående som svarer det samme. Det ser altså i studien ut til at den formelle elevmedvirkningen står sterkere i grunnskolen, mens den uformelle deltakelsen er større i videregående. Selv om elevene i videregående skole har mer slik innflytelse, uttrykker også de ønske om økt medvirkning.

2.1.2 International Civic and Citizenship Education Study, ICCS

ICCS, som er en oppfølging av undersøkelsen fra 1999, har som mål å gi et komparativt perspektiv på elevers demokratiske forståelse og vilje til samfunnsengasjement. Studien involverer 38 land. I Norge er 130 tilfeldig utvalgte ungdomsskoler med i studien. 86% av disse opprinnelig utvalgte skolene deltok. Studien inkluderer 700 lærere og skoleledere på de utvalgte skolene. I tillegg inngår 6000 elever, jevnt fordelt på 8. og 9. klassetrinn. Blant elevene har 90 % svart på spørreskjema og oppgavehefter. Her gjøres det rede for funn fra spørreskjemaundersøkelsen blant elevene. I undersøkelsen som helhet rettes søkelyset mot det som omtales som en grunnleggende demokratisk kompetanse. I Norge benyttes begrepet elevers demokratiske beredskap. Dette begrepet «bygger på et omfattende sett av kunnskaper, ferdigheter og oppfatninger og på en orientering mot bestemte verdier og holdninger som til sammen er antatt å påvirke både evne og vilje til engasjement og handling» (Fjeldstad, Lauglo & Mikkelsen, 2010, s. 2-3). Undersøkelsen belyser dette vidt, skolen er følgelig bare ett av flere områder som inngår i kartlegging av demokratisk beredskap.

Når det gjelder skoledelen, fremkommer det at et klart flertall av elevene (i overkant av 80%) svarer at de kan uttrykke seg fritt, være åpent uenige med lærerne, og at de blir oppmuntret til å ha og uttrykke egne meninger. Når elevene blir spurt om i hvilken grad det blir tatt hensyn til deres meninger, mener de selv at de har høyeste innflytelse når det gjelder diskusjon av og beslutning om regler for klassen. Ca. 75% svarer at de i stor grad eller noen grad har innflytelse på slike avgjørelser. Elevene vurderer sin innvirkning som klart lavere med hensyn til valg av lærebøker eller læremidler, timeplan og hva det blir undervist i. Under 50% av elevene mener dette er områder der de i stor eller noen grad har innflytelse. Når det gjelder demokratisk deltakelse på skolen, som bl.a. innebærer å stemme på tillitsvalgt, stille opp som kandidat til et slikt verv og delta i elevdiskusjoner, skårer de norske elevene høyest i Norden og også høyere enn land utenfor Norden. På flere av disse områdene fremkommer det imidlertid at det er nokså store forskjeller mellom skolene. Det kan tyde på at praksis varierer når det gjelder elevdemokrati i skolene.

En annen undersøkelse som inkluderer spørsmål om medvirkning, er elevundersøkelsen.

2.1.3 Elevundersøkelsen

Elevundersøkelse er den største, årlige skoleundersøkelsen i Norge. I 2014 deltok 406.000 elever i undersøkelsen. Den er obligatorisk for alle elever på 7. og 10. trinn og på Vg1. Ett av områdene i elevundersøkelsen er elevmedvirkning og elevdemokrati (Utdanningsdirektoratet, udat. a,b).

I rapporten fra Elevundersøkelsen i 2012 benyttes begrepene elevdemokrati og medbestemmelse. Elevdemokrati omhandler elevenes vurderinger av elevrådets arbeid og av hvorvidt skolen hører på elevenes forslag. Medbestemmelse er knyttet til å kunne være med på å bestemme hva som vektlegges i vurdering av elevarbeider, delta i planlegging og velge oppgavetyper og arbeidsmåter. Det inkluderer også spørsmål om hvorvidt læreren har forklart elevene mulighetene for og oppmuntret til medbestemmelse. På en skala fra 1-5 er elevenes samleskår på elevdemokrati 3,59 i grunnskolen og 3,32 i videregående skole. Når det gjelder medbestemmelse, er det bare elevene i ungdomsskolen og videregående skole som har svart. Her er skåren 2,40 for ungdomsskoleelevene og 2,59 for elevene i videregående. (Wendelborg, Paulsen, Røe, Valetna & Skaalvik, 2013)

I rapporten fra Elevundersøkelsen i 2013 omhandler temaet elevdemokrati hvorvidt skolen legger til rette for deltakelse i elevrådsarbeid og annet arbeid som tillitsvalgt og om skolen hører på elevenes forslag. Disse spørsmålene er likelydende de som inngikk i undersøkelsen i 2012. Her er begrepet elevmedbestemmelse erstattet med begrepet elevmedvirkning. Det inkluderer spørsmål om elevene er med på å foreslå hvordan de skal jobbe i fagene og om de er med på å lage regler for klassen/gruppen. De samme spørsmålene er stilt i undersøkelsen i 2014. I 2013 er skåren på samleindeksen for elevdemokrati og elevmedvirkning 3,7 for grunnskolen og 3, 4 for videregående skole. Tilsvarende tall for 2014 er 3, 8 for grunnskolen og 3, 5 for videregående skole. Elevene rapporterer i mindre grad at de involveres i hvordan de kan jobbe med fagene. Høyest skår er på tilrettelegging for elevrådsarbeid og annet tillitsvalgt arbeid. Dette gjelder både i 2013 og 2014 (Utdanningsdirektoratet, udat.a; Wendelborg, Røe & Federici, 2014).

Det er verd å merke seg at det formelle elevdemokratiet har høyere skår enn uformell medvirkning i skolehverdagen. Det er et gjennomgående trekk at elevene rapporterer om mindre deltakelse i demokratiske prosesser i det daglige arbeidet. Her viser Elevundersøkelsen samme tendens som de undersøkelsene som er referert ovenfor.

Det må videre påpekes at det er en økning når det gjelder elevdemokrati og elevmedvirkning fra 2012 til 2013, og også fra 2013 til 2014, både for elevene i grunnskolen og i videregående skole. Kanskje kan dette tyde på at man i skolen i økende grad er opptatt av å legge til rette for elevmedvirkning. Det kan imidlertid også ha betydning for resultatene at spørsmålene i 2012 inkluderte begrepet *bestemme* som kan forstås som noe annet enn formuleringer som *det å være med på å lage regler* eller *være med på å foreslå hvordan man skal jobbe i fagene* som brukes som uttrykk i senere undersøkelser.

Spørreundersøkelser som gjentas med jevne mellomrom, slik Elevundersøkelsen gjør, kan bidra til å danne et bilde av sentrale skolefaktorer over tid og gjøre det mulig med en systematisk utvikling av sentrale områder i skolen. Samtidig har slike undersøkelser også svakheter. De handler om at spørsmålene kan være kompliserte, at de ikke er presise nok og at det er for mange spørsmål. Videre er det ofte slik at spørsmål stilles generelt og ikke gir rom for å fange opp forskjeller som elever opplever i ulike situasjoner (Opheim, Gjerustad & Sjaastad, 2013).

Så langt har jeg presentert kvantitative studier som er rettet mot elevene, og som blant annet har til hensikt å kartlegge deres syn på eller erfaring med demokrati og elevmedvirkning i skolen. Videre beskriver jeg kort en kvalitative studie som belyser demokrati og elevmedvirkning fra læreres ståsted og en studie som undersøker tematikken gjennom intervju både med lærer og elever.

2.1.4 Kvalitative studier

I Biseths doktorgradsstudie, *Educator as custodians of democracy*, er 64 lærere og rektorer på 14 skoler i de skandinaviske landene intervjuet (2012). Det er i studien også gjennomført observasjoner av undervisningen. Ut fra funnene i undersøkelsen konkluderer Biseth med at lærerne har god kunnskap og forståelse av det politiske systemet, men i liten grad reflekterer over hva demokrati innebærer i praksis i skolen. De snakker lite om demokrati i klasserommet fordi de ikke anser det som nødvendig når man lever i et demokratisk samfunn, og fordi de opplever at de ikke har tid til dette i skolehverdagen. Videre fremkommer det at lærerne mener at elevrådene ikke fungerer etter intensjonen. Lærerne knytter dette til at elevene ikke er interesserte i arbeidet. Slik Biseth ser det, er det nærliggende å spørre om det snarere kan henge sammen med at elevene har erfaring med at elevrådsarbeidet har liten innflytelse i skolen. Studien viser også at fokus på demokrati i stor grad er læreravhengig, og at lærerne mangler redskaper når det gjelder undervisning i demokrati (Biseth, 2011; Nøra, 2010).

I Valens masteroppgavearbeid fra 2010 er tre elever i videregående skole og deres lærer i samfunnsfag, samt fem elever som har faget politikk og menneskerettigheter med samme lærer, intervjuet. Valens funn viser at elevene primært forstår elevmedvirkning som at de skal være med på å bestemme blant annet valg av arbeidsmåter i undervisningen og også delta i planleggingen av undervisningen. For elevene er medvirkning av betydning for både motivasjonen og engasjementet i faget og for relasjonen til læreren. De mener imidlertid at de har begrenset mulighet til medvirkning. Samtidig fremkommer det at elevene i Valens studie ikke ønsker større grad av medvirkning. De oppfatter den begrensede medvirkningen som tilstrekkelig. Dette kan ses i sammenheng med at de er skeptiske til om de kan klare å ta det ansvaret som økt medvirkning vil by på. De ønsker med andre ord å kunne si hva de mener, men er samtidig opptatt av at læreren er den som best vet hva som skal til for å få gode karakterer. Det gjør det naturlig for dem å konkludere med at læreren bør styre mye. Læreren trekker primært frem praktiske utfordringer når det gjelder elevmedvirkning, f.eks. fagets

tidsrammer. Læreren problematiserer også at det kan være vanskelig å balansere mellom den enkeltes medvirkning og klassen som demokratisk fellesskap. Valen (2010) mener det er nødvendig med økt kunnskap om hva elevmedvirkning innebærer og konkluderer med at skolen må gjøre en innsats for å stimulere til økt elevmedvirkning, ikke minst i samfunnsfag.

I det følgende skal jeg se nærmere på skolens og samfunnsfagets mandat.

2.2 Skolens og samfunnsfagets mandat

2.2.1 Et samfunnsmandat

I kjølvannet av at det ble innført en ny lærerplan i 2006, ble også formålsparagrafen i Opplæringslova endret. De endringene som ble gjennomført, avspeiler at skolen må ta hensyn til at vi lever i en globalisert verden preget av kulturelt mangfold. Det legges i formålsparagrafen fra 2009 vekt på at opplæringen skal «fremje (min utheving) demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkjemåte», i motsetning til tidligere der formuleringen var at elevene skulle ha kunnskap *om* demokrati (Stray, 2011, s. 85).

Dagens formålsparagraf sier følgende om den kompetansen elevene skal utvikle:

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng. Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad» (Opplæringslova, 1998).

Som det fremkommer, er både elevmedvirkning og demokrati begreper som inngår i formålet med opplæringen.

Slik Dale (2008) ser det, er undervisningen å betrakte som et virkemiddel som tas i bruk for å ivareta skolens samfunnsmandat. Dette mandatet er ifølge Stray todelt. Skolen skal sørge for at elevene får kunnskap og grunnleggende ferdigheter som de trenger for å kunne være selvstendige individer i samfunnet. I tillegg har skolen det som kan omtales som et demokratimandat. Det er knyttet til «det politiske livet – i betydningen hvordan skolen skal bidra til å styrke demokratiet som styreform, aktiv deltagelse og felles verdigrunnlag». (Stray, 2015, s. 651).

Det er med grunnlag i fagets læreplan og kompetansemål relevant å fremheve samfunnsfagets rolle i forbindelse med skolens sammensatte mandat. I beskrivelsen av formålet til samfunnsfaget er det fokus på demokratiske verdier og aktiv deltakelse. I læreplanen i samfunnsfag står det: «Sentralt i arbeidet med faget står forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdier og likestilling og til aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking. Faget skal stimulere til og gje erfaring med aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking». (Læreplan i samfunnsfag, 2006, s. 2).

Faget skal gi elevene kunnskap om og forståelse for forholdet mellom individ og samfunn, det offentlige og det private, og næringsliv og politikk, både nasjonalt og internasjonalt (Læreplan i samfunnsfag, 2006). Noe av hensikten med faget er å gi elevene grunnlag for engasjement i samfunnsdiskusjoner og læring etter endt skolegang. Dette kan skapes gjennom vektlegging av selvstendig tenkning og forståelse for mangfold, og gjennom å oppfordre elevene til å ha egne meninger og være bidragsytere i samfunnsdebatten.

I NOU 2011: 20 understrekes det at samfunnsfag er det faget i læreplanen både i grunnskolen og videregående opplæring som har mest fokus på demokrati. I begge skoleslag har samfunnsfagplanene kompetansemål som omhandler demokrati og deltakelse. Samtidig må det påpekes at demokratiforståelsen i kompetansemålene i stor grad er knyttet opp mot kunnskap om det formelle demokratiet. Det kan bidra til at den mer prinsipielle demokratiforståelsen kan bli diffus og miste fokus (Koritzinsky, 2006). Felles for målene i faget er at de i hovedsak omhandler kunnskap *om og for* demokrati, og i mindre grad er knyttet til læring *gjennom* demokrati og praktiske ferdigheter (NOU. 2011: 20; Stray, 2015). Samtidig er drøfting og diskusjon, som ofte benyttes som metodisk tilnærming i samfunnsfaget, basert på demokratiserende prinsipper. Det kan innebære at elevene gjennom det konkrete arbeidet i klasserommet utvikler praktiske ferdigheter som er sentrale innenfor et demokrati (Koritzinsky, 2006).

2.2.2 Didaktikk

Didaktikk kan ifølge Røys, Gjørund & Huseby (2007, s. 25), forstås som «læren om undervisning og oppdragelse». Didaktikkens mål er å forbedre lærernes praksis og bidra til refleksjon over handlinger i lys av teori. Innenfor en normativ forståelse av didaktikk knyttes didaktikken til «hva, hvordan og hvorfor» innenfor pedagogisk virksomhet. Noen foretrekker å skille skolens tematikk og verdigrunnlag fra den praktiske utøvelsen som da ses på som en

del av metodikken fremfor didaktikken (Imsen, 1997). Ofte avgrenses didaktikken til den praksisen læreren har, med et særlig fokus på hvordan arbeidsmåter og vurderingsformer bidrar til å formidle faglig innhold slik at elevene har et faglig utbytte (Koritzinsky, 2006).

Koritzinskys har en bred forståelse av didaktikkbegrepet og knytter det til «samfunnskunnskapens verdigrunnlag og formål, dens faglige innhold og de arbeidsmåtene og vurderingsordningene som brukes» (Koritzinsky, 2006, 20).

Myhre opererer med begrepene allmenn og spesiell didaktikk. «Allmenn didaktikk omfatter problemer som gjelder undervisningen i sin alminnelighet, mens spesiell didaktikk omfatter spørsmål som angår undervisningen i bestemte fag» (Myhre i Imsen, 1997, s. 39). En slik inndeling kan være interessant i denne oppgaven. I min intervjustudie ser jeg blant annet nærmere på om elevmedvirkning er et spesielt anliggende for samfunnsfag, eller om dette prinsippet gjelder undervisningen i alle fag.

Elevmedvirkning kan ses i lys av både skolens og samfunnsfagets mandat og også i sammenheng med tematisk innhold og arbeidsmåter som anvendes i samfunnsfag. Det er derfor nærliggende å legge en bred forståelse av didaktikkbegrepet til grunn når det gjelder elevmedvirkning i samfunnsfag.

2.3 Dannelse

2.3.1 En tradisjonell vs en progressiv forståelse

Historisk sett har dannelse vært knyttet til allmenndannelse, oppførsel, etikette og kunnskaper (Dewey, 2013). Begrepet ble ifølge Ebbesen (2009, s. 32) opprinnelig «assosiert med et åndsaristokratisk levesett, en kulturform det var få forunt å leve ut». I dagligtalen har dannelse vært forstått som noe forfinet, som et borgerlig ideal. I sitt foredrag, *Kategorial dannelse*, viser Klafki til at i en slik tradisjonell oppfatningen er målet for utdanningen å reprodusere og forsterke det etablerte. Han sier at denne forståelsen av dannelsesbegrepet kan kritiseres for å være «et 'ideologisk' begrep som det hefter elitære, udemokratiske implikasjoner ved» (Klafki, 2013, s. 168). En slik forståelse har da også i lang tid blitt utfordret, særlig av radikale utdanningsmiljøer, nettopp på bakgrunn av den konservative grunntanken om at dannelse handler om å reprodusere det eksisterende.

Dewey (2000) påpeker at den tradisjonelle formen for dannelselse har et passivt elevsyn, hvor elevene anses å være mottakere av kunnskap som blir gitt fra læreren. Det er da ingen intensjon om at eleven skal utvikle ferdigheter for kritisk tenkning eller selvstendighet, fordi dette i stor grad kan utfordre etablerte samfunnsordninger (Klafki, 2013). Dewey kritiserer dette dannelsesperspektivet fordi det har som ideal å reprodusere det bestående samfunnet gjennom skolesystemet, og i liten grad tar innover seg den enkelte elevens forutsetninger og ferdigheter. Han skiller mellom et konservativt og et progressivt syn på utdanningens funksjon og hensikt og kritiserer at man utdanner for å bevare og forsvare etablerte samfunnsnormer, verdier og strukturer. Han hevder at «utdanning kan oppfattes enten retrospektivt eller prospektivt. Det vil si at den kan behandles som en prosess der man tilpasser fremtiden til fortiden, eller som bruk av fortiden som en ressurs i en fremtid i utvikling» (Dewey, 2013, s. 51). Dewey argumenterer for en progressiv pedagogikk som skal lære opp elevene i å utvikle samfunnet, gjennom kritisk tenkning og gjennom å utfordre det etablerte.

Dette progressive synet ligger til grunn for en rekke retninger i pedagogikken, men er særlig synlig i Freires kritisk-pedagogiske forståelse. Denne kalles som allerede nevnt, ofte for «de undertrykte pedagogikk» (Freire, 2003). Freire argumenterer for at skolen primært skal utdanne elever til å inneha ferdigheter og verdier og sekundært til faglig kunnskap. Skolens viktigste oppgave er å forme elever som kan forme sine omgivelser. Som en politisk radikaler kjempet Freire for sosial forandring. Han mente at den enkelte elev måtte oppleve seg som en fullverdig meningsbærer, med rett til og grunnlag for å bli hørt og med en mulighet til påvirkning. Freires dannelsesforståelse er dermed i klar kontrast til det tradisjonelle dannelsesperspektivet.

2.3.2 Et sammensatt dannelsesbegrep

I dag har man i det pedagogiske fagmiljøet en progressiv forståelse av dannelsesbegrepet, etter tiår der reformpedagogikken har hatt innflytelse (Damsgaard & Eftedal, 2014). Dale (2008) knytter dannelselse til kritisk og kreativ tenkning, selvstendighet og ansvar. En definisjon som reflekterer den dominerende forståelsen i den norske skolen finner vi hos Aase: «En sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i de vanlige oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et variert felt» (Aase, 2005, s. 37). Aase ser videre dannelsen i

sammenheng med skolens demokratiske prosjekt og i lys av mandatet om å utvikle medborgere med kunnskap om og et aktivt forhold til demokratiet. Hun bruker begrepet danning fremfor dannelse for å markere et skille fra det såkalte borgerlige dannelsesbegrepet.

Klafki (2013) bruker begrepet «kategorial dannelse», forstått som møtet mellom objekt og subjekt, mellom det man studerer og den som studerer. Han forsøker å forene fokuset på det som skal læres bort og den som skal lære det. Klafki (1985) mener altså at sosialiseringen inn i et samfunns kultur, verdier og allmennkunnskap må ses i en sammenheng med den som skal sosialiseres og vedkommendes forutsetninger. Selvbestemmelse, medvirkning og solidaritet er følgelig sentrale elementer i dannelsen. Klafki beskriver videre dannelse som noe som både er knyttet til menneskers frigjøring og selvstendighet og også handler om møtet med samfunnets gjeldende normer og verdier. Det innebærer at dannelse er en kombinasjon av individuell frigjøring og tilpasning til den kulturen man inngår i. Det siste betyr imidlertid ikke at man ukritisk skal godta og tilpasse seg vedtatte sannheter (Klafki i Nordahl, 2010).

Det er med andre ord mulig å se de forskjellige perspektivene på dannelse i sammenheng. På den ene siden har man det tradisjonelle perspektivet der dannelse er verdier og ferdigheter som skal ivareta en etablert samfunnsorden. I det andre ytterpunktet finner man Freires radikale dannelsesforståelse der vilje til samfunnspåvirkning er et mål. Det norske skolesystemets dannelsesforståelse ligger kanskje et sted imellom. På den ene siden skal norske elever sosialiseres inn i bestemte verdier og utdannes til bestemte ferdigheter, men på den andre siden står idealene om aktiv deltakelse, påvirkning og kritisk tenkning sterkt. Dette avspeiles blant annet i samfunnsfaget som ifølge Børhaug har en klar ambisjon om å «stimulere elevene til å delta i kritikk og reform av samfunnsforholdene» (Børhaug, 2005, s. 181). Samtidig skal faget bistå til at elevene slutter opp om grunnleggende verdier. Her reflekteres den beskrevne tosidigheten; ønsket om at elever skal sosialiseres inn i et samfunn og også lære å kritisere og reformere samfunnet. Det er en slik forståelse av dannelse som ligger til grunn i denne oppgaven. Dale (2008, s. 135) understreker at skolen skal vekke det han kaller den «kritiske kraften» innenfor alle fag. For å ivareta sitt samfunnsmandat må skolen bidra til at elevene får innsikt i og kan analysere samfunnsstrukturer og også se seg selv i lys av den konteksten man inngår i innenfor ulike fag.

En grunnleggende del av den norske skolens dannelsesbegrep er knyttet sammen med forståelsen av demokratisk deltakelse og medborgerskap. Solhaug (2006) fremhever at elevene både skal danne seg selvstendige personligheter og en identitetsforståelse, samtidig

som de skal møte andre individer med andre verdenssyn. Det er skolens og lærernes oppgave å gi elevene redskapene og erfaring til å beherske dette. Klasserommet er på denne måten et miniatyrsamfunn hvor elevene skal være demokratiske deltakere,

2.4 Demokratiforståelse

Som nevnt over, er en grunnleggende del av dannelsesperspektivet i den norske skolen knyttet til demokratiforståelse. Dette tydeliggjøres i skolens mandat og også i formålet med samfunnsfaget.

