



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Elevmedvirkning i skolen

Øker gevinstene av elevmedvirkning dersom elevene er beviste rundt prosessen?

Torkil Hofsøy Johannessen

Masteroppgave i Lektorutdanningen trinn 8-13 BIO-3907 Juni 2021

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn	1
1.2	Presentasjon av problemstilling.....	1
1.2.1	Viktige begrepsavklaringer	2
1.3	Disposisjon	3
2	Teori	5
2.1	Forankring i lovverket	5
2.2	Forankring i lærerplan	5
2.3	Grader av medvirkning.....	6
2.3.1	Shiers deltakelsesmodell	7
2.4	Hva er gevinstene av elevmedvirkning?.....	8
2.4.1	Elevmedvirkning som tilpasset opplæring.	9
2.4.2	Elevmedvirkning og motivasjon	10
2.4.3	Elevmedvirkning som opplæring i demokrati.....	12
2.4.4	Elevmedvirkning for å forsterke læringsmiljøet	13
3	Metode.....	14
3.1	Kvalitativ metode	14
3.2	Gjennomføring av studien	14
3.2.1	Planlegging.....	14
3.2.2	Presentasjon av utvalget.....	15
3.2.3	Gjennomføringen	16
3.2.4	Datainnsamling.....	17
3.3	Analyse	19
3.3.1	Intervju	19
3.3.2	Observasjon.....	20
3.4	Kvalitet	20

Reliabilitet	22
3.4.1 Validitet:	22
4 Resultater	24
4.1 Observasjoner	24
4.2 Intervju	24
4.3 Elevundersøkelsen	24
4.4 Presentasjon av funn	24
4.4.1 Klasse U	25
4.4.2 Klasse M	31
5 Diskusjon	37
5.1 Opplevelsen av elevmedvirkning i klassene – Reel innflytelse	37
5.1.1 Klasse U	37
5.1.2 Klasse M	38
5.1.3 Sammenlikning	38
5.2 Gevinstene av medvirkning i klasse M og U	39
5.2.1 Demokrati og medvirkning	39
5.2.2 Tilpasset opplæring	41
5.2.3 Motivasjon	42
5.2.4 Læringsmiljøet	43
6 Konklusjon	45
7 Referanseliste	47
Vedlegg 1: Observasjoner Klasse U	50
Vedlegg 2: Observasjoner Klasse M	52
Vedlegg 3: Intervjuguide	54
Vedlegg 4: Intervju klasse U	56
Vedlegg 5: Intervju klasse M	59
Vedlegg 6: Elevundersøkelsen ved ungdomskolen	61

Vedlegg 7 : Non-stopp forsøk	63
Vedlegg 8: Vil du delta i Masterprosjektet	64
Vedlegg 9: Samtykkeerklæring	67

Tabelliste

Tabell 1: Viser hvordan de utførte intervjuene oppfyller Kvaes kvalitetskriterier.	20
---	----

Figurliste

Figur 1: Shiers deltakelsesmodell slik den er presentert i Shier (2001, p. 11). Deltakelsenivået er presentert på den vertikale aksene til høyre, mens forpliktelsene til tilhørende nivåer er langs den horisontale aksene.	7
Figur 2: Viser illustrerer at tilpasset opplæring påvirker andre aspekter ved skolen. Skaalvik and Skaalvik (2005, p. 198)	8
Figur 3: Illustrasjon av hvordan ulike effekter av tilpassing er relatert til hverandre og er avhengige av hverandre. En elev som aldri forventer å mestre noe, vil antagelig heller aldri oppleve mestring om oppgavenivået er for høyt for eleven. Skaalvik and Skaalvik (2005, p. 202).....	10

Forord

Nå nærmer det seg slutfasen på lektorutdanningen, og jeg ser tilbake på flere år med kunnskap som jeg nå gleder meg til å benytte.

En stor takk til veileder Hans-Georg Køller, som med sitt bidrag har hjulpet meg til å innse begrensningene i en masteroppgave og veiledet meg inn på et tema som engasjerer meg. Gjennomførelsen av denne studien har gjort meg bevist på omfanget og viktigheten av elevmedvirkning. Ved enkle grep kan en lærer blant annet påvirke læringsmiljøet og tilpasse undervisningen til elevene i klassen.