Cohen forstår demokratiet som «et samfunnsmessig styresett der medlemmene i det store og hele deltar, eller kan delta, direkte og indirekte i å ta beslutninger som angår dem» (I Solhaug & Børhaug, 2012, s. 30). Han har i sitt demokratibegrep tre dimensjoner som kan bidra til å forstå demokratiets rammer, og viser hvor omfattende demokratiet er. Disse dimensjonene omfatter demokratiets bredde, dybde og omfang (Solhaug & Børhaug, 2012). Bredden kan forstås som hvor mange av dem en beslutning angår som kan være med å påvirke eller utforme beslutningen, Dybden omhandler kvaliteten i deltakelsen forstått som grader av engasjement. Demokratiets omfang handler om innholdet, om hva slags saker man har påvirkning på. Overført til skolesamfunnet kan demokrati da knyttes til hvor mange elever som kan være med å ta beslutninger, hvor mye de kan engasjere seg og hvilke saker de får ha innflytelse på.

Skolen skal, som jeg allerede har vært inne på, drive kunnskapsformidling om demokrati som samfunnsfenomen, men også bidra til å utvikle en mer dyptgående forståelse av et demokratisk tankesett og demokratisk deltakelse. Mandatet baserer seg på at læreren skal utdanne fremtidige demokratiutøvere, som gjennom skolegangen skal være klare til å utvikle samfunnet. For å gjøre dette må man ha en forståelse av hva demokratiet faktisk er, og det må være en forståelse for samspillet mellom forskjellige demokratiske deltakere, ofte kalt medborgere.

2.4.1 Medborgerskap

For å komme frem til en definisjon av medborgerskapsbegrepet, må man ta utgangspunkt i perspektiver på borgerskap, på engelsk kalt citizenship (Delanty, 2000). Alle deltakere i samfunnet er borgere, men det er ikke en automatisk sammenheng mellom det å være en

borger og å være en medborger. Borgerbegrepet har tradisjonelt vært knyttet til en juridisk status. Man har medlemskap i samfunnet, noe som gir rettigheter og forpliktelser, uten at dette forutsetter noen form for aktiv deltakelse. Stokke (2013) presenterer et perspektiv på borgerskap som er forskjellig fra den tradisjonelle, enhetlige begrepsforståelsen. Han fremstiller en modell for borgerskap som baserer seg på fire sammenhengende dimensjoner. De omfatter den juridiske statusen, samfunnsmedlemsskapet og de sosiale rettighetene og forpliktelsene, samt den fjerde dimensjonen som fokuserer på borgerskap gjennom deltakelse. Denne dimensjonen bringer altså inn et handlingsperspektiv på borgerskap, et krav om å være en aktiv borger. Det innebærer at man ikke er en fullverdig borger før man deltar i samfunnet (Magnet, 2005). Medborgerskapsbegrepet forutsetter et deltakelselement og et interaksjonselement. Man kan ikke være en medborger uten å være i møte med andre borgere, og man kan ikke være en medborger med mindre man har en aktiv rolle i samfunnet. Det er her en balansegang mellom individuell autonomi og kollektiv solidaritet, altså mellom personlige og felles behov og ønsker.

Det mest sentrale momentet ved medborgerskap ligger nettopp i oppfattelsen av fellesskap. Det er gjennom fellesskap og i møte med andre man utøver et medborgerskap. Man kan ikke være medborger alene. Fra et individuelt ståsted finner man medborgerskapet når man kan redegjøre for egne ønsker, ta inn over seg andres behov og gjøre en vurdering av standpunkter, handlinger og meninger. Fellesskapet er sterkt hvis individer opplever det som uproblematisk å se utover seg selv og sine egne behov, for å ta solidariske valg (Klafki, 2001).

Et annet sentralt moment ved medborgerskapsbegrepet er handlingsaspektet. Interaksjon har liten funksjon hvis de individuelle borgerne ikke har et handlingsrom og påvirkningsmuligheter i sine omgivelser. Her kan man også trekke inn et egalitært prinsipp. Det er en forutsetning for genuin og likeverdig handlingsmulighet at de forskjellige borgerne har et relativt likt grunnlag for å påvirke. Fra et samfunnsperspektiv er det her en sammenheng på det ideelle planet mellom ønsket om påvirkningsmulighet og Habermas prinsipp om «det bedre argument». Dette prinsippet innebærer at argumenter skal vinne frem basert på sin rasjonelle forankring og uavhengig av sosiale maktforhold (Habermas, 1995).

I en utdanningsammenheng er det lett å tenke på medborgerskap som noe som skjer utenfor skolen, og noe elevene skal være klare for ved fullendt utdanning. Allikevel finnes det en lang tradisjon for å innarbeide medborgerskapet på skolen, som en samfunnsarena, der det ikke ses

på som forskjellig å være elev eller borger (Ebbesen, 2009). Skolen kan med andre ord, om enn i småskala, fungere som et fullverdig samfunn, med de samme spillereglene som storsamfunnet.

Dewey (2000) trekker frem muligheten til å utvikle elevenes demokratiske forståelse og dermed muligheten for samfunnsdeltakelse, gjennom elevenes opplevelser og erfaringer i skolen. Han beskriver skolen som en arena hvor elevene kan lære både ferdigheter for skolen og for livet i resten av samfunnet, gjennom å praktisere deltakelse. Et eksempel på hvordan den norske skolen er ment å fungere som et miniatyrsamfunn finner man i den veletablerte elevrådsordningen, som innebærer en formell og demokratisk deltakelsesarena for elevene. Denne samsvarer godt med sentrale elementer innenfor medborgerskap slik Stokke (2013) skisserer det, fordi det innebærer både klare regler for medlemskap, for rettigheter og forpliktelser og i tillegg forutsetter aktiv deltakelse.

Det at elevene gjennom medborgerskapsbegrepet i skolen skal bli kvalifisert til å være fullverdige samfunnsmedlemmer kan ses i sammenheng med dannelsesbegrepet (Klafki, 1985) Dannelsesbegrepet har som jeg allerede har vært inne på, i nyere tid vært knyttet til en tanke om selvstendige, ansvarlige og kritisk tenkende elever. I den kritisk-pedagogiske tradisjonen står nettopp det aktive og handlende individet sentralt. Shor (1992) vektlegger empowerment, som kan ses som selvstendighet og myndiggjøring hos elevene og kan være et verktøy for elevene når det gjelder å utfordre det etablerte. Shor argumenterer videre for at slike verktøy kun kan brukes hvis elevene har rom for medvirkning, gjennom aktiv deltakelse i utformingen av egen skolehverdag og ikke minst i relasjonen mellom lærer og elev. Med andre ord må det være rom for påvirkning, og det må være en genuin medborgerskapsopplevelse i klasserommet, der elevene opplever seg selv som likeverdige aktører på linje med læreren. En slik likeverdighet kan ses i sammenheng med deliberasjon.

2.4.2 Deliberasjon

Deliberasjon kan forstås som en prosess der man ser på egne argumenter, tar innover seg motargumenter og ikke minst forholder seg til fakta og kunnskap, for å gjøre gode og rasjonelle valg (Eriksen, 1995). Kjernen i deliberasjonen er åpenheten for å endre mening i møte med ny kunnskap eller bedre argumenter. Slik kan deliberasjon ses i sammenheng med Habermas prinsipp om «det bedre argument» (Habermas, 1995). Dette perspektivet ligger til grunn for store deler av samfunnsutvekslingen, og ikke minst for grunnlaget for at to, eller

flere, likeverdige medborgere kan komme til enighet om et tema. Demokratiet baserer seg på en tillit til at gode beslutninger tas på bakgrunn av kjent informasjon, på en rasjonell måte, i samhandling mellom individer.

En praksis preget av at lærerens argumenter og forståelse er bedre enn elevenes fordi læreren har fagkompetanse og er i en maktposisjon overfor elevene, er en motsats til en klasseromspraksis preget av deliberasjon. Også læreren er åpen for at elevene kan ha bedre argumenter og større forståelse for en sak. For å fremme medvirkning og påvirkningsmulighet, må læreren la det være rom for elevenes argumenter og være åpen for å endre sin egen mening (Krejsler, 2001). I samfunnsfag, der samtale og dialog ofte benyttes som undervisningsmetode, er det spesielt viktig å være opptatt av prinsippet om «det bedre argument». Dette er av betydning for at elevene skal få erfaring med likeverdig dialog og også utvikle kritisk tenkning, noe som er en sentral del av vårt demokrati (Koritzinsky, 2006).

2.5 Elevmedvirkning

Solhaug & Børhaug definerer som allerede skissert, elevmedvirkning som at elevene skal ha «demokratisk innflytelse på både formelle og uformelle avgjørelser i skolehverdagen» (2012, s. 126). Det formelle knyttes til det som kan omtales som representativitet i formelle organer. Det fremkommer i Forskrift til Opplæringslova (2006) § 1.4 under overskriften *Tid til arbeid med elevråd og elevmedverknad* at «alle elever skal ha moglegheit og tid til å arbeide med saker knytt til elevdemokrati og medverknad i opplæringa». Det er verd å merke seg at man opererer med elevråd og elevmedvirkning som adskilte begreper. Ut fra denne inndelingen kan det være nærliggende å tenke at elevmedvirkning som begrep her forbeholdes det som hos Solhaug og Børhaug er omtalt som det uformelle aspektet forstått som deltakelse i demokratiske prosesser i skolehverdagen.

I Prinsipp for opplæringa (2006, s. 5) er fokus rettet mot elevmedvirkning i læringsarbeidet.

Elevmedverknad inneber deltaking i avgjerder som gjeld læring, både for kvar einskild og for gruppa. I eit inkluderande læringsmiljø er elevmedverknad positivt for utviklinga av sosiale relasjonar og motivasjon for læring på alle trinn i opplæringa. I arbeidet med faga er elevmedverknad med på å gjere elevane meir medvitne om eigne læringsprosessar, og det gir større innverknad på eiga læring. Elevane skal kunne

delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa innanfor ramma av lov og forskrift, medrekna læreplanverket.

Det understrekes her at elevene skal delta i beslutninger vedrørende ulike deler av læringsprosessen. Elevmedvirkning beskrives som noe som har betydning både for de relasjonene elevene inngår i og for deres motivasjon for å lære. I tillegg er tanken at elevene gjennom å medvirke skal bli mer bevisste på sin egen læring. Samtidig presiseres det at elevene vil medvirke på ulike måter og i ulikt omfang gjennom skoleløpet. For å kunne medvirke, må elevene kjenne seg selv og de må ha grunnlag for å gjøre bevisste valg. Det betyr at læreren må legge til rette for at det skapes et grunnlag for å kunne delta og ta slike valg. Det er også nødvendig å være bevisst på at det å involvere og lytte til elever ikke er det samme som at et enkeltindivids ønsker skal bli gjeldende. Elevmedvirkning betyr med andre ord ikke at elevene skal bestemme alt selv. De skal ha mulighet til å delta i beslutningene, men ikke fatte dem alene. Læreren skal lede læringsarbeidet med elevene som aktive samarbeidspartnere.

Til tross for en klar intensjon om aktiv deltakelse, trekkes elevers faktiske muligheter til å medvirke i skolen ofte i tvil. I NOU 2011: 20 *Ungdom, makt og medvirkning* påpekes det at det i stor grad varierer mellom skoler hvordan elevmedvirkning praktiseres og at mange skoler i liten grad har et tydelig medvirkningsperspektiv. Det kan følgelig være en dissonans mellom idealet om elevmedvirkning og elevers reelle medvirkning. Dette kan knyttes til manglende konkretisering av prinsippet, men det kan også handle om hvilket syn skolen har på eleven.

2.5.1 Eleven som aktør

Elevmedvirkning kan ses i sammenheng med en forståelse av elevene som selvstendige deltakere, som tenkende, handlende og villende aktører. En slik forståelse bygger på en tanke om at elevene ikke bare kan ses på som formbare, men også som noen som former seg selv og påvirker sine omgivelser. De har kunnskaper, erfaringer og holdninger som både tas i bruk og dannes i hverdagen. Elevene er noe og vil noe her og nå, samtidig som de skal bli noe. De har sin oppfatning av virkeligheten og foretar en del valg ut fra det som fremstår som rasjonelt for dem (Nordahl, 2010). En slik forståelse innebærer at elevene nettopp må ses som selvstendige aktører og ikke som det Nygård omtaler som brikker som styres av noe de ikke har kontroll over (Nygård, 2007). Elevene må oppleve å involveres i læringsprosessene på en måte som

gjør at læring er noe de er en del av og ikke bare noe de utsettes for (Damsgaard & Eftedal, 2014).

For at elevene skal være handlende aktører, forutsetter det på den ene siden at eleven ønsker å ta aktivt del i sin skolehverdag, gjennom å påvirke hvordan den skal være. Samtidig må det også være en reell mulighet for å bli hørt og få gjennomslag. Dette kan ses i sammenheng med det kritisk-pedagogiske synet Freire og Shor representerer. Eleven og læreren skal på mange måter begge være medborgere i klasserommet, til tross for at læreren har en annen påvirkningsmulighet enn eleven. Lærere er i besittelse av en positiv mulighetsmakt som innebærer at de kan legge til rette for læringsmiljøer der elevene kan utvikle både engasjement, kritisk perspektiv og ansvar. Dette fordrer imidlertid at læreren unngår å benytte den asymmetriske relasjonen til elevene til å utnytte sin maktposisjon til å utøve herredømmemakt (Damsgaard & Eftedal, 2014).

Shor (1992) påpeker nettopp at for å sikre elevene reell påvirkning må forholdet mellom lærer og elev være preget av likeverdighet, og elevene må lære og evne å vurdere både egne og andres ønsker og behov. Dette kan ses i lys av Klafkis forståelse av forholdet mellom medbestemmelse og solidaritet (Klafki, 1985).

Freire (2003) trekker frem at elever tidlig må lære hvordan de kan forme og påvirke sine omgivelser, hvis de senere skal kunne forme og påvirke samfunnet. Elevene trenger erfaringer de kan bruke til å løse problemstillinger, der de deliberativt kan vurdere handlinger opp mot hverandre og skjønne deres konsekvenser. Elevmedvirkning er med andre ord frihetsutøvelse og medborgerskap i praksis, fordi elevene må forholde seg til sine egne og andres ønsker på et rasjonelt vis. Samtidig må elevene også ha erfaring med å stille spørsmål ved etablerte sannheter, gjennom kritisk tenkning og innstilling og gjennom å bli behandlet som tenkende aktører. Shor (1992) vektlegger særlig den kritiske tenkningens plass i skolens rammeverk. I Norge er dette en forpliktelse som er innarbeidet i både lovverk og læreplan.

2.5.2 Tilpasset opplæring og vurdering

Norsk skole skal være en skole som inkluderer alle elever. Et sentralt prinsipp i skolen er at alle elever skal ha en opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger. Dette er hjemlet i Opplæringslova (1998).

Tilpasset opplæring kan forstås på ulike måter. Innenfor en smal, individualistisk tilnærming er opplæringen knyttet til konkrete individrettede tiltak og metoder som kan iverksettes og registreres. Her er man primært opptatt av enkelteleven og i mindre grad av læringsfellesskapet (Bachmann & Haug, 2006) For at det skal være mulig for læreren med denne formen for tilpasning, er det vesentlig å kjenne eleven og hans eller hennes ressurser og utfordringer. Det innebærer at eleven må inngå i en dialog med læreren omkring egen læring. Det er følgelig nærliggende å se en sammenheng mellom en smal forståelse av tilpasset opplæring og elevmedvirkning forstått som deltakelse i planlegging, gjennomføring og vurdering av læring.

I *Melding til Stortinget nr. 18, Læring og fellesskap*, presiseres det at tilpasset opplæring ikke bare kan forstås som en ren individualisering av opplæringen. Begrunnelsen for dette er at elevene inngår i og utgjør et læringsfellesskap, og at læring skjer gjennom samhandling og interaksjon. Følgelig handler tilpasning av opplæringen også om å utvikle mangfoldige læringsmiljøer preget av samarbeid og variasjon både når det gjelder oppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og organisering (Meld. St. 18 (2010-2011)). Innenfor en slik bred forståelse av tilpasset opplæring understrekes det at det å tilpasse opplæringen er et overordnet prinsipp som skal styre og synliggjøres innenfor alle deler av skolekonteksten. Også her er det klare paralleller til elevmedvirkning som på samme måte kan beskrives som et prinsipp som er nært knyttet til utvikling av god skolekvalitet, og følgelig er et anliggende for hele skolevirksomheten (Bachmann & Haug, 2006).

Også når det gjelder skolens arbeid med vurdering er elevmedvirkning et sentralt element. Engh (2011) hevder at vurderinger ofte har pekt bakover på arbeid som allerede er slutført, og i liten grad har sett fremover på neste trinn i læringsprosessen. Skolen har med andre ord hatt tradisjon for å være opptatt av sluttvurdering. Nå skal praksis imidlertid være annerledes. Elevene skal få vurdering av arbeidet underveis i prosessen slik at de kan bruke lærernes tilbakemelding til å jobbe videre. Vurderingene skal med andre ord være formative og ikke bare summative, de skal foretas underveis i et arbeid og ikke bare når arbeidet er slutført (Damgaard & Eftedal, 2014). Elevene skal ha en aktiv rolle i dette vurderingsarbeidet. I Forskrift for Opplæringslova § 3-12 (2006) står: «Eigenvurderinga til eleven, lærlingen og lærekandidaten er ein del av undervegsvurderinga. Eleven, lærlingen og lærekandidaten skal delta aktivt i vurderinga av eige arbeid, eigen kompetanse og eiga fagleg utvikling.» Slik blir elevene mer bevisste på hvordan de selv lærer, og de kan også gi lærere tilbakemelding om

hva som fremmer læring for dem. Elevmedvirkning kan i denne sammenheng bidra til at elevene i større grad blir aktører i sine egne læringsprosesser og opplever økt skolelivskvalitet.

2.5.3 Skolelivskvalitet

Tangen (2012) knytter begrepet Skolelivskvalitet til elevers subjektive, positive og negative skoleerfaringer, og til deres forventninger til skolens verdi for fremtiden deres. (Tangen, 2012, s. 152). Skolelivskvalitetsbegrepet består av dimensjonene kontroll, arbeid, relasjon og tid.

Kontrolldimensjonen handler om elevenes muligheter til å ha kontroll over egen arbeidshverdag. Opplevelsen av mestring har i denne sammenheng betydning.

Kontrolldimensjonen kan også ses i sammenheng med om elevene opplever at de kan påvirke sin egen skolesituasjon. Opplevelsen av å ha innflytelse og bli involvert i egen læringsprosess kan bidra til opplevelse av økt kontroll og mestring. Elevmedvirkning kan derfor forstås som et ledd i å øke skolelivskvaliteten.

Arbeidsdimensjonen er knyttet til faglig arbeid og annen aktivitet. Det handler ikke så mye om hva elevene gjør som om hvorvidt de har en opplevelse av at de holder på med noe som har betydning; at arbeidet har verdi både for dem selv og andre. Arbeidet må oppleves som seriøst og ha en funksjon hvis det skal påvirke skolelivskvaliteten i positiv retning. Hvis elever gis muligheten til å medvirke i planlegging, gjennomføring og vurdering av egen læring, kan det påvirke skolelivskvaliteten i positiv retning.

Relasjonsdimensjonen handler om de samspillene elevene er en del av; med lærere og medelever. Slike relasjoner er av betydning for elevenes skolelivskvalitet og læring. I møtet med lærere og medelevene kan elevene få brukt ulike sider av seg selv, og de kan få tilbakemelding på hvem de er og det de gjør. Deltakelse i og samarbeid om læring i et miljø preget av anerkjennende relasjoner kan følgelig danne grunnlag for god skolelivskvalitet.

Tidsdimensjonen retter søkelyset mot at tidligere erfaringer preger nåtid og fremtid. Opplevelse av skolelivskvalitet her og nå kan ses i lys av hvordan livet i skolen tidligere har vært og hva elevene har av tanker om livet fremover. Erfaring med demokrati og medvirkning kan betraktes som viktig for å utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger her og nå, men også med tanke på fremtidig medborgerskap.

2.5.1 Når intensjon møter virkelighet

Det finnes flere utfordringer knyttet til elevmedvirkningen i praksis. Forholdet mellom elev og lærer er i den norske skolen preget av en tosidighet. Læreren skal være en autoritet og en tydelig klasseleder. Elevene skal delta, men samtidig skal læreren som klasseleder opprettholde ansvaret for læringsmiljøet og tilrettelegging for elevenes læring. Elevene har rett til medvirkning, men det er læreren som bestemmer hvordan medvirkningen skal foregå. Dette kan ses som et pedagogisk paradoks (Arneberg & Briseid, 2008). Det kan fremstå som utfordrende for elevene å lære seg å tenke selvstendig og ha påvirkning på egen læring, når rammene for dette blir gitt av en autoritetsfigur, som læreren er. Elevenes reelle påvirkning kan reduseres hvis beslutningene og premissene allerede er lagt av læreren.

Skolen har som mandat å utdanne selvstendige, kritisk tenkende individer, men det er samtidig læreren som sitter på den største definisjonsmakten i klasserommet. Det kan vise seg på flere måter. Et eksempel kan være at uenighet med læreren får negative konsekvenser for eleven. Dette kan bidra til at elevene lærer at uenighet med autoriteter bør unngås, og at det ikke «lønner» seg å gi uttrykk for uenighet eller komme med kritiske innspill. Også når uenighet ikke får negative konsekvenser for eleven, kan det oppleves som vanskelig å utfordre en autoritet, fordi elevene ikke tror på egne argumenter, eller tenker at det er enklere å la læreren bestemme (Valen, 2010).

Også for lærere kan det være utfordrende når prinsippet om elevmedvirkning skal omsettes til konkret praksis. Lovverket sier hva elevene har krav på, men ikke hvordan dette skal gjennomføres. Dette overlater til den enkelte lærer, og skole, å tolke lovverket og finne en praksis som fungerer. Samtidig kan det være vanskelig å avgjøre hva som er god elevmedvirkning. Dermed øker sannsynligheten for at hver enkelt lærer må finne sin egen løsning, uten at denne diskuteres. Dette, som Damsgaard (2010) omtaler som en form for privatpraktisering, kan være problematisk både med tanke på elevenes rettigheter og fordi det blir opp til den enkelte lærer å gi sentrale skoleprinsipper et innhold. De får et ansvar for å ivareta overordnede prinsipper innenfor en skolekontekst som ofte er preget av begrensede og begrensede rammer. Lærerne fungerer følgelig som det Lipsky omtaler som bakkebyråkrater. Felles for dem er at de har et stort ansvar for å realisere velferdsstatens ambisjoner i direkte arbeid med de som mottar tjenestene. De må selv håndtere de dilemmaene som følger med dette ansvaret, og har lite makt til å påvirke de rammene ansvaret skal ivaretas innenfor (Lipsky, 2010). Debatten rundt lærernes arbeidsvilkår viser nettopp utfordringer knyttet til

mye ansvar, mange oppgaver og idealer som oppleves som vanskelig å realisere (Rønning, 2003). Medvirkning kan fremstå som et slikt ideal.

2.6 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg først gjort rede for relevant forskning knyttet til elevmedvirkning for å tegne et bilde av elevmedvirkning og demokrati belyst «innenfra» - slik primært elever, men også lærere ser det. Deretter har jeg kort presentert skolens og samfunnsfagets mandat når det gjelder arbeid med medvirkning og demokratiforståelse for å få frem den konteksten arbeidet med elevmedvirkning foregår innenfor. Didaktikk er også trukket inn her. Beskrivelsen av dannelse og demokratiforståelse er viet plass for å kunne se elevmedvirkning i lys av dette. Videre i kapitlet har jeg rettet søkelyset mot hvordan elevmedvirkning kan forstås og jeg har også sett elevmedvirkning i lys av tilpasset opplæring, vurdering og skolelivskvalitet. Avslutningsvis har jeg belyst noen av de utfordringene man kan møte når prinsippet om elevmedvirkning skal realiseres i praksis. I neste kapittel beskriver jeg min egen studie for å tydeliggjøre metodiske valg og refleksjoner.

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg først gjøre rede for kvalitativ metode og det semistrukturerte intervjuet. Deretter presenterer jeg egen datainnsamlingsprosess kronologisk. Jeg starter med å redegjøre for utvalget i studien før jeg tar for meg gjennomføringen av intervjuene og analysearbeidet med materialet. Jeg beskriver videre sentrale vitenskapsteoretiske og forskningsetiske krav og redegjør for hvordan jeg har jobbet for å leve opp til disse kravene. Begrunnelsen for at jeg gjør grundig rede for de ulike trinnene i studien er at jeg vil gjøre arbeidet transparent og gi andre mulighet til å vurdere påliteligheten i min studie. Kapitlet avsluttes med en kritisk refleksjon om egen undersøkelse.

3.1 Valg av metode

Forskning innenfor utdannings- og sosialvitenskapen kan ifølge Befring (2007) sies å ha tre sentrale oppgaver: En utforskende og analytiske oppgave, en kritisk oppgave og en konstruktiv oppgave. Det innebærer at forskningsarbeid handler om å granske fenomener, reise spørsmål om vedtatte sannheter, problematisere premisene for faglig praksis og danne grunnlag for utvikling av nye ideer som kan fungere som en løsning på allerede eksisterende eller nye problemer. Å forske er kvalitetsarbeid både når det gjelder innhold og fremgangsmåte. Det handler om å lete etter ny og bedre innsikt, jobbe systematisk med innsamling og bearbeiding av data og strebe etter sannhet. Det sistnevnte er ofte gjenstand for diskusjon: Hva er sannhet, for hvem er det sant, på grunnlag av hva holder man noe for sant, hva slags kunnskap er den sanneste, og hvilken metode gir sannest kunnskap?

Samfunnsforskning består av både kvantitative og kvalitative tilnærminger. Kvantitative metoder anvendes ofte for å fremskaffe breddekunnskap fra mange enheter. Man er gjerne opptatt av mønstre og sammenhenger, og data fremstilles i form av tall, tabeller og ved hjelp av statistiske analyser. Enkelt sagt er forklaring av fenomener og sammenhengen mellom dem sentralt innenfor en kvantitativ tilnærming (Tjora, 2012). De fenomenene som studeres påvirkes i liten grad av den som studerer dem. I kvalitative tilnærminger er bildet annerledes. Der er det forståelse av fenomener som er det sentrale. Kvalitative studier rettes mot kvalitative fenomener som for eksempel tanker, følelser og opplevelser og har til hensikt å gi innsikt i ulike sider ved menneskers liv (Nilssen, 2012). Der den kvantitative forskningen i stor grad baserer seg på et ønske om generaliserbarhet, baserer den kvalitative forskningen

seg i større grad på en grundig forståelse av fenomener som det kan være vanskelig å måle (Kvale & Brinkmann, 2009). I kvalitativ forskning er det derfor ikke noe ønske om å kunne generalisere, fordi man heller forsøker å sikre gyldighet gjennom den virkelighetsbeskrivelsen som gjøres og de diskusjonene som føres (Thagaard, 2009). Fordi det eksisterer mange og ulike virkelighetsoppfatninger, er man innenfor kvalitativ forskning ikke på jakt etter Sannheten eller Svaret, men av å innhente informasjon som kan gi oss noen svar på det vi lurer på. Kunnskap skapes i møte mellom forskeren og de som deltar i en studie. Dette innebærer at relasjonen mellom deltaker og forsker er av stor betydning. Det gjør det også nødvendig å være opptatt av hva forskeren bringer med seg inn, hva slags forforståelse forskeren har, og hvordan forskeren fortolker den informasjonen som er innhentet. Hermeneutikk, fortolkningslære, er derfor sentral innenfor kvalitativt forskningsarbeid.

I min studie er det lærernes forståelse av og erfaring med medvirkning som er i fokus. Derfor er det viktig at den metodiske tilnærmingen i størst mulig grad gjør det mulig for informantene å «vise frem» og diskutere sin virkelighet på sine premisser. Det er synspunktene og erfaringene deres jeg er opptatt av. Jeg har derfor valgt å bruke en kvalitativ tilnærming med intervju som metode i min studie.

3.1.1 Semistrukturert intervju

Denne intervjuformen er ifølge Kvale og Brinkmann (2009, s. 325) «en planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelse av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet». Intervjuene er fleksible, og selv om de følger en intervjuguide med en planlagt progresjon, kan man ta opp temaer og momenter som virker aktuelle og interessante, uten at det er planlagt på forhånd (Thagaard, 2009). Slike intervjuer omtales også som dybdeintervjuer (Tjora, 2012). Målet er å skape en samtale. For å få frem informantenes synspunkter og erfaringer, er det vesentlig å stille åpne spørsmål som inviterer til å fortelle og reflektere. Dybdeintervjuer benyttes nettopp når man vil studere meninger, erfaringer og holdninger.

Med dette som grunnlag valgte jeg å gjennomføre semistrukturerte intervjuer. Dette ga meg en struktur på intervjuene og sikret at jeg fikk relevant informasjon i henhold til studiens problemstilling. Samtidig fikk jeg mange muligheter til å følge opp relevante og interessante momenter som informantene trakk fram ut over det jeg hadde av planlagte temaer.

3.2 Egen studie

3.2.1 Utvalget

Utvalget i min studie kan sies å være strategisk. (Thagaard, 2009). Det innebærer at informantene er valgt fordi de har egenskaper som passer til kriteriene mine. I tillegg er utvalget et såkalt tilgjengelighetsutvalg. Det betyr at utvalget består av informanter som var villige til å delta i intervju. Jeg kontaktet en lærer jeg kjenner ved en videregående skole og spurte om hun kunne ta kontakt med kollegaer og høre om de kunne tenke seg å være informanter. Hun fungerte dermed som en «døråpner». Dette medførte at informantene ikke ble håndplukket av meg. I ett tilfelle ga også en av informantene meg kontakt med en ny informant, som hun mente det ville være relevant å snakke med. Dette kan beskrives som et eksempel på snøballmetoden.

For å få variasjon i utvalget valgte jeg å intervju seks informanter. De har forskjellig utdanningsbakgrunn, de jobber innenfor ulike studieprogram og de har ulikt antall arbeidsår som lærer. Felles for dem er at jobber på samme skole. Det at de er en del av samme skolekontekst kan representere en svakhet ved utvalget. Jeg hadde imidlertid allerede erfart at det var vanskelig å få travle lærere til å si ja til å bli intervjuet, og så derfor dette som underordnet det å få tak i informanter som tilfredsstilte kriteriene mine.

For å være en aktuell informant i min studie var det to grunnleggende kriterier som måtte være tilstede. For det første måtte informantene være formelt utdannet og være lærere på videregående skole. Det andre kriteriet var at lærerne måtte undervise i samfunnsfag nå eller tidligere ha undervist i samfunnsfag. Alle lærerne i utvalget er formelt utdannet, og de har erfaring med undervisning i samfunnsfag. Fire underviser i faget nå, to har gjort det tidligere.

Da min «døråpner» tok kontakt med informanter for å høre om det var aktuelt å delta i et intervju, formidlet hun via mail informasjon om prosjektet. Denne informasjonen hadde hun fått av meg. De som ville delta, tok så kontakt med meg. Gjennom å kontakte meg ga informantene samtykke til å delta i studien. Min personlige kontakt med informantene ble følgelig først opprettet etter at informantene hadde sagt seg villige til å delta.

3.2.2 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuguiden består av tre hovedtemaer; informantenes bakgrunn, lærernes forståelse av elevmedvirkning og elevmedvirkning i praksis. Tanken bak en slik oppbygning var å få et bilde av både intensjon og virkelighet sett gjennom lærernes øyne. Jeg var opptatt av å ha en åpen intervjuguide, med få føringer eller ledende spørsmål.

Før jeg intervjuet de utvalgte informantene mine, gjennomførte jeg et prøveintervju med en samfunnsfagslærer som ikke inngår i studien. Prøveintervjuet ble gjennomført for å se hvorvidt den planlagte intervjuguiden fungerte, hvordan progresjonen i intervjuet var og ikke minst for å bli bevisst på min rolle som intervjuer. Med andre ord var prøveintervjuet en test av både guiden og intervjueren (Dalen, 2011). Tematisk ble det ikke foretatt endringer etter prøveintervjuet. Jeg ble gjennom dette intervjuet imidlertid mer bevisst på egen deltakelse i samtalen, og på å unngå å legge føringer gjennom min respons på informantens svar.

Da jeg tok kontakt med informantene, ba jeg dem selv om å velge stedet de ville intervjues på. Hensikten var å gjennomføre intervjuet på en arena som var praktisk for informantene og der de var på «hjemmebane». Dette resulterte i at to informanter ba om å bli intervjuet over telefon, fordi det passet best i deres tidsplan, og fire ble intervjuet i personlige møter. Tre av disse ønsket å bli intervjuet hjemme hos seg selv og den fjerde ønsket å bli intervjuet på arbeidsplassen sin.

De to intervjuene som ble gjennomført over telefon hadde et annet preg enn de fire andre. Den største forskjellen var at det i mindre grad ble utveksling og dynamikk i samtalen. Allikevel ga informantene relevante svar, og disse intervjuene fremsto på mange måter som mer konsise enn de andre.

Intervjuene tok i gjennomsnitt en time per informant. Under intervjuene trengte flere av informantene litt betenkningstid før de svarte, spesielt når det handlet om konkrete eksempler fra egen lærervirksomhet. For meg var det viktig at informantene da ikke ble avbrutt, men fikk den tiden de trengte.

I intervjuene var jeg opptatt av i minst mulig grad å vurdere informantenes svar. Det er viktig for intervjuenes integritet at informantene sto fritt til å svare det de selv opplevde som relevant, uten at jeg som intervjuer skulle påvirke. Jeg var opptatt av at jeg i intervjuene ikke bekreftet eller utfordret synspunkter informantene hadde. Jeg ønsket gjennomgående å være

nysgjerrig og oppfordret informantene til å utdype egne synspunkter, uten å gi uttrykk for mine personlige meninger. Flere ganger forekom det at informantene syntes spørsmål var veldig åpne og ba meg si hva jeg mente med spørsmålet. I disse tilfellene ga jeg uttrykk for at det viktigste var informantenes forståelse av spørsmålet og temaet. I noen tilfeller ga jeg eksempler på hvordan man kunne forstå spørsmålene, men jeg var da opptatt av å vise frem flere mulige måter å tolke spørsmålene på. Allikevel kan dette muligens ha lagt føringer på hva informantene opplevde som «riktige» svar.

Alle intervjuene ble tatt opp på en digital opptaker, med samtykke fra informantene. Dette var en fordel for meg som intervjuer fordi det innebar at jeg kunne konsentrere meg om samtalene. I tillegg ga det meg mulighet til å gå tilbake i ettertid og ordrett kunne gjengi informantenes uttalelser. Innledningsvis var en synlig opptaker, liggende på bordet mellom meg og informanten, et forstyrrende element. Informantene var til å begynne med fokusert på at lyden skulle være god og virket også opptatt av å uttale seg riktig og presist, både med tanke på språk og innhold. Denne oppmerksomheten avtok imidlertid raskt. En informant avsluttet sitt intervju med å si «åh, den hadde jeg glemt» da jeg sa at jeg skrudde av opptakeren. Intervjuene er transkribert til normert bokmål, både for å ivareta anonymitet og for å gjøre det lettere å lese.

Etter at hvert intervju var fullført, og opptakeren var skrudd av, brukte jeg tid på å snakke med den enkelte informant om prosjektet. Jeg har valgt å ikke inkludere noe fra disse samtalene i presentasjonen av funn, fordi intervjuet var avsluttet og fordi jeg i disse samtalene i større grad diskuterer med informantene. De ble oppfordret til å ta kontakt i ettertid om det var noe ytterligere de ønsket å formidle, eller om det var noe de ville utdype. I etterkant fikk jeg tilsendt to konkrete eksempler fra to informanter knyttet til opplevelser av god elevmedvirkning. Disse er inkludert i datamaterialet.

3.2.3 Analyse av materialet

Tjora (2010) fremhever at den kvalitative dataanalysen og dens fremstilling, ikke trenger å gjengi helheten i datamaterialet for å kunne bidra til økt innsikt og forståelse for et tema. Når det gjelder analyse, er det relevant å skille mellom induktiv og deduktiv tilnærming. Den induktive metoden tar utgangspunkt i empirien; man jobber fra data til teori. Den deduktive metoden innebærer at teorien gir rammer for møtet med empirien (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Det er en slik tilnærming som er benyttet i denne studien. Jeg har samtidig

tilstrebet en saklig distanse til dataene slik at ikke min egen forforståelse og allerede eksisterende kunnskap og forestillinger sperrer for nye og eventuelt uventede funn som fremkommer i empirien. Data skal fortsatt «snakke» mest mulig for seg selv.

Materialet ble først grovkategorisert etter hovedtemaene i guiden og knyttet opp mot hensikten med intervjuene. Deretter ble det utviklet underkategorier innenfor hovedkategoriene. Analysen kan sies å ta utgangspunkt i det Dalen (2011) beskriver som den tematiske modellen. Hovedkategoriene, og noen underkategorier, ble etablert ut fra spørsmål i guiden. Underkategoriene *Fra intensjon til virkelighet*, *Elevforutsetninger* og *Rammevilkår* ble utformet med utgangspunkt i empirien. I diskusjonen ser jeg de empiriske funnene som er presentert i kategoriene i lys av teori. Gjennom analysen har jeg sett etter fellestrekk i lærernes svar, men også prøvd å få frem det som er særegent.

Materialet er delt inn i følgende hovedkategorier: «Elevmedvirkning – Hva og hvorfor?», «Elevmedvirkning, tilpasset opplæring og vurdering» og «Elevmedvirkning og hverdagspraksis».

I innledningen til kapittel fire beskriver jeg disse kategoriene nærmere.

3.3 Krav til vitenskapelig arbeid

Forskeren må gjøre sitt ytterste for at informasjonen som formidles er etterrettelig og til å stole på. Dette innebærer at ulike vitenskapelige krav må ivaretas. Samtidig er det nødvendig å tydeliggjøre egen forforståelse innenfor det temaet man studerer.

3.3.1 Situering

Neumann og Neumann omtaler selvbiografisk situering som sentralt i forskningsarbeid. De fremholder at man som kvalitativ forsker ikke er objektiv og derfor må gjøre rede for hvordan man kan komme til å påvirke og farge funnene og materialet i et forskningsarbeid (Neumann & Neumann, 2012). Dalen er også opptatt av at det redegjøres for hvordan forskeren kan ha påvirket arbeidet og ikke minst funnene (Dalen, 2011). Dette er spesielt viktig i kvalitativ forskning, fordi denne i stor grad kan påvirkes av hva forskeren anser som viktig og relevant å gjengi. I tillegg kommer at man fra utsiden har mindre innsikt i datamaterialets helhet. Ofte er

kvalitativ forskning i større grad fokusert på hva forskeren anser som interessant (Neumann & Neumann, 2012).

Mitt utgangspunkt for studien er et personlig engasjement. Tematikken har engasjert meg både som elev i den norske skolen, i et tidlig ønske om å bli lærer, og som lektorstudent. Min interesse for elevmedvirkning kommer derfor både fra et erfaringsperspektiv, som elev, og fra et faglig perspektiv, som kommende lærer. Samtidig har også interessen en forankring i faglitteratur og skoleforskningen som har gjort elevmedvirkning til et stadig mer omtalt og aktuelt tema, med økt fokus i både vanlige medier og i fagmiljøene.

Forskerens kunnskap og forforståelse, de meningene og oppfatningene som forskeren har om temaet, påvirker både møtet med informanter og behandlingen av datamaterialet (Dalen, 2011). Dalen hevder at forskerens forståelse og kompetanse kan være en styrke når det gjelder å tolke informantenes bidrag. På den andre siden kan dette også gjøre at forskeren er mer tilbøyelig til å tolke og forstå elementer som stemmer overens med egne synspunkter - en form for partiskhet i vurdering og valg av empiri (Thagaard, 2006). I intervjusituasjonen er det viktig at intervjueren unngår å legge føringer som gir informanten et inntrykk av at det finnes svar som er riktigere enn andre (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Det eksisterer ikke noen «fasit» på hva elevmedvirkning er og hvordan man tilrettelegger for god medvirkning. Dette gjorde det enklere å være åpen for at lærere kan ha forskjellige oppfatninger. Mitt viktigste «tiltak» for å forhindre at min forforståelse skal farge prosjektet i for stor grad, har vært knyttet til bevisstgjøring. Jeg har fokusert på å være åpen for ulike synspunkter og følge opp og gi plass til synspunkter som skiller seg fra mine egne.

Thagaard (2006) trekker frem viktigheten av et tydelig skille mellom informasjon som kommer direkte fra informantene og fortolket informasjon som kommer fra forskeren. I denne masteroppgaven har jeg derfor jobbet med å synliggjøre sitatene og først presentere funn, for så å diskutere dem.

3.3.2 Etterprøvbarehet

Idealet om etterprøvbarehet kommer fra den naturvitenskapelige forskningstradisjonen. Dette betyr at forskning skal kunne gjenskapes, slik at funn kan kontrolleres og testes (Cohen et al, 2011). I intervjuer kommer datamaterialet frem i samtalen mellom informanten og forskeren (Kvale & Brinkmann, 2009). Relasjon og kontekst er derfor av betydning av funnene. I

kvalitativ forskning må derfor kravene om gyldighet og pålitelighet ivaretas på andre måter. Dette gjør man ved både å være åpen for ekstern kritikk og samtidig bevisstgjøre seg selv på egen forforståelse og påvirkning. Det er også sentralt å gi andre innsyn i hele forskningsprosessen slik at de kan vurdere forskningens gyldighet og pålitelighet. Det er dette som ligger til grunn for at jeg gjør nøye rede for ulike sider ved egen studie.

3.3.3 Validitet

Validitetsbegrepet knyttes til hvordan forskningsspørsmålene er egnet til å besvare problemstillingene i prosjektet (Cohen et al, 2011). Validitet handler med andre ord om hvorvidt en metode egner seg til å undersøke det som skal undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2009). Når man skal sikre validitet i et forskningsarbeid, kreves det grundig arbeid knyttet til valg av metode, forskningsspørsmål og fremgangsmåte for å besvare problemstillingen man jobber med. I mitt prosjekt var det klart at jeg måtte snakke med lærere hvis jeg skulle få frem deres synspunkter og erfaringer og meninger knyttet til elevmedvirkning.

For å sikre validiteten i en studie, er det i tillegg til valg av metode, viktig at de teoretiske begrepene er relevante. I teoridelen i oppgaven har jeg gjort rede for og forsøkt å operasjonalisere sentrale begreper. I intervjuene inngår det også spørsmål om begrepet elevmedvirkning for å få innblikk i hva lærerne legger i begrepet. Dette er et ledd i å undersøke det problemstillingen innebærer at jeg skal undersøke.

I et prosjekt er det også viktig med en stor grad av intern validitet, som handler om hvorvidt det er en gyldig, logisk sammenheng mellom det som beskrives og forklaringen som gis på dette (Cohen et al, 2011). Dette betyr at det må være en synlig og logisk sammenheng mellom teorien og lærernes beskrivelser, for å forklare og fortolke deres synspunkter på en gyldig måte. Derfor har det vært viktig å koble lærernes begrepsforståelse til den teoretiske begrepsforståelsen.

Et prosjekts eksterne validitet knyttes til det Thagaard (2009) kaller «teoretisk overførbarhet». Selv om kvalitativ forskning i liten grad er generaliserbar, kan en forsker argumentere for at det som fremkommer i en studie også kan ha gyldighet i en annen sammenheng. Det er følgelig ikke funnene i seg selv som er overførbare, men drøftingen og analysen av dem. Diskusjon om hvordan elevmedvirkning kan forstås og hvordan intensjonen settes ut i livet, kan ses som relevant også ut over min studie. Gjennom å belyse informantenes perspektiver i

en teoretisk sammenheng, kan det legges til rette for en faglig diskusjon og refleksjon også i andre kontekster. Samtidig er det viktig å holde fast ved at dette allikevel ikke gjør det mulig å trekke sikre slutninger på tvers av studier.

3.3.4 Reliabilitet

Reliabilitetsbegrepet omhandler hvor troverdig og pålitelig forskningen er (Cohen et al, 2011). En vanlig måte å sikre høy reliabilitet på er å gjengi sitater nøyaktig, slik at forskerens tolkning kan ses i lys av datamaterialet det baserer seg på. På mange måter kan det sies at reliabiliteten i kvalitativ forskning knyttes til hvor åpen og gjennomiktig studien er, slik at metodebruken, databehandlingen og teorivalget kan vurderes. I noen studier vil det være aktuelt å gjøre datamaterialet tilgjengelig for ettersyn, men samtidig tilsier anonymitetshensyn at datamateriale ikke skal være tilgjengelig for eksterne personer, og at det skal slettes etter en viss tid.

En måte å sikre reliabilitet på er å la informantene gå gjennom sine egne bidrag, slik at de kan bekrefte eller si seg uenig i måten deres synspunkter fremstilles på. I mitt prosjekt tilbød jeg alle informantene å høre gjennom sine intervjuer, samt å få tilgang til det transkriberte intervjuet, men ingen ønsket dette. Samtlige ga uttrykk for at de opplevde at de hadde fått uttrykke seg fritt og selvstendig i intervjuene.