Jeg ønsker å takke god familie, venner og kjæreste for støtte, samtaler og korrekturlesing. Dere har alle vært fantastiske å ha i denne perioden.

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

En av skolens viktigste oppgaver i samfunnet er ifølge Opplæringslova (1998) å fremme demokratiet. Dette skjer ved å gi elevene en sterk opplevelse av demokrati, samt opplæring i hva demokrati innebærer. For å oppnå dette er elevmedvirkning et viktig verktøy. Aktiv bruk av elevmedvirkning kan bidra til å øke motivasjonen og forbedre læringsmiljøet. Elevene vil også bli mer bevisst på egen læring, når de er med å forme undervisningen. Hvilket kan bidra til tilpasset opplæring.

Det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for forskningen, er forankret i at elevmedvirkning har noen antatte gevinster. Jeg ønske å undersøke om disse gevinstene kan påvirkes av hvordan elevmedvirkningen gjennomføres. For å undersøke dette, er det viktig at elevene har en reel mulighet til medvirkning og medbestemmelse. Ved å bruke Shier (2001, s. 11) sin deltakerstige har jeg sørget for å gi elevene denne muligheten. Definisjonene for medvirkning og medbestemmelse brukt i denne studien blir presentert i kapittel 1.2.1

Tematikken elevmedvirkning har lenge engasjert meg som lærerstudent, og senere som lærer. Jeg har undret på om ulike måter å implementere medvirkning på kan gi ulike resultater, basert på hvor informerte elevene er om medvirkningsprosessen.

1.2 Presentasjon av problemstilling

Hensikten med studien er å undersøke gevinstene av elevmedvirkning. Gevinstene undersøkt i denne studien er demokrati og medvirkning, tilpasset opplæring, motivasjon og læringsmiljø. Problemstillingen lyder følgende:

Øker gevinstene av elevmedvirkning dersom elevene er bevisst rundt prosessen?

For å svare på problemstillingen har jeg gjennomført undervisning i to 8.klasser på en ungdomsskole i Troms og Finnmark. Disse hadde undervisning i tema evolusjon, og ble gitt like muligheter til å påvirke undervisningen. Forskjellen lå i at elevene i den ene klassen underveis i undervisningen ble gjort bevisst på medvirkningsprosessen.

1.2.1 Viktige begrepsavklaringer

Elevmedvirkningsprosessen blir i denne studien definert som en kontinuerlig prosess i skolen. I denne studiesammenhengen vil det si at elevmedvirkning ikke er noe elevene skal oppleve som isolerte enkelthendelser, men gi elevene økt eierskap til undervisningen. I denne prosessen skal deltakerne, altså læreren og elevene, dele beslutningsmyndighet slik at elevene opplever at deres innflytelse er reel. For klassene startet denne prosessen med at de fikk være med på å bestemme hvilke arbeidsmetoder de ønsket å benytte i løpet av emneplanen. Emneplanen er en framdriftsplan for hva elevene skal gjennomgå i løpet av en periode. En av klassene ble i denne perioden hele tiden gjort beviste på elevmedvirkningsprosessen, mens elevmedvirkningen i den andre klassen ble gjennomført uten at elevene ble informert underveis. Under følger en beskrivelse av hva en bevisstgjørelse av elevene vil si.

Å gjøre elevene beviste ovenfor medvirkningen, er i denne studien definert som å inkludere elevene i samtaler om hvorfor elevmedvirkningen finner sted. Dette innebærer en kontinuerlig påminnelse av elevmedvirkningsprosessen de tar del i. Hvilket betyr at elevene ble informert når en arbeidsmetode eller et medvirkningsmoment de hadde foreslått ble benyttet. De ble også informert om deres medbestemmelse når elevene spontant fikk medvirke i undervisningen. En bevisstgjørelse innebærer også at elevene får en innføring i begrepene medvirkning og medbestemmelse.

Moe og Olavsén (2020) tolket i sin masteravhandling begrepene medvirkning og medbestemmelse. Begrepene ble tolket ved å analysere Læreplanverket for Kunnskapsløftet, LK20, samt NOU'er og stortingsmeldinger. De definerte begrepene slik:

Medvirkning: Eleven skal få være med å påvirke undervisningen, ved å uttrykke sine meninger. Eleven skal føle at hans eller hennes stemme blir hørt og at den har en betydning, men samtidig ikke forvente å bestandig få innfridd sine ønsker.