I kvalitative undersøkelser kan kravet om reliabilitet ivaretas gjennom bevissthet om elementer som kan svekke funnene, påvirke fremstillingen og bidra til feilkilder. Jeg har som allerede nevnt, jobbet for å ikke legge føringer, ha ladede spørsmål eller overføre egne meninger til informantene. Ikke minst har jeg jobbet for å fremstille funnene på en etterrettelig måte. Det innebærer at sitater er markert som sitater og gjengitt nøyaktig. Samtidig har det vært viktig å ikke utelate funn som viser andre synspunkter enn mine egne eller funn som avviker fra mønstrene i materialet. Dette er et ledd i å øke studiens troverdighet.

3.4 Forskningsetiske krav

I tillegg til vitenskapsteoretiske krav, stilles det også etiske krav til forskning. Et godt forskningsarbeid skal være ærlig, saklig og ha en moralsk forpliktelse til å gjengi sannheten, slik informantene gir uttrykk for den. Disse etiske drøftingsmomentene kommer av tradisjoner

og normer som eksisterer i forskningen og blant forskere, men ikke minst er det også knyttet til en forståelse av redelighet og oppriktighet i samfunnet som helhet (Cohen et al, 2011).

Før intervjuene begynte var jeg i kontakt med Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Gjennom kommunikasjonen med dem ble det avklart at prosjektet ikke har meldeplikt, fordi det ikke er personsensitive opplysninger i prosjektet. Selv om studien ikke er meldepliktig, har jeg etterstrebet å leve opp til NSDs kriterier for databehandling, personvern og informasjon til informantene.

I kvalitativ forskning hvor man møter individer og får innsikt i deres synspunkter og meninger, er nettopp respekten for informantene sentral. For å ivareta de som intervjues, stilles det krav til hvordan man behandler dem og deres identitet. Informasjon som innhentes skal anonymiseres og deltakelse skal være frivillig. Man skal gi samtykke til deltakelse og kunne trekke seg på et hvert gitt tidspunkt uten å måtte begrunne det. Deltakelse i prosjektet skal ikke ha negative konsekvenser for informantene (Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, juss, humaniora og teologi, 2006). I mitt prosjekt har jeg vært opptatt av å informere om og følge opp disse momentene. Alle informantene ble før selve intervjuet startet, men etter at opptakeren var i gang, informert om prosjektet for å sikre at alle hadde fått samme informasjon. Dette var viktig fordi den første informasjonen om prosjektet ikke ble gitt av meg, men av «døråpneren». Informantene ble i innledningen til intervjuet også informert om at alle former for personalia, som navn på arbeidsplass eller navn på personer, ville bli anonymisert. Alle informantene ga innledningsvis muntlig samtykke til å delta og til at intervjuet ble tatt opp. De ble videre informert om muligheten til å trekke seg fra prosjektet. Samtidig ble det understreket at de underveis kunne stille spørsmål hvis det var noe som var uklart, og at det var deres oppfatninger og erfaringer som var det viktigste i intervjuene. Samtidig var det mulig for informantene å si ifra om de ikke ville snakke mer om et tema, noe ingen endte opp med å gjøre. Etter intervjuet snakket vi om hvordan de syntes det hadde vært å bli intervjuet og informantene ble, som jeg allerede har vært inne på, spurt om de ønsket å høre gjennom intervjuet eller lese transkripsjonen.

Intervjuene ble transkribert og lagret på en passordbeskyttet pc, med passordbeskyttet kryptering. De ble da slettet fra opptakeren, og det er ikke lagret noen form for personidentifiserende opplysninger. Når arbeidet er avsluttet, blir både lydfiler og transkripsjon slettet.

I møte med enkeltindivider har forskeren et ansvar for å skaffe den informasjonen man er ute etter og samtidig respektere den intervjuede, slik at deltakelsen i prosjektet ikke går ut over informanten (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg intervjuet godt voksne mennesker, med flerårig erfaring i skolen. Men også voksne kan føle seg ukomfortable når de forteller om egne erfaringer. Samtidig kan de oppleve det som problematisk hvis de føler at de kritiserer et system de er en del av, eller snakker om klasser de har undervist. Det kan også være vanskelig å slippe en utenforstående inn i sin egen klasseromsvirksomhet, selv om det kun er gjennom fortellinger. Langvarig erfaring er derfor ikke en garanti for at man ikke er usikker eller kan oppleve ubehag når man møter spørsmål om hva man gjør i sitt eget klasserom, og hvorfor man gjør det. I disse sammenhengene var jeg opptatt av å få informasjon som var aktuell og relevant for prosjektet og samtidig følge opp med tilleggsspørsmål ut fra det lærerne selv trakk frem og ikke fremstå som en som vurderte det de fortalte. Noen informanter fremsto som usikre når de skulle snakke om begrepet elevmedvirkning og ble opptatt av om de svarte riktig. Andre var mer bekvemme med å snakke om elevmedvirkning som prinsipp enn om hvordan de realiserer medvirkning i praksis. Dette tydeliggjør at forholdet mellom intensjon og virkelighet på ulike måter kan være utfordrende, noe som etter min mening også er et interessant funn.

3.5 Et kritisk blikk på egen studie

Mitt masterprosjekt handler om en del av skolesystemet som er lovfestet og forankret både i læreplaner, utredninger og skoleforskning. Forståelsen av elevmedvirkning og tanker om hvordan dette praktiseres i klasserommet og skolehverdagen har likevel ingen fasit. Nettopp fordi begrepet kan forstås ulikt, har jeg valgt å få frem lærernes individuelle synspunkter og erfaringer. Samtidig gir en slik tilnærming bare deler av et større bilde. Jeg har ikke snakket med skoleledere eller ansatte i skoleadministrasjonen og heller ikke med elever. Å ikke inkludere elever i en studie om elevmedvirkning, kan fremstå som et paradoks. Det er nærliggende å anta at elevene kan ha andre tanker om temaet, og dermed ville ha beskrevet både elevmedvirkningsbegrepet og erfaringene fra klasserommet på en annen måte. Det bildet jeg tegner i denne studien er derfor begrenset både fordi utvalget er lite og fordi det bare er lærere som er intervjuet. Når jeg likevel har valgt lærere er det fordi det, som jeg allerede har redegjort for, finnes en del kunnskap om elevers vurdering av medvirkning og fordi jeg mener at lærerstemmene er viktige når skole spørsmål er på dagsorden. Det kunne ha vært interessant

å hatt med både lærere og elever. Det har imidlertid ikke latt seg gjøre innenfor rammene av dette arbeidet.

I denne studien rettes søkelyset mot både forståelse og praksis. Når intervju er valgt som metode, kan det innvendes at jeg strengt tatt ikke får informasjon om praksis. Det jeg får er lærernes fortellinger om sin egen praksis, altså hvordan de sier at den er. For å få informasjon om den reelle praksisen, måtte jeg ha observert lærerne i klasserommet. Dette ville imidlertid vært for omfattende å få til innenfor denne studien. I tillegg er det slik at det jeg er opptatt av, nettopp er å få tak i lærerne refleksjoner og deres beskrivelser av både begrep og praksis. Det gjorde intervju til en egnet metode.

Det hadde vært best om alle intervjuene hadde vært gjennomført ansikt til ansikt. Det kunne også vært en fordel om jeg hadde intervjuet lærere på ulike skoler, med det som felles at de nå underviser i samfunnsfag. Utvalget og intervjuform måtte imidlertid tilpasses det som var mulig å få til innenfor de eksisterende rammene.

3.6 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg innledningsvis beskrevet kvalitativ tilnærming og semistrukturert intervju. Dette har jeg gjort for å begrunne og få frem kjennetegn på valgt metode. Deretter har jeg gjort rede for eget arbeid. Jeg har valgt å beskrive ulike deler av prosessen nøye for gjennom det å gi andre mulighet til å få innblikk i valg som er gjort. Dette kan ses i sammenheng med kravet om reliabilitet som beskrives sammen med min situering og undersøkelsens validitet. Videre har jeg rettet søkelyset mot hvordan jeg har ivaretatt sentrale forskningsetiske krav og sett kritisk på eget arbeid. I neste kapittel presenterer og drøfter jeg sentrale funn.

4 Funn og diskusjon

I dette kapitlet presenterer og diskuterer jeg funn for å belyse oppgavens problemstilling som er: *Hvordan forstår samfunnsfaglærere elevmedvirkning, og hvordan jobber de for å legge til rette for medvirkning i skolen?*

Som jeg allerede har beskrevet i metodekapitlet, er materialet analysert i tre hovedkategorier. *Elevmedvirkning – hva og hvorfor?* omhandler lærernes forståelse av begrepet og begrunnelse for elevmedvirkning som prinsipp og samfunnsfagets rolle i denne sammenheng.

Elevmedvirkning, tilpasset opplæring og vurdering belyser sammenhengen mellom disse begrepene slik lærerne ser det. Disse to kategoriene belyser lærernes forståelse av elevmedvirkning, selv om lærerne også når de snakker om sin forståelse trekker inn eksempler for å illustrere.

I kategorien *Elevmedvirkning og hverdagspraksis* beveger vi oss fra intensjon og over til praksis. Her inngår lærernes refleksjoner om realisering av elevmedvirkning i praksis. Dermed tegnes det et bilde av elevforutsetninger og rammevilkår som opplevde utfordringer med tanke på elevmedvirkning i skolehverdagen. Avslutningsvis rettes oppmerksomheten mot lærernes egne konkrete eksempler på elevmedvirkning i praksis. Denne kategorien belyser hovedsakelig siste del av problemstillingen som omhandler hvordan lærerne legger til rette for elevmedvirkning.

Innenfor hver kategori presenterer og kommenterer jeg først funn og så diskutere jeg dem i et teoretisk lys.

4.1 Elevmedvirkning – hva og hvorfor?

4.1.1 Hva er elevmedvirkning?

Det hevdes i *Ungdom, makt og medvirkning* at skolen i liten grad har et tydelig medvirkningsperspektiv (NOU 2011: 20). Det kan bety at det fortsatt i stor grad overlates til den enkelte lærer å finne ut hva medvirkning betyr og hva det handler om i praksis. I alle intervjuene innledet jeg den faglige intervjudelen med følgende spørsmål: *Hva legger du i begrepet elevmedvirkning?*

Når de svarer på dette, er alle lærerne opptatt av det som tidligere i denne oppgaven er omtalt som uformell elevmedvirkning forstått som deltakelse i demokratiske prosesser i skolehverdagen (Solhaug & Børhaug, 2012). De snakker i denne sammenheng både om å kunne påvirke og å delta. En av lærerne har et kort og konsist svar som gjenspeiler det de andre lærerne også trekker frem: «At de får påvirke skoleløpet i det faget det gjelder». Han sier videre at han mener elevmedvirkning bør inngå i alle ledd av læringsprosessen. Dette tydeliggjøres også hos andre lærere. En av dem sier: «Elevmedvirkning er at elevene er med på å utforme undervisningen. Det gjelder alt».

En annen av lærerne utdyper hva elevene skal kunne delta i.

I utgangspunktet legger jeg i det at elevene, ut ifra visse forutsetninger og til tross for litt begrenset viten om hva som er nødvendig i henhold til læreplaner, får være med å si noe om hva som er det beste for dem i forhold til hvordan undervisningen legges opp, med tanke på undervisningsmetoder og vurderingsmetoder.

Denne læreren knytter også elevmedvirkning til muligheten til å påvirke ulike sider av undervisningen. Hun legger til: «Eleven skal medvirke i sin egen læringsprosess, både fra jeg introduserer et tema eller en oppgave og setter rammene og gjennom hele prosessen og til vurdering, hele veien er det mulighet for elevmedvirkning».

En annen lærer uttrykker det slik:

I det [elevmedvirkning] legger jeg at elevene får delta i prosessen, både i forhold til innhold i faget, struktur i faget og vurdering i faget. De får ikke bare et lite innspill her og der, men det er en litt større sak hvor de får en innvirkning på prosessen. Hvordan de skal lære og hvordan de skal vurderes.

En slik forståelse kan ses i lys av Prinsipper i opplæringa (2006) der det nettopp vektlegges at elevene skal ha innvirkning på sin egen læring, og at de skal kunne delta i både planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen.

En annen av lærerne trekker frem at elevmedvirkning kan foregå på ulike måter også i det hun omtaler som en «light-versjon». Hun sier:

I det legger jeg alt fra light-versjonen 'hvordan kan dere tenke dere å bli vurdert i dette emnet', alt fra sånne spørsmål og 'forstår dere hva jeg mener?', som er kortreist

elevmedvirkning, og til større ting som er prosjektbaserte og der elevene får være med fra starten av og legge løpet. Fra å konkretisere kompetansemål, å planlegge og gjennomføre, til å evaluere til slutt. Det kan være store intensjoner, men kanskje det ikke gjennomføres like ofte.

Hun trekker, som de andre lærerne, inn den helhetlige og ideelle medvirkningen, men mener at dette idealet ofte ikke avspeiles i praksis. Slik hun ser det, er den mer helhetlige medvirkningen gjennom hele læringsprosessen kanskje mer en intensjon enn en realitet i skolen. Samtidig er hun opptatt av å snakke om hvorfor elevmedvirkning er viktig.

4.1.2 Hvorfor elevmedvirkning?

Hun knytter det til formålet med å arbeide med elevmedvirkning.

Jeg tenker det skaper en metakompetanse hos eleven om hvorfor vi gjør det vi gjør. At man ikke kommer på trening og blir trent, men at man får en kompetanse om hva som forventes av dem, at det er mer forstått og mer fordøyd hvis de evner å se hvor de skal (...). Hvis man klarte å vise elevene hvor de skal og får dem med på reisen, så tror jeg vi ville studieforbere dem på en helt annen måte, for de ville kommet ut og fått ansvar for egen læring (...). Det kan jo hjelpe å ha større eierskap til materialet man skal jobbe med. Jeg tror at elevene da ville hatt mer motivasjon hvis de opplevde dette eierskapet, som de får gjennom medvirkning. Nå argumenterer jeg jo som at jeg burde jobbe mye med det, men jeg kan jo ikke si at jeg gjør det likevel.

Denne læreren trekker linjer mellom de forskjellige betydningene elevmedvirkningen kan ha; en verdi, et mål og et virkemiddel. Elevmedvirkning kan slik denne læreren beskriver det, forstås som av betydning for skolesituasjonen her og nå, samtidig som reell medvirkning kan forberede elevene på fremtiden. Dette kan ses i lys av et sentralt aspekt ved skolens mandat; å utvikle elevene til å bli selvstendige individer (Stray, 2015). Det å oppleve at man har kontroll og kan mestre det som forventes, at man ikke bare trenes, men selv kan ta ansvar, kan bidra til god skolelivskvalitet. På samme måte kan arbeid som man ser meningen med, ha betydning for opplevelsen av skolelivet. Ifølge Tangen (2012) er dette viktig for skolelivet her og nå, men også for forventningene om å mestre nye utfordringer. Dette er læreren som er sitert over, opptatt av. Likevel mener hun at hun ikke jobber så mye med det i praksis.

Det denne læreren trekker inn når hun begrunner hvorfor medvirkning er viktig, omtales også av andre lærere. En av dem sier:

For meg handler det [elevmedvirkning] om å se sammenhengen og helheten og å involvere seg i sin egen hverdag. Evnen til å ta tak i hverdagen sin og gjøre noe med den kan kanskje bli litt mer reell hvis man får de mulighetene og trenes på det, også i skolehverdagen. I arbeidslivet vil man jo få medvirkning i jobbsituasjonen, så det er en viktig del å trene på. Elevene blir mer involvert, så skolen ikke bare er et oppholdssted der de er og får beskjed om å gjøre ting, men at de aktivt deltar og er involvert og ser en større verdi enn bare kunnskapen som kommer ut.

Her begrunnes elevmedvirkning både med å kunne være involvert i skoledagen og trene på en deltakelse som er vesentlig for voksenlivet. I Opplæringslovas (1998) formålsparagraf tydeliggjøres nettopp at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør at de skal kunne mestre livene sine og delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.

I tillegg til at elevmedvirkning er viktig med tanke på fremtiden, er noen opptatt av at elevene blir mer motiverte og lærer bedre hvis de involveres. En av lærerne beskriver sin forståelse av elevmedvirkningens formål slik: «Jeg tror formålet først og fremst er motivering og engasjement, som fører til bedre læring. Det er det som er logisk i mitt hode».

På et oppfølgingsspørsmål om hva han tenker elevmedvirkningen skal utvikle hos elevene, utdyper han formålet og elevmedvirkningens funksjon:

Det får dem til å tenke seg om, reflektere. Hvis de skal plukke ut mål, må de reflektere over hva de kan få til og utfordre seg selv. De må kunne velge kilder og stille seg kritiske til dem. Vi skal jo alle bli samfunnskritiske.

Denne læreren skiller seg ut gjennom å knytte elevmedvirkning til utvikling av kritisk tenkning. Det han er inne på, kan ses i sammenheng med skolens demokratimandat. Skolen skal bidra til å ruste elevene for fremtiden, gjennom deltakelse (Stray, 2015). I dette ligger også å utvikle evne til kritisk tenkning. Elevmedvirkning ses følgelig som en del av dannelsen, som et ledd i det Dale omtaler som å vekke den «kritiske kraften (Dale, 2008, s. 135). En av lærerne trekker frem et helt annet perspektiv og fokuserer i mye større grad på trivsel i klasserommet:

Det blir jo mye hyggeligere om elevene medvirker. Det er veldig annerledes enn da jeg gikk på skolen. Du får hyggeligere timer hvis det er demokratisk orientert. Før var det mer autoritært, og det var greit å være elev da og, men samfunnet endrer seg. Jeg vil jo ha gode og hyggelige timer og da må de få være med å bestemme, rett og slett. Elevmedvirkning gir trivsel. Det gir motivasjon og litt bedre mestring. Det er en veldig positiv spiral.

På spørsmål om hva hun tenker at trivselen bidrar til, svarer hun:

Det er bra når de ser nytten, da kommer den indre motivasjonen, og det er utrolig hva de kan få til. Bare man gir dem litt friere tøylar, så får de til veldig mye bra. Jeg vet ikke hvordan jeg skal begrunne det, men det er viktig at de skal være med å bestemme.

Elevmedvirkning knyttes følgelig ikke bare til at elevene og læreren skal trives, men også til at elevene skal mestre og bli motiverte og til at arbeidet skal gi mening. Dessuten er læreren opptatt av at elevene har ressurser som må tas i bruk. En slik forståelse kan ses i lys av et syn på elevene som aktive aktører som er tenkende, handlende og villende individer og vektleggingen av empowerment forstått som myndiggjøring av elevene (Nordahl, 2010, Shor, 1992).

En annen av lærerne er også opptatt av å begrunne elevmedvirkning med mestring og motivasjon. I tillegg ser hun elevmedvirkning som et ledd i en bevisstgjøring hos elevene:

Det er en bevisstgjøring, først og fremst, for da kan man kjenne mestring. Det gjelder i alle fag. Det å bevisstgjøre hva de selv gjør. For meg er elevmedvirkning viktig for at eleven skal føle mestring og motivering. Det handler mye om å bevisstgjøre dem om at de skal være en utforsker, være profesjonelle, at de er i fagfeltet. At de må ha fakta og begrunne det tydelig.

Avslutningsvis i dette sitatet omtaler hun det som kan forstås som en del av en kritisk tenkning og en demokratisk kompetanse; å undersøke, innhente informasjon og lære seg å begrunne. Dette kan forstås som et grunnlag for demokratisk deltakelse og aktivt medborgerskap (Læreplan i samfunnsfag, 2006). Hun ble også spurt om hva hun tenker elevmedvirkningen skal utvikle hos elevene:

Elevene skal ha erfaring med å påvirke. Elevmedvirkning er å være i en dialog med elevene, som lærer, og det er kjempeviktig. Det er viktig med relasjon og dialog. Jeg spør alltid, for eksempel når de har en fremføring, om hvordan de selv har jobbet.

Hun ser altså på medvirkningen som en dialog mellom elev og lærer, hvor det er rom for elevene til å påvirke selv om det er læreren som tar avgjørelser. Hun trekker også inn elevenes selvrefleksjon som et ledd i dette. På denne måten kan man tenke seg at klasserommet blir det Solhaug (2006) omtaler som et miniatyrsamfunn der elevene er demokratiske deltakere og gis mulighet til å være samarbeidspartnere med læreren gjennom dialogen.

4.1.3 Annerledes i samfunnsfag?

Det er på mange måter en naturlig sammenheng mellom skolens dannelsesmandat, den demokratiserende undervisningen og samfunnsfaget. Dette kommer spesielt frem i formålet med samfunnsfaget der det legges vekt på at faget skal medvirke til forståelse av og oppslutning om demokratiske verdier, og også medvirke til aktivt medborgerskap og demokratisk deltakelse (Læreplan for samfunnsfag, 2006) Det er derfor interessant å få innsikt i om lærerne selv mener at man i samfunnsfag har et spesielt ansvar for elevmedvirkning og at faget skiller seg fra andre fag når det gjelder dette. Alle lærerne ble stilt spørsmålet *Hvilken rolle tenker du medvirkning har i samfunnsfag?* Som en oppfølging ble de også spurt om de mener samfunnsfaget er forskjellig fra andre fag med tanke på medvirkning.

Når det gjelder disse spørsmålene, svarer informantene ulikt. En av lærerne vet ikke hva hun skal svare. Hun sier:

Det har jeg ikke tenkt på før. Da må jeg tenke litt. Der blir jeg litt svar skyldig, for jeg har nok, selv om jeg har sett det står ekstra i fokus, så har jeg nok ikke jobba noe ekstra med det i samfunnsfag sammenlignet med norsk.

Bare én lærer trekker frem at samfunnsfaget er i en særstilling fordi faget også skal gi kunnskap om demokrati som tema. Han sier:

Samfunnsfag har en litt spesiell plass, et litt større ansvar, fordi det tar opp temaet demokrati. Det er et bredt spekter som angår hverdagen, og som er viktig for å få til demokratiske mennesker. Samfunnsfaget bærer et ekstra ansvar her.

Denne læreren er inne på at faget både skal gi kunnskap om demokrati og utvikle en kompetanse som gjør elevene til demokratiske medborgere. Stray (2015) beskriver nettopp det sammensatte mandatet i samfunnsfag som at elevene skal ha kunnskap om og *for* demokrati og også lære *gjennom* demokratisk deltakelse. Det kan være noe av grunnlaget for at faget i sitatet over, tillegges et ekstra ansvar.

De andre lærerne ser det annerledes. Et synspunkt som går igjen, er at elevmedvirkning er noe som gjelder i hele skolen og følgelig ikke er et spesielt anliggende for samfunnsfag. En lærer sier:

Hvorfor skal samfunnsfaget ha mer ansvar enn andre fag? Elevene bør jo være med og bestemme i alle fag. Jeg skjønner ikke hvorfor det skulle være en forskjell. Det bør jo være gjennomsyra i alt. Men det kan jo være noen fag har litt mindre handlingsrom.

En slik forståelse kan ses i lys av at elevmedvirkning inngår i skolens formålsparagraf (Opplæringslova, 1998). Det innebærer at det ikke er noen prinsipiell forskjell på vektleggingen av elevmedvirkningen i ulike fag. Samtidig sier læreren at det kan være mindre rom for medvirkning i noen fag. Det kan forstås som at prinsippet gjelder uavhengig av fag, men at det ikke er like lett å realisere det i alle fag.

En annen lærer ser heller ikke noen forskjell mellom samfunnsfag og andre fag når det gjelder fokus på elevmedvirkning, men knytter det mer til temaer og arbeidsformer og ikke til det prinsipielle. Han trekker frem at det ikke bare er i samfunnsfag at elevene oppfordres til å reflektere.

Jeg tror ikke det er en forskjell. Jeg har norsk og engelsk også, og jeg kjører tverrfaglige opplegg. Har vi hatt om kriminalitet i samfunnsfag, og svart arbeid, så gir jeg dem valget mellom å skrive en drøftingsartikkel om enten svart arbeid eller kriminalitet blant ungdom, eller hva enn det måtte være. Da er det jo de samme temaene og den samme refleksjonen, men verktøyene er litt forskjellige.

Her knyttes elevmedvirkning til å gi elevene mulighet til å velge mellom alternativer som læreren presenterer for elevene, og slike valgmuligheter får de ikke bare i samfunnsfag.

Selv om samfunnsfag gjennomgående ikke forstås som et fag som har et spesielt ansvar når det gjelder elevmedvirkning, er det likevel noe som skiller faget fra andre fag. En av

forskjellene er nettopp knyttet til arbeidsformene som benyttes. Flere er inne på at det i samfunnsfag er lettere å legge opp til elevaktive arbeidsmetoder. En sier: «I samfunnsfag er det lettere å sette i system og det kan anvendes mye mer» En annen ser dette i sammenheng med at samfunnsfag er et fag der det ofte legges opp til diskusjon.

Det er klart at det at man i samfunnsfag, og programfag som sosiologi, der man hele tiden oppfordrer til diskusjon, det at det er et diskusjonsfag, gjør noe med faget. Elevene får sette mer preg på det enn for eksempel norsk, som har sterke føringer på hva man må gjennom og hvor det kanskje er vanskeligere å ha meninger.

Slik denne læreren ser det, gir bruken av diskusjon som arbeidsform i undervisningen, økte muligheter når det gjelder elevmedvirkning. Når det i tillegg er slik at den faglige tematikken innbyr til at elevene kan ha egne meninger, gir det bedre muligheter til deltakelse. Men dette er ikke ukomplisert. En annen av lærerne beskriver det som en utfordring at tematikken i samfunnsfag ofte inviterer elevene til det å mene noe uten at de har tilstrekkelig faglig grunnlag og kan begrunne meningene ut fra fagkunnskap. Hun mener at det er nødvendig å understreke at samfunnsfag er et fagområde, og at dette krever at elevene jobber systematisk med å tilegne seg den nødvendige kunnskapen i faget.

I samfunnsfag tror elevene ofte at de mestrer bedre enn de gjør, fordi temaene er så kjent, så der driver jeg mye med å bevisstgjøre dem om at de jobber innenfor et fagfelt. Det er mye bevisstgjøring om hva som kreves. De må forstå at det kreves et visst nivå. Man kan mene mye om for eksempel dødsstraff, men man må forstå hvordan man jobber med det innenfor samfunnsfag (...) Så mye av min tilpasning i samfunnsfag er å veilede. De skal jo ha kritisk sans, analysere og drøfte. I samfunnsfag mener de de har så mange gode meninger og ser ikke den analytiske tilnærmingen og har ikke erfaring med å se ting fra flere sider.

Dette stiller krav til læreren om spesielle didaktiske overveielser, slik at det utvikles et læringsmiljø preget av deliberasjon (Eriksen, 1995; Myhre i Imsen, 1997). Læreren ser det som sin rolle å sørge for at elevene har et faglig grunnlag og lærer å analysere og tenke kritisk. Hun mener at elevene må trenes i en slik tilnærming. Den faglige kunnskapen blir her ikke sekundær, men snarere noe som henger nøye sammen med å oppøve kritisk tenkning. Dette kan forstås som en del av et dannelsessyn der den kritiske tenkningen er sentral.

Den samme læreren sammenligner språkfag og samfunnsfag og knytter samfunnsfag til kompetanse også for fremtiden.

Jeg føler jo at sånn som læreplanen [i samfunnsfag] er nå, så jobber jeg mer studieforberegende. De skal bevisstgjøres om at de er i et fagfelt og de skal være som en forsker. I fremmedspråkene er det en praktisk tilnærming, hvor det er et språk de skal kunne og skal kunne formidle noe på. Jeg føler jo ut i fra mine egne erfaringer at samfunnsfag handler mer om å forberede dem til høyere studier.

Her ses samfunnsfag også som en del av en fremtidig kompetanse som er nødvendig i videre studier.

4.1.4 Oppsummerende drøfting

Sitatene fra lærerne gir et inntrykk av at de slutter opp om intensjonen om elevmedvirkning. Alle gir uttrykk for at de er opptatt av at elevene skal ha påvirkningsmulighet.

Gjennomgående ser de elevmedvirkningen som noe som innebærer at elevene skal kunne påvirke gjennom deltakelse i ulike deler av undervisningen og at det ideelt handler om hele læringsprosessen.

Lærerne er klare på at elevmedvirkningen har positive følger for elevene. De kobler det til læringsutbytte, motivasjon, trivsel og bevisstgjøring. Alle disse momentene finner man i Deweys (2000) beskrivelse av medvirkning. Samtidig kan lærernes beskrivelser av hvorfor elevmedvirkningen er viktig, ses i sammenheng med Prinsipp for opplæringa (2006), der det blant annet står at elevmedvirkning er positivt for læring og motivasjon i alle ledd i opplæringen.

Lærernes kobling mellom trivsel, motivasjon og medvirkning kan også ses i lys av Tangens (2012) beskrivelse av skolelivskvalitet. Lærerne gir selv uttrykk for at elevene lærer mer når de får delta, fordi de kan tilpasse undervisningen til seg selv i samråd med læreren. Slik kan elevene oppleve kontroll og mestring, og arbeidet kan også gi mening. Dessuten vil det kunne være av positiv betydning for relasjonen mellom lærer og elev at eleven inviteres til dialog om forhold knyttet til undervisning og læringsprosess. Dette vil kunne ha innvirkning både på nåtid og fremtid.

Trivsel, motivasjon og medvirkning kan også ses som elementer som bidrar til elevenes følelse av eierskap (Dewey, 2000). Dette kan forstås som et ledd i en demokratiseringsprosess, hvis man ser på demokratisering som et middel for å gi elevene makt i egen hverdag (Freire, 2003). Demokratiseringen er ikke eksplisitt uttalt hos noen av lærerne når de snakker om formålet med elevmedvirkning. Noen er imidlertid inne på at elevmedvirkning kan være et ledd i utdanne individer som skal være klare for samfunnsdeltakelse, og som er forberedt på en tilværelse som arbeidstakere. Elevmedvirkning er da ikke bare et spørsmål om hva elevene skal delta i og hvordan det skal gjøres, men snarere noe som også handler om at elevene gjennom deltakelse kan utvikle en demokratisk kompetanse. En slik forståelse fremstår imidlertid ikke som et dominerende trekk i materialet. Intervjuene omtaler til en viss grad forhold som kan forstås som en del av en deliberativ prosess. I en slik prosess legges det vekt på at man kan påvirke hvilke aktiviteter og prosesser man vil gjennomføre. Men lærerne trekker i liten grad inn det å diskutere og argumentere og samtidig lære seg å anerkjenne «det bedre argument» som en del av elevmedvirkningen.

Det er bare en av informantene som direkte trekker inn elevmedvirkning som et grunnlag for kritisk tenkning, slik Freire (2003) og Dewey (2013) beskriver. Dette kommer til uttrykk når læreren sier at elevene skal lære seg å reflektere, velge og være kritiske. Elevmedvirkning blir da mer enn trivsel og læring i klasserommet. Dette kan ses i lys av et samfunnsmandat som er på linje med det kritisk-pedagogiske mandatet om at elever skal bli samfunnskritikere (Freire, 2003). Dette kan også ses i sammenheng med Deweys (2000) oppfordring til selvstendig kritisk tenkning og som en kontrast til det klassiske dannelsesmandatet (Klafki, 2013).

Kort oppsummert kan man si at lærerne har klasserommet som ramme når de snakker om elevmedvirkning. Det er her elevene skal kunne delta, og begrunnelsene for deltakelsen ligger også først og fremst her. Medvirkning er derfor viktig for skolelivet her og nå. At elevmedvirkning er en del av et større dannelsesprosjekt og et ledd i å utvikle demokratiforståelse berøres i noen av intervjuene, men det er ikke dette som preger lærernes refleksjoner verken når det gjelder elevmedvirkning generelt eller medvirkning i samfunnsfag spesielt.

Lærerne omtaler gjennomgående elevmedvirkning som noe som skal inngå i alle fag. Dette kan forstås som at lærerne betrakter elevmedvirkning som et overordnet prinsipp. En slik forståelse samsvarer med vektleggingen i Opplæringslova (1998).

Samfunnsfaget har et bredt mandat og er i mindre grad bundet til bestemte tekster og konkrete temaer, selv om det har en overordnet tematikk som er fastlagt i læreplanen. Dette gir lærerne mange muligheter til å forme faget og tilpasse seg en elevgruppe, og det gir også rom for ulike former for elevmedvirkning (Solhaug 2006). Samtidig kan dette danne grunnlag for ulik praksis både når det gjelder hva som vektlegges og hvordan man jobber i faget.

Når lærerne snakker om elevmedvirkning og samfunnsfagets rolle, er det interessant å merke seg at det legges liten vekt på elevmedvirkning sett i lys av det demokratiserende mandatet. I henhold til fagets formål er det nærliggende å vektlegge det å etablere læringsmiljøer preget av medborgerskap, forstått som å gi elevene mulighet til å være aktive deltakere med individuell autonomi innenfor et fellesskap (Magnette, 2005). Ut fra intervjuene fremstår det som om lærerne bare i begrenset grad kobler elevmedvirkning og ansvaret for å fremme deltakelse til fagets tematiske formål og innhold.

Det legges i intervjuene følgelig ikke i særlig grad vekt på å lære elevene *om* demokrati *gjennom* at de kan være med å legge premissene for eller delta i beslutninger som gjelder egen læringsprosess og eget skoleliv. I denne sammenheng er et slikt «ikke-funn» interessant, og det gjøre det relevant å spørre i hvilken grad samfunnsfaget gjenspeiler demokratidimensjonene dybde og omfang. Hvor mye kan elevene engasjere seg, og hva har de innflytelse på? (Solhaug & Børhaug, 2012).

Det å kunne diskutere kan ses som en elevaktiv arbeidsform. Diskusjoner kan også føre til at elevene lærer å argumentere og å lytte til og vurdere andres argumenter. Gjennom dialog og diskusjon kan det åpnes opp for kritisk tenkning og for å forholde seg til ««det bedre argument»» (Habermas, 1995). Dette berøres i noen intervjuer. Det trekkes frem at fordi samfunnsfag ofte benytter en slik arbeidsform, gir det økt medvirkning. Koritzinsky (2006) beskriver samfunnsfag som et fag som er knyttet til en dialogisk tradisjon, med samtale og dialog som et sentralt faglig verktøy. En slik metodisk tilnærming, er basert på demokratiserende prinsipper. Diskusjoner kan gi praktiske ferdigheter som er viktige innenfor et demokrati. Slik kan man si at arbeidsformen kan være med på å fremme en demokratisk kompetanse. Samtidig kan lærernes vektlegging av de mulighetene som ligger i arbeidsformene som anvendes i samfunnsfag, gjøre det nærliggende å trekke inn det som er omtalt som en snever forståelse av didaktikkbegrepet. En slik forståelse innebærer at man er mer opptatt av metoder og arbeidsformer og ikke i samme grad av fagets verdigrunnlag og formål (Imsen, 1997, Koritzinsky 2006).

Så langt i presentasjonene og drøftingen av funn er oppmerksomheten rettet mot lærernes forståelse av elevmedvirkning. Synet på medvirkning i samfunnsfaget er også belyst. I det følgende skal jeg se nærmere på lærernes meninger om forholdet mellom tilpasset opplæring og elevmedvirkning og også belyse elevmedvirkning i sammenheng med vurdering.

4.2 Elevmedvirkning, tilpasset opplæring og vurdering

4.2.1 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er, som jeg allerede har redegjort for, et grunnleggende prinsipp i en skole for alle. Det innebærer at opplæringen skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger slik at de kan oppleve mestring og utvikle seg faglig og sosialt (Opplæringslova, 1998). Tilpasset opplæring beskrives som et formål, et prinsipp og et virkemiddel (Bjørnsrud & Nilsen, 2008; Damsgaard & Eftedal, 2014). Elevmedvirkning kan forstås på samme måte. Det gjør det interessant å se elevmedvirkning også i lys av tilpasset opplæring.

Lærerne ble derfor spurt om forholdet mellom elevmedvirkning og tilpasset opplæring. Flere av lærerne trekker frem at dette er noe de ikke har tenkt mye på. En av dem sier at hun tidligere ikke har jobbet noe særlig med koblingen mellom tilpasset opplæring og elevmedvirkning, i hvert fall ikke bevisst.

Jeg har ikke tenkt så mye på det. Jeg må jo legge til rette for dem. Hvis ikke hadde jeg ikke oppnådd mye. Jeg skal ha det bra og hyggelig med elevene mine, og de skal oppleve mestring. Det er jo litt intuitivt, for hvis ikke så skjønner man at 'dette går ikke'.

En annen lærer sier også at hun har tenkt lite på elevmedvirkning og tilpasning av opplæringen som knyttet til hverandre. Hun er klar på at hun mener tilpasning i klasserommet er nødvendig og viktig, men har ikke sett det i lys av medvirkning.

Som didaktiker og med erfaring i klasserommet tror jeg man aktivt bedriver tilpasset opplæring mye mer intuitivt og mer direkte og planlagt i hver eneste økt, mens man foreløpig ser elevmedvirkning litt ut som et punkt man må innom, så det blir kanskje sjeldent. Det er en metodikk man må innom, et slags krav man må oppfylle.

Slik hun fremstiller det, inngår det å tilpasse opplæringen som noe som ubevisst preger lærervirksomheten og samtidig inngår i mer konkrete didaktiske overveielser (Koritzinsky, 2006). Når det gjelder elevmedvirkning, er det imidlertid annerledes. Dette beskriver hun som noe hun er pålagt, som noe man skal gjøre, men kanskje i liten grad gjør.

Et aspekt som trekkes frem når elevmedvirkning og tilpasset opplæring ses i sammenheng, er at elevene kan velge. Elevers valgmuligheter trekkes frem av flere, men på ulike måter. En av lærerne sier:

Det er opp til både elevene og læreren, men hvis de [elevene]tar imot elevmedvirkningen når de får muligheten, ofte får de det jo ikke, men hvis de tar imot så vil det i mange tilfeller være tilpasset opplæring, fordi hvis man hører på hva de sier, så vil de komme med det som passer dem og som dermed er tilpasning i seg selv.

Her fremkommer det at elevmedvirkning ikke er noen selvfølge. Den er avhengig av at lærerne gir elevene valgmuligheter, og at elevene griper dem når de kan velge. Hvis elevene får medvirke gjennom å velge, kan det slik læreren beskriver det, ofte være tilpasset opplæring. En annen lærer er inne på noe av det samme, men knytter det til de hun omtaler som «de svakeste elevene».

Ja, det er en sammenheng. Det går ut på at også de svakeste elevene skal ha tilpasset opplæring, så de klarer seg og ikke mister motivasjon, så kan de for eksempel få plukke ut noen mål til en prøve. Da har man både tilpasset og oppfordret til elevmedvirkning».

Også denne læreren kobler elevmedvirkning og tilpasset opplæring sammen gjennom at eleven får valgmulighet. Slik det her fremstilles er imidlertid elevenes påvirkningsmuligheter begrenset. En annen lærer knytter valgene til læringsstrategier.

Jeg ser at hvis man tenker elevmedvirkning inn i at elevene for eksempel kan velge læringsstrategier selv, som ligger til grunn for læring, at de kan velge det som passer dem best, så er det jo knyttet til tilpasset opplæring. Men så kommer jo elevene med så veldig forskjellig førkunnskap. De som har god trening i det kan kanskje få styre mer selv, enn de som er helt ferske i det, som kanskje må veiledes og styres i en retning. Det handler om hvor selvregulerende de evner å være.

Denne læreren understreker at elevene har ulike forutsetninger for å velge. Tilpasningen må derfor ikke bare knyttes til lærestoffet, men også til hvordan elevene skal jobbe og hvor mye ansvar de selv kan få når det gjelder valg av måte å jobbe på. Læreren må følgelig veilede og styre elevene i en retning. Dette samsvarer med en forståelse av at tilpasset opplæring må betraktes som et ansvar for læreren (Bachmann & Haug, 2006).

At det ikke er noen automatikk i at det å velge i seg selv gir tilpasset opplæring, er en lærer spesielt opptatt av. Hun konkluderer slik: «Elevmedvirkning kan ofte være at man får velge mellom to alternativer, men det er ikke så veldig tilpasset, og ikke egentlig så veldig medvirkende».

Flere lærere mener at det varierer hvor mye tilpasset opplæring det er behov for eller mulig å gi. En av lærerne sier: «I noen fag er det ikke satt så i system, og da blir elevmedvirkning kanskje mer i forhold til motivasjon, og ikke så mye i forhold til tilpasset opplæring». Hun utdyper det på denne måten:

Det er ikke alle fag der jeg kan bruke elevmedvirkning. Men der jeg kan sette det inn i en prosess, så syns jeg de får påvirke undervisningsmåte, hvordan man skal formidle og form for vurdering. At de får komme med innspill henger jo sammen med tilpasset opplæring, for da får de velge ut fra hva som forhåpentligvis er best måte å lære på eller hva de lærer mest av.

I tillegg til at mulighetene til å la elevene medvirke oppfattes som fagavhengig, knytter denne læreren også en usikkerhet til det å la elevene velge og tro at det gir tilpasset opplæring. Det er jo ikke sikkert at elevenes valg er i samsvar med det som er mest hensiktsmessig for dem med tanke på læring. Dette peker på noe jeg har vært inne på tidligere, nemlig at elevmedvirkning må kombineres med tydelig klasseledelse (Damsgaard & Eftedal, 2014).

Det er i denne sammenheng én lærers utsagn som skiller seg fra de andre. Hun sier at hun jobber mye med tilpasning, men gir uttrykk for at hun i sammenheng med tilpasset opplæring føler at elevmedvirkningen får for mye plass: «Det har vi diskutert veldig mye i avdelingen vår, og det er veldig interessant. Jeg er litt frista til å si at elevmedvirkning er litt blåst opp». Hun mener at elevmedvirkning og tilpasset opplæring henger sammen, men at det i debatten om hva som er god opplæring blir lagt for mye vekt på medvirkningsaspektet på bekostning av fokuset på tilpasning. Hun er kritisk til at det blir mer fokus på elevaktivitet enn på lærerens tilrettelegging.

Som det har fremkommet, er det at elever kan komme med innspill og får valgmuligheter noe som trekkes frem når lærerne snakker om tilpasset opplæring og elevmedvirkning. I det følgende ser jeg på hva lærerne vektlegger når det gjelder sammenhengen mellom elevmedvirkning og vurdering.

4.2.2 Vurdering

I henhold til Forskrift for opplæringslova (2006) inngår elevmedvirkning som en sentral del av vurderingsarbeidet i skolen. Jeg så det derfor som interessant å undersøke om lærerne ser noen sammenheng mellom elevmedvirkning og vurdering.

Når de snakker om dette, legger de liten vekt på formålet med eller elevenes rolle i vurderingsarbeidet. Den betydningen det å delta i vurderingsarbeidet kan ha for læring og fremtidig kompetanse, berøres også i liten grad. Medvirkning ses heller ikke direkte i sammenheng med den pålagte underveisvurderingen.

Én av lærerne er imidlertid opptatt av at det å la elevene medvirke i vurderingsarbeid, må ses i en større sammenheng. Han trekker frem vurderingens formål og sier: «Dette med vurdering av eget arbeid er jo en del av å bygge opp ferdigheter». Videre sier han: «Man skal jo ha elevmedvirkning, ikke bare med tanke på eksamenskarakterer, men for å utstyre dem for resten av livet». Det at elevene skal være med å vurdere eget og andres arbeid kan ses i sammenheng med en forståelse av skolen som en arena der elevene skal lære ferdigheter som både er viktige i skolen og for livet videre. Gjennom erfaring med å delta, kan det skapes en demokratiforståelse som også er av betydning for samfunnsdeltakelsen (Dewey, 2000). Når skolen både skal skape trivsel og motivasjon, faglig kompetanse og demokratisk dannelse må man ha en undervisning som er demokratiserende, gir eierskap og god læring (Solhaug & Børhaug, 2012). Deltakelse i vurderingsarbeid kan være med på å skape både eierskap og god læring (Engh, 2011).

En av lærerne gir uttrykk for at elevmedvirkningen skal være en del av hele skolehverdagen, fra planlegging og til vurdering. Hun kobler det til at elevene skal kunne medvirke i hele læringsprosessen. På spørsmål om hva hun tenker om forholdet mellom medvirkning og vurdering sier hun:

Elevene skal jo evne å vurdere egne arbeider, og ønskelig sett skal de kunne evaluere hverandres arbeid. Det er vanskelig å gjennomføre, fordi de kommer med veldig forskjellige bakgrunner fra ungdomsskolen og det er tidkrevende å bygge opp den kompetansen i klasserommet, så man knytter det kanskje ofte til mindre oppgaver. Ideelt sett skulle vi kunnet overlatt det [vurdering] mer til elevene, men det ser jeg at jeg ikke praktiserer så ofte.

På samme måte som når det gjelder tilpasset opplæring, forstås elevmedvirkning knyttet til vurdering i stor grad som muligheten til å kunne velge. I noen sammenhenger gis elevene mulighet til å påvirke gjennom selv å foreslå arbeidsmåte eller vurderingsform, men ofte handler elevmedvirkningen om et valg mellom alternativer som læreren foreslår. En lærer illustrerer dette på følgende måte når han snakker om det arbeidet som skal vurderes: «Jeg gir jeg ofte litt forslag eller alternativer både når det gjelder arbeidsformer og vurdering (...). Elevene kan ikke få bestemme for mye».

Også her tydeliggjøres det jeg har vært inne på tidligere: Det er en balansegang mellom det at elevene skal kunne medvirke, og det at læreren må bestemme rammene valgene skal kunne tas innenfor (Damsgaard & Eftedal, 2014). Samtidig kan denne lærerens utsagn innebære at det er behov for en avklaring av forskjellen mellom det å medvirke og bestemme. I Elevundersøkelsen fra 2014 stilles det spørsmål der elevmedvirkning for eksempel knyttes til formuleringen *være med på å forslå* (Utdanningsforbundet, udat.a). Dette kan forstås som noe annet enn at elevene skal *bestemme*.

Når lærerne snakker om både elevmedvirkning, tilpasset opplæring og vurdering, er det lite fokus på elevene og lærerne som samarbeidspartnere i klasserommet. Et sentralt spørsmål i denne sammenheng er i hvilken grad elevene i vurderingsarbeidet er medborgere i klassefelleskapet og hvilket handlingsrom og hvilken påvirkningsmulighet elevene har (Habermas, 1995).

En av lærerne snakker mer overordnet om noe som også er aktuelt for vurderingsarbeidet.

Det er ikke bra om jeg ikke kan flytte meg eller elevene ikke bryr seg. Det er godt når elevene har reflektert over hvor vi skal og hvordan vi skal komme dit og får grep om hva vi skal sette oss inn i, hva vi skal komme ut med på den andre siden og hva de skal forstå, hvilken kompetanse som skal opparbeides, hvilke ferdigheter som trenes og

hvilke mål de skal oppnå. Hadde vi kommet oss dit at de forstår det, og kan si hva de vil gjøre for å nå målene våre, gjennom å se på former og metoder, hadde det vært bra. Men jeg tror ikke jeg kan gå inn i et klasserom og gjøre det på mandag. Grunnarbeidet må gjøres først.

Det denne læreren er opptatt av kan ses i lys av deliberasjon (Eriksen, 1995). Læreren ser det som nødvendig at også hun må kunne endre seg. Som lærer skal hun lede elevene i arbeidet med å klargjøre mål. Vurdering må ses i lys av hvilke mål det er som skal nås. Elevene beskrives her som aktive deltakere i klargjøring av både mål og metodevalg. Læreren tegner på mange måter et bilde av en elevrolle der deltakeraspektet er tydelig. Samtidig understreker hun at det krever tid å utvikle et slikt samarbeid.

En annen lærer er også tydelig på at elevene må veiledes når de skal delta aktivt med tanke på vurdering. Han sier:

Jeg har jo opplevd at elever velger de samme målene hver gang. Da får man jo ikke vurdering i andre mål og de utfordrer ikke seg selv. Eller så kan de velge mål som ikke kan vurderes i den vurderingssituasjonen de skal ha. Så de må få veiledning underveis når de har valgt temaer og satt i gang arbeidet.

Det å involvere elevene i vurdering, er følgelig ikke å forstå som å overlate ansvaret til elevene alene. Elevene skal delta, men læreren må skape grunnlag for at elevene kan velge og bidra til at de blir mer bevisste på egne læringsprosesser (Prinsipper for opplæring, 2006).

4.2.3 Oppsummerende drøfting

Både tilpasset opplæring, vurdering og elevmedvirkning er hjemlet i lovverk og læreplan og er å betrakte som noe som skal prege skolevirksomheten. Felles for disse begrepene er at de kan ses i sammenheng med skolens demokratiske mandat og knyttes til å fremme deltakelse og dialog, utvikle eierskap og fellesskap preget av likeverdige aktører. Dette har betydning for skolelivet her og nå og kan også være med på å forberede elevene til fremtidig samfunnsdeltakelse (Dewey, 2000; Tangen, 2012).

For noen lærere er tilpasset opplæring mer overordnet enn arbeidet med elevmedvirkning. Det kan innebære at de anerkjenner det som et prinsipp som skal inngå i hele skolevirksomheten (Bachmann & Haug, 2006). Samtidig kan tilpasset opplæring være et prinsipp som det er

vanskelig å konkretisere (Damsgaard & Eftedal, 2014). Kanskje kan det også bidra til at koblingen mellom elevmedvirkning og tilpasset opplæring fremstår som vag for noen. De har tenkt lite på det og er lite bevisste på det.

Et fellestrekk i intervjuene er at både tilpasset opplæring og vurdering knyttes til at elevene kan velge mellom alternativer som læreren gir dem, eller velge innenfor opplegg som er fastsatt av læreren. I denne sammenhengen presenterer flere lærere både elevmedvirkning, vurdering og tilpasset følgelig mer som et spørsmål om valg av metode, enn som et prinsipp eller som et virkemiddel i demokratiopplæring, og som et ledd i å utdanne fremtidige medborgere (Solhaug & Børhaug, 2012).

Det kan være nærliggende å forstå det at elevmedvirkning knyttes til at elevene skal kunne medvirke innenfor fastsatte rammer i lys av at læreren har et profesjonelt ansvar for å lede klassen og læringsarbeidet, og ikke kan overlate ledelse av læringsarbeidet til elevene (Damsgaard & Eftedal, 2014). Men det kan også reises spørsmål om det er slik at forståelsen av elevmedvirkningen er for begrenset hvis den primært knyttes til muligheter til å delta innenfor rammer som allerede er fastsatt av læreren, og gir lite rom for endring. Sentrale spørsmål i denne sammenheng kan være: Gir dette reell medvirkning? Hvordan kan elever påvirke med dette som utgangspunkt? I hvilken grad gir slike valg elevene mulighet til å være medborgere i et samspill preget av deltakelse og interaksjon?

For å fremme medborgerskap, er det av betydning at undervisningen preges av «læring *om* demokratiet, læring *for* demokratiet og læring *gjennom* demokratisk deltakelse». (Stray, 2015, s. 659). Sentralt i denne sammenheng, er å diskutere hvordan dette avspeiles i forståelsen av og arbeidet med elevmedvirkning.

Når lærerne snakker om hvordan de forstår elevmedvirkning, legger de vekt på at det innebærer deltakelse i hele læringsprosessen. Det tegnes likevel ikke noe klart bilde av at elevene i stor grad involveres i beslutninger og får være med på planlegging, gjennomføring og vurdering slik intensjonen er at de skal (Prinsipp for opplæringa, 2006). Elevene fremstår, ut fra det som preger intervjuene, i begrenset grad som aktive aktører som kan påvirke hvordan skolehverdagen deres skal se ut (Nordahl, 2010).

Denne tilnærmingen møter motstand hos Shor. Han uttrykker at elevenes påvirkning må være tilstede i alle faser av skolen og ikke minst være reell, altså at elevene i stor grad har

innflytelse (Shor, 1992). Freire mener at en type påvirkning som handler om å kunne velge mellom alternativer og ikke hva som skal være alternativene, kan virke fremmedgjørende (Freire, 2003). Fremmedgjøring kan gjøre det vanskelig å oppleve motivasjon og eierskap, noe som igjen vil kunne svekke læring.

En av lærerne er opptatt av at elevmedvirkning knyttet til vurdering også handler om å bygge ferdigheter for fremtiden og livet etter skolen. Elevmedvirkning kan i denne sammenheng ses som et ledd i å bevisstgjøre elevene, både om fagets krav og om sine egne ferdigheter. Dette kan knyttes til at elevene gjennom å kjenne forventningene kan mestre bedre (Koritzinsky, 2006). Det ser imidlertid ut til at både tilpasset opplæring og vurdering i liten grad vektlegges ut fra en tanke om å utvikle kompetanse for fremtiden.

I flere av intervjuene legges vekt på at det er god tilpasning hvis elevene selv kan velge det de mener er best. I den grad dette får som konsekvens at læreren i liten grad veileder elevene og gjør dem i stand til å ta gode valg, kan det være problematisk. En sentral forutsetning for å kunne medvirke er at man blir bevisst på hvilke valgmuligheter man har og hvilke konsekvenser det man velger får (Prinsipp for opplæringa, 2006). Det er læreren som har ansvar for en slik bevisstgjøring og for at opplæringen tilpasses elevenes forutsetninger. Det er som en av lærerne er inne på, ingen automatikk i at det å la elevene velge er det samme som at opplæringen tilpasses. En forutsetning for å kunne tilpasse opplæringen er at læreren har kunnskap om elevene, klassen og seg selv som klasseleder (Damsgaard & Eftedal, 2014). Dialogen med elevene er av særlig betydning for å vite hva elevene trenger og for å bevisstgjøre både dem og seg selv som lærer på hvordan elevene lærer best. Slik kan det skapes et læringsmiljø preget av medborgerskap der elevene kan delta i interaksjon seg i mellom, og også med læreren (Magnette, 2005).

Hittil har presentasjon og drøfting av funn vært konsentrert om ulike sider av lærernes forståelse av elevmedvirkning. I det følgende rettes søkelyset mot hverdagspraksisen slik lærerne i min studie beskriver den. Først ser jeg på de refleksjonene lærerne har om møtet mellom intensjon og virkelighet.

4.3 Elevmedvirkning og hverdagspraksis

4.3.1 Fra intensjon til virkelighet

I intervjuene var det også sentralt å få frem lærernes erfaringer fra klasserommet. De ble derfor spurt om hvordan de legger til rette for at elevene skal kunne medvirke.

Flere av lærerne er inne på at det kan være vanskelig å vite hva elevmedvirkning konkret innebærer i skolehverdagen og hva som er god medvirkning. I praksis blir elevmedvirkningen begrenset og ofte knyttet til valg av metoder innenfor de rammene som læreren setter. En følge av dette er at elevene ikke gjennomgående er deltakere i en overordnet eller helhetlig prosess. En lærer beskriver det slik: «Det er jo sjeldent elevene er med hele veien, men som regel er de med på ett ledd i den prosessen». En annen lærer utdyper dette:

Vi har kanskje ikke så mye elevmedvirkning (...) Det er kanskje noen innspill på prøver eller i timer, men det er ikke noe om hvor elevene skal hen, i et helhetlig system. Det bør ikke være sånn at elevene bare sporadisk er med.

Han reflekterer videre: «Som lærer kan man ofte bli litt for opptatt av kunnskap, og miste fokus på det store, og det kommer av at man skal gjøre veldig mye på liten tid». Han problematiserer at læreren både skal vurdere fagkunnskap og samtidig bidra til demokratisering innenfor begrensede rammer. Den samme læreren utdyper:

Jeg mener at elevmedvirkning er å tenke på læringsutbytte og forming av mennesket, men mye av medvirkningen, også i mine timer, er jo kanskje mer at de blir sett og hørt, enn at de får så mye læringsutbytte av det.

Han trekker frem at elevmedvirkning handler om læring. Han gir selv uttrykk for at elevmedvirkning er en del av et større mandat og skal bidra til å utvikle fremtidige samfunnsdeltakere. I praksis blir det imidlertid slik at elevmedvirkning ofte reduseres til at han gjennom å variere undervisningsmåter og vurderingssituasjoner gjør det mulig for elevene å velge noe de liker.

En annen av lærerne er opptatt av at elevmedvirkning ikke bare er av betydning for hvordan elevene klarer seg faglig, men at det er viktig for å «utstyre dem for resten av livet». Her viser han til det demokratiserende formålet ved medvirkning. Likevel er det, ifølge hans egne

beskrivelser, slik at undervisning hans ofte ikke er rettet mot dette. Han beskriver en praksis som kan forstås som mer preget av fokus på det umiddelbare enn på det dannende fremtidsperspektivet (Solhaug, 2006).

En annen lærer sier også at elevmedvirkning i praksis ofte blir det samme som å gi elevene noen valgmuligheter. Hun er kritisk til dette fordi hun mener at det ikke nødvendigvis gir dem mulighet til å medvirke. Hun sier: «Å gi dem valg bare for å gi dem valg er det ikke noe poeng i». En sentral del av elevers skolelivskvalitet er at arbeidet skal gi mening og oppfattes som ordentlig (Tangen, 2012). Hvis elevene får valg som ikke er reelle fordi lærerne allerede har lagt premissene, eller hvis det valgene handler om er av liten betydning, kan det være med på å gjøre elevmedvirkning til noe som oppleves som lite betydningsfullt.

En av lærerne er nettopp opptatt av en del av de valgene elevene får ikke egentlig er reelle valg.

Når jeg foreslår ting får jeg det jo som jeg vil, for så vidt. Det mister jo litt sin verdi om de opplever at det blir som læreren sier allikevel. Det er litt skinndemokrati. De føler at de får mene noe, men jeg kan parere dem i senk, og de har jo formelt sett fått medvirke.

Det hun sier kan ses i lys av asymmetrien og maktforholdet mellom lærer og elev. Hun peker på at læreren gjennom å legge premissene, får det som hun vil og at det egentlig ikke er ordentlig medvirkning. Dette er en utfordring i et deliberativt perspektiv (Habermas, 1995). Dialogen i klasserommet blir i slike situasjoner ikke primært styrt av gode argumenter eller av at elevene inngår som likeverdige samarbeidspartnere.

Balansen mellom å inkludere elevene og å overstyre dem trekkes også frem av en annen lærer: «Fordi elevene skal testes på forskjellige ting, som for eksempel muntlighet, så kan ikke elevene medvirke det bort. De må bli trent nok. Der er det veldig forskjellig på skoler, med tanke på hva elevene får påvirke».

Hun sier det må være begrensninger på hva elevene kan medvirke på, og i hvilken grad elevene kan medvirke. Læreren har mange hensyn å ta, for eksempel til vurdering og rapportering, samt et overordnet mandat som elevene selv kanskje ikke har et bevisst forhold til. Hun sier videre: «Det er noen ganger man må styre med jernhånd for å få elevene gjennom».

En av lærerne problematiserer også lærernes forutsetninger for å legge til rette for elevmedvirkning.

Jeg tror mange lærere ikke har forutsetninger for å drive god elevmedvirkning, fordi de ikke skjønner hva det går ut på. De gjør det liksom om til å gi elevene noen valg (...) Vi må jo kanskje også bevisstgjøre elevene på det, for hvis det er ubevisst elevmedvirkning blir jo kanskje litt av effekten borte.

Her peker han på at det er vanskelig for lærerne å forstå hva elevmedvirkning innebærer. Det er en av grunnene til at medvirkning ofte begrenses til å dreie seg om at elevene i blant kan velge. På denne måten reduseres elevmedvirkning i praksis til å handle om noe annet enn demokratisering, deltakelse og danning (Solhaug & Børhaug, 2012).

Gjennom lærernes beskrivelser fremkommer det ut fra det som er skissert over, at det kan være kontraster mellom den brede, prinsipielle forståelsen av elevmedvirkningen og den smale, metodiske tilnærmingen som ofte reflekteres i klasserommet. Lærerne ser elevenes forutsetninger som en sentral grunn til dette.

4.3.2 Elevforutsetninger

I intervjuene tar lærerne opp elevenes grunnlag for elevmedvirkning som en utfordring. Gjennomgående mener lærerne at elevenes kompetanse og ferdigheter har påvirkning på mulighetene til å drive god elevmedvirkning. En lærer beskriver det slik:

Elevene har forskjellig grunnforståelse. Noen er mer bevisste enn andre, på seg selv og sin læring. Det krever litt av elevene og det er ikke alltid de er modne nok til å skjønne det. Det er jo litt opp til oss i forhold til hvordan vi legger det opp. Det er en utfordring.

Han tar utgangspunkt i elevenes bevissthet og kjennskap til egen læring og problematiserer at det ikke er alle elever som har forutsetninger for å delta aktivt i egen læring. Samtidig ser han det som lærerens ansvar å ta hensyn til disse forskjellene. Når han utdyper, snakker han om at elevene er ulike både når det gjelder selvinnsikt, hvor sterke de er faglig og når det gjelder refleksjon.

En annen er også opptatt av evnen til å reflektere. «Det er jo noen elever som ikke vet hva elevmedvirkning går ut på. (...). Det er jo også vanskeligere for de svake elevene å reflektere

over elevmedvirkning enn de sterke». Dette gjør at elevene har ulike forutsetninger for å ha et bevisst forhold til deltakelse og påvirkning.

Men elevenes forutsetninger for genuin medvirkning kan ifølge en av de andre lærerne være begrensede, uavhengig av om elevene kan kalles sterke eller svake:

I klasser hvor man kan tillate seg å utfordre dem, for eksempel i en lettstyrt klasse, så kan man gi dem et tema, vise dem kompetansemålene, spørre hvordan de vil gjøre det, også er elevene allikevel så utrente på det at de sier at de vil ha prosjekt eller lærerforedrag, men helst ikke langtekst, men gjerne en avkrysningsprøve, eller se en film. Det er på en måte de didaktiske modellene de har møtt så langt, også opplever de elevmedvirkning fordi de har fått lov til å spille inn, men de har ikke trening i det, og de kommer bare med den 'skolske' historien de har. Man kan si 'jaja, 'det er elevmedvirkning for de fikk spille inn', men man kjenner jo ingen tilfredsstillelse over å ha gjort et godt stykke arbeid med elevmedvirkning.

Hun trekker inn at elevenes forutsetninger henger sammen med deres tidligere skoleerfaring som direkte og indirekte styrer deres handlingsrom. Hun opplever å ikke ha gjort en god jobb når hun må redusere elevmedvirkningen til at elevene får komme med overfladiske og begrensede innspill basert på det de er vant til fra før, eller når elevene får enkle valg mellom alternativer. Videre i intervjuet uttrykker hun at det kan gi henne en opplevelse å ikke strekke til. Hun beskriver det som kan omtales som et bakkebyråkratproblem preget av at arbeidstakere kan oppleve et personlig nederlag når de ikke får gjort jobben sin slik de ønsker (Damsgaard, 2014; Lipsky, 2010). Hun gir videre uttrykk for at det kan være stor avstand mellom det elevbildet som finnes i faglitteraturen og de elevene man møter i virkeligheten:

Hvis man leser faglitteratur, nesten i enhver form, så ser man at man bør bedrive det [elevmedvirkning]. Idyllen er den selvregulerende eleven, med den indre motivasjonen, som mestrer, også videre, den du kan du overlate mye til og utfordre. Men hvis man ikke er en skolevinner så er det vanskeligere å få dem inn på det hakket, og man må drive en større opplæring. Og det tenker man at ikke er knyttet til kompetansemål eller eksamensrelevant. Da tar man seg ikke tid til det og da får man ikke gevinsten. Man får ikke elever som har metakompetanse om egen læring, som jeg tenker er det man kan vinne på det.

Læreren knytter utfordringene ved elevenes forutsetninger opp mot systemets forventninger til målbare ferdigheter, samt at tidsrammene bidrar til at det overordnede elevmedvirkningsperspektivet nedprioriteres. Hun konkluderer selv med at man da mister mye av muligheten for økt læring og bevisstgjøring hos elevene.

En av lærerne beskriver elever som ikke klarer å være aktive i elevmedvirkning slik:

De som ikke klarer det [elevmedvirkning] er elever som trenger rammer og en del styring, mye hjelp underveis. Når de får ansvaret for noe selv, uten at det er styrt, går det ikke så bra. Det er noen som trenger mer styring enn andre og fastere rammer.

Han beskriver videre hvordan han møter dette.

Jeg gir dem fastere rammer, mer håndterlige valg. Jeg veileder mer, også under læringsprosessen. Hvis de skal velge mål, kan det være jeg må tolke dem for dem, fordi de ikke forstår før målene er konkretisert. I utgangspunktet gir jeg alle de samme alternativene, men når jeg ser noen sliter, så går jeg inn og styrer mer. Hvis de velger noe helt feil, må de jo også få beskjed om det. Man må fortsatt veilede dem. Man kan ikke slippe dem helt løs, for da kan de bomme helt og stryke selv om de kanskje tror de gjør en god jobb.

Læreren gir uttrykk for at de elevene som ikke klarer å medvirke i utgangspunktet må få mer veiledning og tilrettelegging. Som lærer blir han da en aktiv part for å få med elevene og er ansvarlig for å styre læringsprosessen. Her blir tilpasset opplæring knyttet til graden av elevmedvirkning. Dette samsvarer med en forståelse av at opplæringen skal ta hensyn til elevenes evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998), noe som også må gjelde med hensyn til en medvirkning og utvikling av demokratisk kompetanse.

En annen utfordring er at elevene, selv om de har kompetanse og gode forutsetninger, kan være uinteressert eller ikke ønske å medvirke i særlig grad. En lærer sier:

Problemet er at de fleste elevene ofte er uinteressert i å delta. Det er litt sånn «gjør det du synes er best» liksom. Jeg møter det veldig ofte. Kanskje er det en eller to som sier «det hadde vært fint om vi kunne hatt muntlig framføring», fordi de liker det.

Denne læreren gir uttrykk for at elevene ikke er engasjerte, og i stor grad lar det være opp til læreren å forme skolehverdagen. Valen (2010) er også inne på dette. Elevene i hennes studie

ønsker ikke for stor grad av medvirkning fordi de anser det som bedre at læreren, som vet hva som forventes, er den som bestemmer. Slik kan de gjøre seg selv til mindre aktive aktører enn læreren skulle ønske, noe som kan gjøre det vanskelig å invitere til demokratiserende dannelsesprosesser med elevene som aktive deltakere. Samtidig trekker en annen lærer frem en annen forklaring på lite medvirkning:

Mange elever er ikke motiverte og vil ha minste motstands vei. Mange sier for eksempel at de vil ha muntlige presentasjoner fordi det krever minst arbeid, og du kan kanskje komme deg billig unna. Det er et skille mellom dem og de som vil lære. Det kan bli vanskelig om du legger masse over på elevene. Det blir fort det med minst arbeid og ikke det beste opplegget.

Læreren sier videre at han da må gi elevene mindre handlingsrom, noe som igjen kan være utfordrende med tanke på at de skal kunne medvirke.

I tillegg til at lærerne snakker om elevforutsetninger som en vesentlig i arbeidet med elevmedvirkning, er de opptatt av at skolens rammevilkår også påvirker graden av elevmedvirkning.

4.3.3 Rammevilkår

Lærerne opplever at det stilles store krav til dem og at det er vanskelig å leve opp til forventningene som kommer fra skoleledelse og myndigheter. En lærer snakker om avstanden mellom idealet og fagenes kompetansemål: «Det er jo en voldsom ambisjon. Det er en fin tanke, men når vi ser på kompetansemålene i fagene så henger ikke det alltid sammen med ambisjonen». Han gir uttrykk for at det er vanskelig å forene de overordnede målene med kompetansemålene som skal måles og vurderes. Han skisserer en praksis preget av en avstand mellom prinsippene for utdanningen (Prinsipp for opplæringa, 2006) og det handlingsrommet læreren har. På den ene siden har lærere et klart mandat om å bidra til en demokratisering og legge til rette for elevmedvirkning, men på den andre siden også ansvar for å nå kompetansemål og få elevene til å fullføre og bestå skoleløpet. Dette fører til at det ofte må gjøres kompromisser.

En annen lærer uttrykker seg slik: «Det er utfordringer i forhold til rammevilkår. Elevmedvirkning forsvinner litt i mengden med eksamener og kompetansemål. Hadde man

hatt bedre tid til å lage gode opplegg ville det kunnet være bedre». Andre er også inne på at resultater og prestasjoner overordnes, og at dette skaper dårligere kår for elevenes medvirkning.

Det er mange hensyn å ta i en travel skolehverdag. Det for konsekvenser for vektleggingen av elevmedvirkning. En av lærerne sier:

Elevmedvirkning er en av de viktigste verktøyene vi har, men vi gjør det ikke hver dag og hver time. Vi har jo en tidsramme og du må tenke gjennom hva som er hensiktsmessig. Det er ikke det eneste prinsippet som styrer skolehverdagen.

Slik flere av lærerne beskriver det, står de overfor forventinger som vanskelig lar seg forene. De mener selv at de bør jobbe med helhetlige prosesser, som inkluderer elevene, for å fremme elevmedvirkningens forskjellige elementer, men opplever samtidig krav om rapportering og testing, som gjør at de overordnede prinsippene må nedprioriteres. En lærer kommenterer: «Det er et skarpt skille når man skal motivere til aktivitet og så skal man teste, og vi vet at testingen kanskje ikke er så gunstig for motivasjonen». Denne læreren trekker også frem at det er problematisk at man har ønsker om tilpasning lokalt, også i vurderingssituasjoner, og samtidig skal teste alle elever etter en sentralisert eksamen i mange fag. Han opplever dette som en dobbeltkommunikasjon i skolen, som kan være vanskelig å forstå og forholde seg til og som får betydning for graden av elevmedvirkning.

Lærerne snakker også om mangel på tid som en utfordring. En lærer sier det slik: «Det er vanskelig at vi lærere har lite tid til å snakke sammen og samkjøre oss, fordi det ikke går timeplanmessig. Da blir det jo opp til hver enkelt lærer». Læreren uttrykker en bekymring for at det blir forskjellig praksis hos hver enkelt lærer og i hvert enkelt klasserom. På denne måten fortsetter skolepraksisen å bære preg av privatisering (Damsgaard & Eftedal, 2014). En lærer knytter tidsmangelen opp mot elevenes forutsetninger:

Det er tidsklemma man opplever. Man overtar elever fra ungdomsskolen, noen har blitt utfordra på dette [elevmedvirkning] og andre har ingen kompetanse på dette. Jeg opplever at veien til å få dem dit, å evne å ta de valgene, det krever forarbeid og den tida har jeg ikke. Det blir litt kameratvurdering, «hva tenker dere?», gi ut periodeplanen og dekodete kompetansemål og spørsmål om hva de vil ha, hva slags vurdering. Det gjør jeg mye av, men jeg syns ikke det er kvalitativt godt nok. Jeg tror den biten om å trene dem opp til å bli dyktige nok, jeg innbiller meg at man må legge

ned et grundig stykke arbeid for å få dem dit. Kunne man gjort det teambasert, med andre lærere, så ville man kommet fortere opp på et visst nivå, da kunne man høstet mye gevinst. Personlig, når jeg planlegger så tar jeg det [elevmedvirkning] litt inn her og der.

Hun problematiserer elevenes forkunnskaper, fra tidligere i skoleløpet, men også mangelen på tid til å kompensere for dette. Hun sier at hun i møte med «tidsklemma» ender opp med å gjennomføre elevmedvirkning i form av enkle valg og mindre påvirkning. Elevmedvirkningen blir slik hun som lærer da kan huke av for å ha gjort det, uten egentlig å ha lagt til rette for eller å ha gjennomført reell medvirkning slik hun ønsker.

I tillegg at tiden til arbeidet er et problem, er store elevgrupper utfordrende både med tanke på elevmedvirkning og tilpasset opplæring:

Jeg skulle ønsket meg en mindre klasse. Det å ha 32 stemmer er å ha mange meninger. Elevmedvirkning og tilpasset opplæring krever kanskje en differensiering eller variasjon i forhold til hvordan man kommer i mål, og hvordan man vil jobbe. Ønskelig vil man jo at alle 32 skal kunne si hva de mener (...). Det er nok lettere å klare i en mindre klasse. Da er det lettere å finne flere veier til mål.

Hun gir uttrykk for at hun ønsker seg mindre elevgrupper og knytter dette til muligheten for å drive tilpasning, både generelt og med tanke på elevmedvirkning. Hun tror mindre klasser, ville åpne for større grad av variasjon, noe som gir elevene mulighet til å jobbe på ulike måter.

En av lærerne gir uttrykk for at det også kan være forskjellig oppfatning av elevmedvirkningens plass hos skoleledere og lærere, og at dette også er en utfordring. Hun har selv skolelederutdanning, men jobber som lærer. Hun sier:

Skoleledere som er på min alder og yngre, har kanskje en annen fagutdanning enn mange av disse gamle lederne som bare har rykket opp (...) Jeg ser at vi har forskjellige syn. Jeg forventer for eksempel elevmedvirkning, men det rokker litt ved den læreridentiteten som noen kanskje har av å eie noen sannheter i et klasserom hvor man forteller elevene hvordan ting skal gjøres.

Hun viser til at det kan være et slags generasjonsskille, som påvirker i hvilken grad man legger vekt på medvirkning. Hvilket syn man har på sin egen rolle som lærer og på elevene vil også påvirke graden av elevmedvirkning. For noen lærer kan det være krevende å slippe elevene til, hvis de vant til at læreren med basis i sin kompetanse er den som kan og vet best.

Til sammen gjør de utfordringene som er beskrevet her det krevende å ha en skolehverdag preget av elevmedvirkning i hele læringsprosessen. Likevel har lærerne noen gode eksempler på elevmedvirkning i praksis.

4.3.4 Elevmedvirkning i praksis

Når lærerne kommer med konkrete eksempler, knytter de det ikke spesifikt til samfunnsfag. Dette kan ses i sammenheng med det som tidligere har fremkommet; lærerne ser medvirkning som et anliggende på tvers av fag.

En lærer trekker frem et eksempel der elevene er med på å legge planer for arbeidet med et fag. «Vi går gjennom læreplanen og min tentative årsplan i klassen, og så jobber de i grupper og får spille inn på alt fra vurderingsformer til ønsker. De kan si hvor de ønsker prosjekter, i forhold til temaer». Her får elevene delta i en større prosess, med påvirkning på både tematikk og arbeidsmåter innenfor et skoleår. Gjennom å trekke elevene aktivt inn i planleggingen, kan de være med på å legge noen av premissene for arbeidet i faget. I dette perspektivet blir altså elevmedvirkningen en overordnet prosess, med fokus på eierskap og bevisstgjøring om fagets temaer og rammer. Slik kan elevene gjennom interaksjon gjøres til deltakere i læringsprosessen (Solhaug, 2006).

En lærer trekker også frem et eksempel på medvirkning som deltakelse i en prosess:

Jeg har et eksempel hvor prosessen har vært bra. Der har elevene fått bestemme hvordan det ble lagt opp. Det var en sterk klasse som gjorde mange valg selv. Der opplevde jeg at de følte at de styrte faget og hadde kontroll, og hvor de kunne si at de for eksempel trengte mer forelesning om bestemte temaer, ut fra planen som vi hadde laget sammen. Det ga litt eierskap og forståelse for det, og respektfølelse fordi de ble tatt på alvor. Det er ikke en enkelthendelse, men en prosess. Jeg hadde litt undervisning med dem, så jeg følte hvor jeg hadde dem, og så la vi resten av semesteret med innhold og vurderinger sammen. Det fungerte ganske bra.

Her er elevmedvirkning sentral i hele prosessen, noe han mener var mulig fordi klassen fungerte som den gjorde. Han vektlegger at den store graden av elevpåvirkning ga elevene både eierskap og faglig selvinnsikt, og ikke minst en opplevelse av å bli respektert (Freire, 2003). Han vektlegger også forholdet mellom elevene og læreren, hvor det er en stor grad av likeverd som reflekteres gjennom det faglige samarbeidet. En slik relasjon mellom lærer og elever kan være et ledd i utvikling av god skolelivskvalitet (Tangen, 2012).

En av lærerne, som også underviser i fremmedspråk, knytter medvirkningen til tilpasset opplæring og mener det er viktig med bevisstgjøring hos elevene. Hun sier:

Jeg jobber veldig temabasert (...) Når vi jobber med et tema så må jeg i dialog med eleven for å forstå hva den enkelte mestrer og hva som er veien videre. Nå når noen elever skulle opp til eksamen, så lagde jeg en sjekkliste med dem, hvor det ikke bare er fokus på grammatikk, men også på det de skal formidle. Grammatikken er bare et hjelpemiddel for å bli forstått. Det er arbeidstrinnene som er viktig, ikke bare grammatikk. Da kan elevene se hva de kan, og bruke det de kan til å uttrykke seg.

Hun inkluderer elevene i det konkrete arbeidet og tar utgangspunkt i elevenes kunnskap for å se hva som er relevant og nødvendig. Samtidig handler hennes arbeid om å gi elevene et verktøy de selv kan bruke og som gjør det tydelig for dem hva de kan. Dette kan ses som en form for empowerment, der elevene myndiggjøres. Det kan bidra til følelse av eierskap, som kan lede til bedre læring og motivasjon (Freire, 2003; Shor, 1992)).

En annen av lærerne trekker også frem et eksempel på at elevene har stor grad av eierskap til fagstoffet:

Skal de skrive en analyse av en lyrisk tekst, kan de istedenfor å analysere et dikt få lov til å analysere favorittsangen sin eller en sang de virkelig hater. Det gjør jeg ofte i norsken, og da kan de også velge engelske sanger så lenge det er på norsk. De får ta en sang de liker selv og det fungerer mye bedre enn et gammelt dikt.

Han forteller videre om bakgrunnen for at elevene får velge sanger: «Jeg prøvde å dele ut dikt til dem som de skulle analysere, men det gikk dårlig. Da jeg lot dem velge sanger, og velge selv, snudde det seg helt opp ned». Han gir her uttrykk for en forandring i elevenes motivasjon og prestasjoner og knytter dette direkte til eierskapet til innholdet i oppgaven. Han reflekterer selv over dette:

Medvirkning hvor de får velge det de jobber med fungerer. Om det er å skrive drøftende tekster om temaer, analysere reklameplakater de velger, så lenge det er noe de er kjent med. Det gir engasjement og de velger et innhold de kan fra før, så de ikke må tolke det så voldsomt, men de må få formidlet det riktig til oss andre og finne alle virkemidlene i analysen som de skal finne. Det er greit at ting er litt morsomt og at de finner noe de kjenner.

Han forteller at elevene opplever engasjement og får motivasjon, samt at de har flere faglige forutsetninger for å prestere godt når de får velge innhold i oppgavene selv. Her kan elevene velge mer selvstendig og ikke bare plukke ut et av flere alternativer som læreren har laget.

Det er også flere eksempler i intervjuene på at elevmedvirkning knyttes til vurdering. En lærer forteller:

Vi tar opp kompetansemål, prater om dem og blir bevisste på dem, dekode dem, og så spør jeg elevene hvordan de føler undervisninga skal være for at de kommer dit. Det kan være individuelt, i grupper, prosjekter. Det kommer en del innspill og det blir en variasjon, for noen vil ha muntlig og noen skriftlig, og noen vil være alene eller i grupper. Så kommer jeg med innspill om hva jeg tenker kan fungere, basert på hva som har fungert tidligere, og spør om de vil bruke det. Sirkelsamtaler er et eksempel på det. Det er en muntlig vurdering i gruppe, hvor de får et tema og skal samtale om det i gruppa. Enten sitter jeg med dem og prater med dem eller så sitter jeg på utsiden og observerer samtalen. Da må de komme med forskjellige poeng og nyansere for hverandre (...) Det er et godt alternativ til enkelthøringer, for du får vise fram mer forståelse, og demokratiforståelsen kommer kanskje inn (...). Noen temaer, som er diskuterbare, fungerer godt. De får ofte en litt bredere forståelse av det.

Han knytter opplegget opp mot demokratisering, og diskusjon og nyansering som et ledd i å utvikle en forståelse av faginnholdet. Det han beskriver kan forstås som en interaksjon omkring læring der elevene og læreren er samarbeidspartnere, samtidig som læreren opprettholder sitt ansvar for det faglige arbeidet. Slik kan elevene oppleve å bli medborgere i klasserommet og også lære gjennom interaksjon med hverandre (Stokke, 2013).

En lærer knytter også sine egne erfaringer med tilrettelegging opp mot vurdering og forteller om hvordan hun jobber med det.

I sammenheng med vurdering får de ofte medvirke. Spesielt i samfunnsfag har jeg tatt inn nye metoder og spurt dem om hvordan de synes det virker. Da får de si om de likte det eller ikke, og komme med konkrete innspill. Jeg viser at det finnes flere alternativer enn de vanligste (...). Jeg ser jo at hvis de responderer med at de liker noe annet bedre, så er jeg ikke så tøff at jeg bruker den samme metoden igjen, for å gjøre det igjen og bli bedre. Da har jeg heller sagt at det er en metodikk elevene ikke liker og bruker andre metoder. Det går begge veier. De burde trenes på forskjellige måter, men så får de jo gjennomslag da.

Læreren viser til at elevene får komme med innspill på alternative arbeidsmetoder som hun introduserer dem for. Samtidig problematiserer hun at hun kan la elevenes innspill overstyre hennes kompetansebaserte mening.

En annen lærer kommer med et eksempel på valg elevene får gjøre:

I vurderingssituasjoner lar jeg dem velge mellom temaer eller velge sjanger, så lenge det er riktige temaer og en overordnet sjanger, så lenge det er for eksempel en drøftende tekst. De kan også velge både tema og sjanger, hvis jeg skriver i oppgaven at de skal lage en drøftende tekst med selvvalgt tema. Da gir jeg ofte litt forslag eller alternativer (...) Men de kan ikke få bestemme for mye.

I hans undervisning foregår altså elevmedvirkningen innenfor rammene som læreren setter, og det er lite rom for å diskutere rammene. Han knytter dette til at elevene i liten grad er i stand til å ta valg uten rammer og til at han har et ansvar som klasseleder. En av lærerne har lagt til rette for at elevene i større grad legger premissene.

Jeg ble utfordra av en kollega på å slippe elevene mer inn i vurderinger. Han sa at han pleide å ha en fagsamtale, en utsjekkingsprøve og en drøftingstekst, og ga elevene temaer, men elevene kunne selv velge når de ville ha hver vurderingsform. Det gjorde jo at det aldri hopet seg opp mye retting, men man måtte være i tospann for at det alltid skulle være noen i timen mens noen hadde fagsamtale. Men det var en elevmedvirkning hvor de kunne styre ut fra hva de kunne mye om og følte passet for å vise det fram. De måtte vurdere hva de gjorde godt og det handlet om bevisstgjøring. Resultatene var veldig gode.

Hun refererer i intervjuet til en annen lærers erfaringer, men utdyper selv at hun også hadde prøvd dette opplegget. Her ble det lagt mye ansvar på elevene, som måtte være bevisste på egne ferdigheter og ha forståelse for både fag og vurderingsform. Samtidig var læreren imøtekommende og fulgte opp elevenes valg. Denne læreren hadde også en annen erfaring, som hun opplevde som vellykket elevmedvirkning:

Sist det var eksamenstid, hvor elevene måtte forberede seg på pensum, og det var ny eksamensordning, og elevene var nervøse, så satt vi med pensum og læreplanen og så på hva de følte de kunne godt, og hva de ønsket at vi skulle bruke den siste måneden på. Det de følte de trengte å bruke tid på. Da la jeg opp undervisningen etter det. Det føltes meningsfullt. Der de hadde svakheter jobbet vi med det, og det sammenfalt litt med hva jeg følte de trengte. Det ble jo litt eksamensretta i form også. I den siste økta gikk vi gjennom pensum og læreplanene og sjekket ut om de kunne mer. Da kunne de faktisk si «ja» og ga uttrykk for at de var tryggere. De hadde fått noen svar og var litt mindre utrygge. Det er kanskje den gangen jeg har følt best at det falt på plass. Det var jo også en metodikk og et resultat som passet meg godt, i forhold til hva de ønsket, og det var en god og strukturert avslutning på året. Det ønsket jo jeg meg, og da var det jo lett å innfri det ønsket.

I dette eksemplet legges det opp til at elevene selv får gjøre en vurdering av både format og innhold i undervisningen og se hva de selv opplevde behov for med fokus på en kommende eksamen. Elevene ga uttrykk for at opplegget hadde hjulpet, og læreren opplevde det som uproblematisk å la elevene ha stor innflytelse. På mange måter vitner dette om god deliberasjon (Habermas, 1995), der klassen og læreren i fellesskap finner de beste løsningene gjennom stor grad av medvirkning og med motivasjon og faglig utbytte som effekt (Solhaug & Børhaug, 2012).

4.3.5 Oppsummerende drøfting

Når lærerne forteller at de synes det kan være utfordrende å realisere elevmedvirkning i klasserommet, knyttes dette hos flere til at det kan være vanskelig å vite hva det innebærer i praksis. De peker her på noe som også beskrives når det gjelder tilpasset opplæring. Det er lett å enes om at det er viktig, men vanskelig å omsette til praksis (Damsgaard & Eftedal, 2014). Skolen har uttalte intensjoner, men det overlates i stor grad til lærerne, som er de som inngår i ansikt-til-ansikt-relasjonene med elevene, å omsette prinsippene til handling i klasserommet.

Både ansvaret for å skape den skolen samfunnet ønsker og dilemmaene knyttet til det, blir derfor i stor grad et anliggende for den enkelte lærer. Det innebærer at det foregår det som kan omtales som en ansvars- og dilemmatransport (Damsgaard, 2014; Lipsky, 2010). Når ressursene er begrensede, klassene store og tidspresset er stort, opplever noen av lærerne at de ikke strekker til. På den måten kan man tenke seg at et system preget av utilstrekkelighet, skaper en følelse av nederlag og utilstrekkelighet hos den enkelte lærer. Dette er et beskrevet dilemma for det Lipsky omtaler som bakkebyråkrater. Flere er inne på dette når de uttrykker at de synes det de gjør ikke er godt nok.

Noe av det som kan gjøre det vanskelig med elevmedvirkning, er også knyttet til det lærerne beskriver som motstridende forventninger. De skal nå kompetansemålene, få eleven gjennom, men samtidig legge opp til medvirkningsprosesser som tar tid og som ikke kan knyttes til spesifikke kompetansemål som testes. Dette kan gi elevmedvirkningen dårlige kår. Et dannelsesmandat forstått som en evne til kritisk tenkning og mulighet til å utfordre det etablerte (Dewey, 2013), kan slik noen av lærerne beskriver det, komme i skyggen av kravet om å oppfylle kompetansemålene. Det tar tid å utvikle klassefelleskap preget av medborgerskap, og tiden oppleves som en mangelvare fordi det er så mye annet som også skal ivaretas. Hvis elevene i tillegg har lite erfaring med demokratiske deltakelse, er dette noe de må lære. Det innebærer at læreren må bruke tid på å utvikle en demokratisk kompetanse, og det tar også tid å ta den i bruk i klasserommet. Dette kan være med på å skape avstand mellom intensjonen om deltakelse og den reelle klasseromspraksisen. Kanskje taper medborgerskapet i en slik virkelighet. Elevene kan være medlemmer, de kan ha både rettigheter og forpliktelser, men begrenset aktiv deltakelse (Delanty, 2000; Stokke, 2013).

Når lærerne snakker om elevmedvirkning som intensjon, er de opptatt av at det skal omfatte hele læringsprosessen. Idealet er med andre ord medvirkning som kan knyttes til demokrati forstått som både bredde, dybde og omfang (Solhaug & Børhaug, 2012). I praksis blir det imidlertid ofte begrenset til deler av prosessen eller til å kunne velge mellom det læreren presenterer som alternativer. Det knyttes til rammefaktorer, men det kan også handle om at lærere kanskje ikke er bevisste nok på hva elevmedvirkning er, eller at det fra lederhold ikke følges opp nok. En av lærerne mener at graden av elevmedvirkning også må ses i lys av det bildet lærere har av sin egen rolle. Følgelig er det ikke bare rammefaktorer, men også holdninger som kan påvirke hverdagspraksisen. Man kan heller ikke se bort fra at mangelfull elevmedvirkning i hverdagspraksisen også kan handle om et passivt elevsyn der elevene skal

være mottakere av den kunnskapen læreren formidler (Dewey, 2000). Dette preger imidlertid ikke det som fremkommer i min studie.

I tillegg til at rammefaktorer er med på å gjøre det vanskelig å få til den medvirkningen lærerne ønsker, beskrives elevene og deres forutsetninger som et problem. Det som trekkes frem er at elevene har ulike forutsetninger for deltakelse, noen klarer ikke å medvirke, noen er ikke interesserte i det og noen vil helst velge de enkleste løsningene. En sentral tanke i skolen er at den skal gi elevene likere mulighet for fremtidig samfunnsdeltakelse. Dette kan ses i sammenheng med prinsippet om tilpasset opplæring, men også i lys av vektleggingen av elevmedvirkning og demokratiforståelse. Nettopp fordi elevene er ulike, er det nødvendig å skape grunnlag for likeverdig samfunnsdeltakelse og sørge for at elevene får kunnskap og ferdigheter de trenger for å kunne være selvstendige individer innenfor et samfunn (Stray, 2015). Det kan derfor argumenteres for at ulikhetene elevene imellom ikke kan være en begrunnelse for lite elevmedvirkning, men snarere en begrunnelse for nettopp å prioritere demokratisk deltakelse.

Eksemplene på god elevmedvirkning preges av at elevene får medvirke i ulike deler av prosessen. Lærernes eksempler handler om at elevene også kan være med på å legge premisser og delta både i planlegging, gjennomføring og vurdering slik intensjonen er (Prinsipp for opplæringa, 2006). I flere av eksemplene har dialogen en sentral plass. Her tydeliggjøres det at elevene også møtes som tenkende, handlende og villende aktører som kan være med på å påvirke sin egen læring (Nordahl, 2010).

De gode eksemplene kjennetegnes også av at det arbeidet som pågår, slik lærerne beskriver det, er meningsfullt for elevene. De presterer bedre når de kan jobbe med noe de opplever som interessant og kan sette sitt preg på. Kanskje kan det også gi dem en opplevelse av å ha kontroll fordi de mestrer mer. Samtidig kan flere av de gode eksemplene forstås som at elevene deltar på en ordentlig måte og får påvirke og ikke bare komme med innspill eller respondere på lærerens forslag. En slik samhandling mellom lærer og elev kan videre ha betydning for relasjonen dem imellom. Dette kan påvirke opplevelsen av skolelivet her og nå, men også ruste elevene som fremtidige samfunnsborgere og gi dem en tro på det Tangen (2012) omtaler som å mestre morgendagen. De gode eksemplene som skisseres kan følgelig forstås også som et ledd i å skape god skolelivskvalitet.

4.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert og diskutert sentrale funn fra min studie. Jeg har vært opptatt av å få frem mønstre i materialet, men også det som skiller seg fra hovedtendensene. Jeg har valgt å trekke inn relevant teori for å belyse lærernes utsagn, først og fremst i oppsummeringen til hvert delkapittel, men også underveis i presentasjonen av funnene. Dette er et ledd i å prøve å forstå lærernes beskrivelser.

Ved å gi sitatene stor plass har jeg vært opptatt av få frem lærernes synspunkter. I diskusjonen har jeg sett informantenes synspunkter i lys av teori. På denne måten har jeg forsøkt å forstå og nyansere lærernes forståelse av og erfaring med elevmedvirkning.

5 Konklusjon

Gjennom ulike undersøkelser kommer det frem at elevene rapporterer om mindre grad av uformell medvirkning i skolehverdagen. Det innebærer at elevene selv mener at det de har minst innflytelse på, er undervisningen (Fjellstad et.al, 2010; Utdanningsdirektoratet, udat.a). Dette har vært med på å danne grunnlaget for valg av problemstilling i min studie. Jeg ønsket å få mer kunnskap om elevmedvirkning sett fra lærernes ståsted og har intervjuet seks lærere i videregående skole. Intervjuene har hatt til hensikt å finne ut hvordan samfunnsfaglærere *forstår* elevmedvirkning og hvordan de *legger til rette* for elevmedvirkning i skolen. I det følgende vil jeg sammenfatte sentrale funn i materialet. Det må i denne sammenheng bemerkes at lærerne ikke er en homogen gruppe. De har til dels ulike synspunkter og erfaringer. Men noe er også felles for dem. Det er disse hovedtendensene jeg legger vekt på her.

Som jeg har vært inne på i metodekapitlet, er det ikke mulig å generalisere funnene fra en så begrenset undersøkelse som min studie er. Det som presenteres her, er basert på det de intervjuede lærerne forteller. Samtidig kan refleksjonene omkring funnene kanskje bidra til å belyse aspekter ved elevmedvirkning som er relevante også ut over min studie.

Lærerne assosierer elevmedvirkning med det som tidligere i denne oppgaven er presentert som uformell elevmedvirkning, altså at elevene skal delta i beslutninger knyttet til ulike deler av læringsprosessen. De snakker ikke om deltakelse i formelle organer. Lærerne forbinder elevmedvirkning med at elevene skal delta i hele læringsprosessen. De begrunner en slik medvirkning med at den kan bidra til læring, gi økt motivasjon, bevisstgjøre elevene og skape trivsel. Det å kunne medvirke kan også ha betydning for elevenes opplevelse av eierskap her og nå og bidra til en kompetanse for fremtiden. Lærerne snakker imidlertid gjennomgående ikke direkte om demokratisering og i liten grad om kritisk tenkning, heller ikke når det gjelder samfunnsfag.

Elevmedvirkning omtales som et prinsipp som gjelder i alle fag. Det gjør at samfunnsfag gjennomgående ikke forstås som et fag med et annet ansvar enn andre fag. Likevel er mulighetene for medvirkning kanskje større her fordi man i faget tar i bruk arbeidsmetoder som åpner for deltakelse og diskusjon.

Når lærerne snakker om tilpasset opplæring og vurdering i sammenheng med elevmedvirkning, er ett av funnene at dette er noe de i liten grad er bevisste på. De sier at elevene får valgmuligheter og at det gir både medvirkning og tilpasning. Men dette kan problematiseres. Det er som en av lærerne uttrykker det, ikke sikkert at det å velge i seg selv er det samme som tilpasning av opplæringen. Det å tilpasse opplæringen til elevene og klassen, er et anliggende for læreren og en del av det å fungere som en tydelig klasseleder. Hvis det settes likhetstegn mellom det at elevene får anledning til å velge det de liker og tilpasset opplæring, kan det bidra til at lærerens ansvar svekkes. Det kan også få som konsekvens at tilpasningen i stor grad blir avhengig av elevenes valg.

Slike valg knyttes gjennomgående til at elevene får velge mellom alternativer gitt av læreren. Det fremstår som om elevene i liten grad er aktive aktører som er med på å utforme og delta i å legge premissene for opplæringen. Til tross for at de har en forståelse av at elevmedvirkning innebærer at elevene skal delta i en helhetlig prosess, blir det, slik de selv sier det, i praksis sjelden slik. Ofte reduseres medvirkningen til å handle om det som er skissert over, valg mellom gitte alternativer. Begrunnelsen for dette er at det kan være vanskelig å vite hva elevmedvirkning faktisk innebærer i praksis. Lærerne opplever også at elevene har begrensede forutsetninger for å delta. I tillegg kommer at det er vanskelig å bruke tid på at elevene skal lære å ta begrunnede og bevisste valg innenfor et system som har mange og til dels motstridende krav og forventninger.

Til tross for slike utfordringer, beskriver lærerne også det de mener er gode eksempler på elevmedvirkning. Det som kjennetegner disse eksemplene er at elevene i større grad deltar i hele læringsprosessen, at de også får være med å legge premisser og kan påvirke i både planlegging, gjennomføring og vurdering. Dialogen har også en sentral plass, og elevene er i større grad aktive aktører. Det går med andre ord an å få til elevmedvirkning som er mer i samsvar med det idealet lærerne beskriver. Men ut fra intervjuene fremstår de gode eksemplene læreren trekker frem mer som enkelt eksempler og enn som noe som gjennomgående preger praksisen. Det kan være ulike grunner til at det blir slik. I det følgende ser jeg nærmere på noen aspekter.

Elevmedvirkning kan forstås som en vesentlig del av skolens samfunnsmandat. Dette mandatet innebærer at skolen skal utdanne elever til å bli demokratiske medborgere. Gjennom skolen skal de få erfaring med demokratisk deltakelse og ansvar. Dette henger også sammen med at skolen skal bidra til dannelse, forstått som sosialisering innenfor et samfunn, og som

det å utfordre samfunnets etablerte sannheter. Et sentralt element i denne sammenheng er kritisk tenkning. Skolens samfunnsmandat innebærer at elevene skal ha kunnskap om og for demokrati og lære gjennom demokratisk deltakelse. Når det gjelder samfunnsfag, uttrykkes det at faget skal stimulere elevene til og gi dem erfaring med aktivt medborgerskap og deltakelse. I tillegg skal elevene i dette faget lære om demokrati som tema.

Det er interessant å se funnene i min studie i lys av dette. Elevmedvirkning fremstår i det lærerne forteller i stor grad som frakoblet demokratiforståelsen. Lærerne har lite fokus på elevmedvirkning som en del av en demokratisk kompetanse. Det dannes et bilde av at elevmedvirkningen ofte er begrenset til å handle om valg mellom gitte alternativer og i liten grad knyttes til et større demokratisk «prosjekt». Medvirkningen blir slik ofte et spørsmål om metode, og praksis avspeiler ikke at det å medvirke er et overordnet prinsipp som preger den daglige skolevirksomheten. Dette kan bety at elevmedvirkning i praksis i liten grad settes inn i en bred didaktikkforståelse der man er opptatt av både verdigrunnlag, formål, innhold, arbeidsmåter og vurderingsformer. Også i samfunnsfag fremstår det slik. Her kunne det være nærliggende å forvente at fagets tematiske innhold, med vekt på demokratiforståelse og medborgerskap, har betydning for omfang av og former for elevmedvirkning. Slik jeg oppfatter det, fremstår elevmedvirkningen også i samfunnsfag som frakoblet demokratikompetansen og demokratiforståelsen. Det som primært skiller samfunnsfag fra andre fag, er at faget åpner for å diskutere. Dette forstås til en viss grad som en demokratiserende tilnærming.

Til tross for at elevmedvirkning beskrives som noe lærerne ser betydningen av å jobbe med, opplever de ofte at de ikke har tid til å involvere elevene slik lærerne ønsker, og de har heller ikke tid til å utvikle forståelse og ferdigheter som gjør at elevene i større grad kan påvirke sin egen læringsprosess. Lærerne knytter dette blant annet til at de har mange oppgaver å ivareta, og at kompetansemålene som elevene skal vurderes i forhold til, ofte «vinner» når de må prioritere. Ut fra lærernes fortellinger kan det være grunnlag for å spørre om det i en skole med økende fokus på måloppnåelse og resultater, kan være en fare for at dannelsesperspektivet taper terreng. De overordnede prinsippene som ikke er så lett målbare nedprioriteres kanskje i møte med krav om økt dokumentasjon, gode karakterer og mindre frafall. Elevmedvirkning og faglig kompetanse kan slik det fremkommer i noen intervjuer, mer oppleves som «konkurrenter» enn som samspillende faktorer. Som en motsats til en slik tenkning, kan man se det å delta aktivt i og bli bevisst på egen læringsprosess som en del av

fagkompetansen, og også som en forutsetning for å oppleve økt eierskap til egen læring. En slik deltakelse kan på sin side bidra til at elevene blir mer motiverte, lærer mer og også blir i stand til å ta mer ansvar for sitt bidrag i et læringsmiljø. Det å gi elevene mulighet til mer omfattende og reell deltakelse kan følgelig være en ressurs også med tanke på faglige resultater. Dette gjør det nærliggende å se faglig og demokratisk kompetanse i sammenheng med hverandre og ikke som motsetninger.

En faktor som lærerne trekker frem når de snakker om utfordringene i arbeidet med elevmedvirkning, er at elevene ikke har forutsetninger for å delta i beslutninger knyttet til sin egen læring. Dette kan være med på å forklare hvorfor elevene involveres i mindre grad enn intensjonen tilsier. Kanskje avspeiler dette at elevene tidligere i skoleløpet i liten grad har vært en aktiv del av helhetlige læringsprosesser og derfor har lite erfaring med å foreta bevisste og ansvarlige valg. Det kan utgjøre en utfordring med tanke på elevmedvirkning i videregående skole. Det fremstår imidlertid som problematisk hvis det at elevene mangler erfaring med aktiv deltakelse i egne læringsprosesser blir en begrunnelse for å fortsette å unnlate å gi dem slike erfaringer. Hvis elevene ikke har tilstrekkelig kompetanse, kan man snarere forstå det som en grunn til å prioritere dette arbeidet, ikke minst med tanke på å gi elevene likeverdige muligheter til fremtidig samfunnsdeltakelse.

Selv om lærerne trekker frem at det er krevende å sette ambisjonen om elevmedvirkning ut i livet og tegner et bilde av avstand mellom intensjon og virkelighet, har de, som jeg har beskrevet tidligere, også positive erfaringer med å involvere elevene. Når elevmedvirkning fungerer, kan det bidra til at elevene opplever økt skolelivskvalitet. Det kan knyttes til at det er lettere å oppleve mestring, arbeidet kan oppfattes som ordentlig og relasjonen til læreren styrkes når elevene kan samarbeide mer aktivt med læreren om helhetlige læringsprosesser. Det kan ha betydning for elevenes motivasjon her og nå å oppleve økt eierskap til skolevirksomheten, og samtidig inngå i en kompetanse som er viktig for fremtiden. Det lærerne forteller om den elevmedvirkningen som fungerer, kan tyde på at det også gir mening for lærerne når de kan gi elevene mulighet til å påvirke, og være samarbeidspartnere med læreren i et fellesskap.

I Ludvigsen-utvalget, som jobber med en offentlig utredning om kompetansen i fremtidens skole, er demokratisk kompetanse igjen trukket frem som viktig. Dette begrunnes slik:

Forståelsen av demokratisk kompetanse som medborgerskap får økt betydning i et mangfoldig og flerkulturelt samfunn der det blir viktig å skape oppslutning om felles demokratiske prinsipper, fremme forståelse på tvers av personers bakgrunn og verdier og å stimulere til aktive lokalsamfunn.

Det gjør elevmedvirkning viktig:

I skolen blir det viktig at elevene får utøve medbestemmelse og får delta i beslutningsprosesser. Forståelse og forpliktelse knyttet til å bidra aktivt i demokratiske prosesser kan også defineres som del av demokratisk kompetanse (www.blogg.regjeringen.no, 2015, s. 27).

I praksis er det, som jeg har redegjort for tidligere, lærerne som skal bidra til å utvikle en slik kompetanse. I denne sammenheng vil det være av betydning at lærerne i økende grad får mulighet til å være aktive medborgere i diskusjonen om hvordan den ideelle elevmedvirkningen skal kunne realiseres i klasserommet, både allment i skolen og i samfunnsfag spesielt. I dialogen om skolens mandat og dens indre liv er det nødvendig å få frem lærernes stemmer. Samtidig må elevene inngå som diskusjonspartnere når forholdet mellom intensjon og virkelighet i arbeidet med elevmedvirkning settes på dagsorden. Innenfor et demokrati er det behov for en åpen diskusjon om betydningen av og forutsetningene for økt elevmedvirkning i skolen. I denne sammenheng er det sentralt å diskutere hvordan skolen skal kunne ivareta sin forpliktelse til å bidra til at elevene får erfaring med å medvirke og gjennom det også kan utvikle demokratiforståelse.

Litteraturliste

Aase, L. (2005). Skolefagenes ulike formål – danning og nytte. I K. Børhaug, A. B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i et dannelsingsperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.

Arneberg, P., & Briseid, L. G. (2008). *Fag og danning. Mellom individ og fellesskap*. Bergen: Fagbokforlaget.

Bachmann, K. E., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.

Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.

Biseth, H. (2011). Diversity and democracy in Scandinavian Schools: Examples of good practices? I C. Govanis & S. Kaldi (Red.), *The Educational challenge of cultural diversity in the international context* (s. 75-98). Münster: Waxmann Verlag.

Biseth, H. (2012). *Educators as custodians of democracy: A comparative investigation of democracy in multicultural school environments in the Scandinavian capitals*. (Doktorgradsavhandling) Utdanningsvitenskaplige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.

Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2008). *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal

Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnsfag? I K. Børhaug, A. B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i et dannelsingsperspektiv* (s. 171-182). Bergen: Fagbokforlaget.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. 7. utgave. New York: Routledge.

Dale, E.L. (2008). *Fellesskolen – skolefaglig læring for alle*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.

Damsgaard, H. L. (2010). *Den profesjonelle lærer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Damsgaard, H. L. (2014). Språkets makt – slik erfarne lærere ser det. *Spesialpedagogikk*, 2014 (2), 4-16.
- Damsgaard, H. L., & Eftedal, C. I. (2014). ... *men hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i videregående skole*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Delanty, G. (2000). *Citizenship in the global age. Cultural, society and politics*. Buckingham: Open University Press.
- Dewey, J. (2000). Den nye pedagogikk. I Vaage (Red.), *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg* (s. 177-213). Oslo: Abstrakt forlag.
- Dewey, J. (2013). Utdannelse som konservativ og progressiv. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning: Klassiske tekster* (s. 41- 52). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Durkheim, E. (1956). *Education and Sociology*. 2. utgave. Glencoe: Free Press.
- Ebbesen, A. G. (2009). Mirakelkur eller dannelsingsprosjekt? Pedagogikk i praktisk-pedagogisk utdanning, I R. Mikkelsen & H. Fladmoe (Red.), *Lektor - adjunkt – lærer. Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning*. 2.utgave. (s. 25-52). Oslo: Universitetsforlaget.
- Engh, K. R. (2011). *Vurdering for læring i skolen. På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Eriksen, E. O. (1995). Introduksjon til en deliberativ politikkmodell. I E. O. Eriksen (Red.), *Deliberativ politikk. Demokrati i teori og praksis*. Oslo: Tano.
- Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, juss, humaniora og teologi (2006). Hentet fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- Fjeldstad, D., Lauglo, J., & Mikkelsen, R. (2010). *Demokratisk beredskap. Kortrapport om norske ungdomsskoleelevers prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen International Civic and Citizenship Education Study (ICCS 2009)*. Hentet fra http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2009/5/ICCS_kortrapport.pdf
- Freire, P. (2003). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Gyldendal.
- Generell del av læreplanen. (2006). Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>

- Habermas, J. (1995). Tre normative demokratimodeller. I E. O. Eriksen (Red.), *Deliberativ politikk. Demokrati i teori og praksis* (s. 30-45). Oslo: Tano Aschehoug.
- Imsen, G. (1997). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Klafki, W. (2013). Kategorial dannelse. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning. Klassiske tekster* (s. 167- 204). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Klafki, W. (1985). *Dannelsesteori og didaktik. Nye studier*. Århus: Forlaget Klim.
- Koritzinsky, T. (2006). *Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Krejsler, J. (2001). At undervise gjennom selvbestemmelse. Om lærerens praksis i spændingsfeltet mellom social ingeniørkunst og sand dialog. I T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Læreplan i samfunnsfag (2006). Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Formaal/>
- Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services*. New York: Russell Sage Foundation.
- Magnette, P. (2005). *Citizenship: The History of an Idea*. Colchester: ECPR Press.
- Meld. St. 18 (2010-2011). (2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-18-20102011/1.html?id=639488>.
- Mikkelsen, R., Fjeldstad, D., & Ellingsen, H. (2002). *Demokratisk beredskap og engasjement hos elever i videregående skole i Norge og 13 andre land. Civic Education Study Norge 2002*. Hentet fra <http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/civic/vgs/>
- Neumann, C. E. B., & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen. Metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2011:20 (2011). *Ungdom, makt og medvirkning*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/nou-2011-20/id666389/?docId=NOU201120110020000DDDEPIS&ch=1&q=>
- Nøra, S. (2010). *Svikter demokratiopplæringen?* Hentet fra <http://forskning.no/demokrati-menneskerettigheter-skole-og-utdanning/2010/12/svikter-demokratiopplaering>
- Opheim, V., Gjerustad, C., & Sjaastad, J. (2013). *Jakten på kvalitetsindikatorene. Sluttrapport fra prosjektet Ressursbruk og læringsresultater i grunnsopplæringen. Rapport 23*. Hentet fra <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2013/SluttrapportNIFU.pdf?epslanguage=no>
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Prinsipp for opplæringa. (2006). Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Laringsplakaten/>
- Rønning, W. (2003). *Elevmedvirkning i videregående opplæring. Evaluering av prosjekt Klasseledelse i Nordland*. Arbeidsnotat nr. 1919/2003.
- Røys, H., Gjørund, P., & Huseby, R. (2007). *Didaktikk i skolen*. Oslo: Damm.
- Shor, I. (1992). *Empowering Education. Critical Thinking for Social Change*. Chicago: University of Chicago Press.
- Solhaug, T. (2006). Strategisk læring i samfunnsfag. I E. Elstad & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier søkelys på lærerens praksis*. (s. 227 – 244) Oslo: Universitetsforlaget.
- Solhaug, T., & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet – Demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- St. meld. nr. 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>

- Stokke, K. (2013). *Conceptualizing the Politics of Citizenship*. Hentet fra http://www.academia.edu/6340497/Conceptualizing_the_Politics_of_Citizenship
- Stray, J.H. (2009). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse*. (Doktorgradsavhandling). Utdanningsvitenskapelig fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Stray, J.H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Stray, J.H. (2015). Skolens demokratimandat. I J.I. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk - en grunnbok*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Tangen, R. (2012). Elevers skolelivskvalitet. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse*. 3.utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Utdanningsdirektoratet (udat.a). Elevundersøkelsen 2013-2015. Hentet fra <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning.aspx?enhetsid=00&vurderingsomrade=6&underomrade=48&skoletype=1&skoletypemenuid=1>
- Utdanningsdirektoratet (udat.b). Elveundersøkelsen, Foreldre- og Lærerundersøkelsen. Hentet fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Elevundersokelsen/#Hva-er-nytt-ved-arets-gjennomforing>
- Valen, F. (2010). *Elemedvirkning: «At vi får være med på å bestemme»... Til en viss grad*. (Mastergradsoppgave) , Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/32574>
- Wendelborg, C., Paulsen, V., Røe, M., Valenta, M., & Skaalvik, E. (2013). *Elevundersøkelsen 2012. Analyse av Elevundersøkelsen 2012. Rapport 2013. Mangfold og inkludering*. Hentet fra http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2013/Elevundersokelsen_2012.pdf?epslanguage=no
- Wendelborg, C., Røe, M., & Federici, R. A. (2014). Elevundersøkelsen 2013. Analyse av Elevundersøkelsen 2013. Rapport 2014. Mangfold og inkludering. Hentet fra <http://www.udir.no/PageFiles/89167/Elevundersokelsen%202013%20-%20analyse.pdf>
- www.blogg.regjeringen.no (2015)
<https://blogg.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2013/11/Kap-2-utkast-9.-mars-2015.pdf>

Vedlegg

Vedlegg 1

Intervjuguide Elevmedvirkning

Bakgrunnsinformasjon

- Hva slags utdanning har du?
- Hvor lenge har du jobbet i skolen?
- Underviser du i samfunnsfag nå? (hvis ikke nå, har du undervist i samfunnsfag tidligere?)

Forståelse av elevmedvirkning

- Hva legger du i begrepet elevmedvirkning?
- Hvilken rolle tenker du elevmedvirkning har i skolen? (formålet)
- Hvilken rolle tenker du medvirkning har i samfunnsfag?
- Er fokuset på medvirkning annerledes i dette faget enn i andre fag?
- Hva tenker du er god elevmedvirkning?
- Ser du noen sammenheng mellom elevmedvirkning og tilpasset opplæring?
- Ser du noen sammenheng mellom elevmedvirkning og vurdering?

Elevmedvirkning i praksis

- Hvordan har du jobbet for å tilrettelegge for elevmedvirkning?
- Kan du trekke frem et eller flere eksempler fra din undervisning, på det du mener er god elevmedvirkning?
- Er det situasjoner hvor det ikke bør legges opp til elevmedvirkning?
- Hva tenker du er utfordringene med elevmedvirkning?