Medbestemmelse: Eleven skal være med å bestemme gjennom å ta en kollektiv avgjørelse sammen med medelever og lærer, hvor alle parter er likestilte – i motsetning til selvbestemmelse hvor eleven alene tar valg knyttet til egen læring og skolehverdag.

Moe og Olavsén (2020, s. 81) konkluderer med at medvirkning og medbestemmelse er sterkt sammenkoblet og et viktig aspekt i opplæringen. Videre påpeker de at medvirkning også er noe elevene skal oppleve hver dag. Etter en grundig begrepsanalyse, konkluderte Moe og Olavsén (2020) med at begrepene ikke er tilstrekkelig definert. De mener dette ville vært formålsmessig, da det ville konkretisert utøvelsen av medvirkningen i skolen. Moe og Olavsén

(2020, s. 84) utdyper at en konsekvens kan bli at lærerne sitter igjen med misoppfatninger knyttet til begrepene medvirkning og medbestemmelse, samt ulik tolkning av utførelsesgrad.

Begrepene medvirkning og medbestemmelse defineres ulikt i litteraturen, og noen ganger litt diffust. Thrana (2008, s. 19) knytter medbestemmelse opp mot ulike betingelser og benevnelser som deltakelse, innflytelse og medvirkning. Thrana mener at det implisitt i begrepet «medvirkning» ligger en rett på innflytelse og selvbestemmelse i eget liv. Thrana (2008, s. 20) legger også til grunn at det i begrepet medvirkning foreligger en aktivitet. At noe «virker med» i forhold til andre og knytter dermed medvirkning til noe som skjer i relasjon med andre medmennesker.

Da medvirkning ofte blir blandet med medbestemmelse i faglitteraturen, faller det derfor naturlig å presentere medbestemmelse kort for å tydeliggjøre forskjellen. Backe-Hansen (2004, s. 22) mener at medbestemmelse er mer enn at barnets mening skal vektlegges ved beslutninger. Backe-Hansen har tolket begrepet ut fra Shier (2001, s. 115) utsagn om medbestemmelse: «Ekte medbestemmelse vil bety at barn involveres i beslutningsprosessen og deler makt og ansvar for de beslutningene som tas. Medbestemmelse er derfor en viktig del av medvirkningen. Da den ifølge Thrana (2008, s. 21) bidrar til å øke graden av innflytelse.

1.3 Disposisjon

Kapittel 1 Innledning:

I kapittel en presenteres bakgrunnen for oppgaven, problemstillingen og noen definisjoner av sentrale begreper.

Kapittel 2 Teori:

I kapittel to presenteres det teoretiske rammeverket og forskning bruk i forbindelse med studien. Her blir også lovverket og de ulike gevinstene av elevmedvirkning presentert og gjennomgått.

Kapittel 3 Metode:

I kapittel tre begrunnes valg av metode. Det redegjøres for planleggingen, utvalget, gjennomførelsen og analysen av studiet. Her omtales hvordan datainnsamlingen foregikk, samt at en gjennomgang av studiens reliabilitet og validitet blir også presentert.

Kapittel 4 Resultater:

I kapittel fire blir resultatene og funnene fra datainnsamlingen presentert og kategorisert i respektive kategorier.

Kapittel 5 Diskusjon:

I kapittel fem diskuteres funnene som ble presentert i kapittel 4. Funnene diskuteres opp mot de teoretiske rammene og gevinstene av elevmedvirkning.

Kapittel 6 Konklusjon:

I kapittel seks presenteres studiens endelige funn, samt forslag til endringer og videre forskning.

Kapittel 7 Referanseliste:

I kapittel syv finnes alle referanser benyttet i oppgaven.

Vedlegg:

Nummererte vedlegg 1-9.

2 Teori

2.1 Forankring i lovverket

Opplæringslova (1998) sier at formålet med opplæringen blant annet er at «*Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.*» Medvirkning og medbestemmelse er ifølge Kunnskapsdepartementet (2020a) sentrale verdier for opplæringen, disse verdiene skal bidra til å oppdra barn og unge i et demokratisk samfunn.

For å realisere formålet til opplæringen er det ifølge Solhaug og Børhaug (2012, s. 126) viktig å lære fagkunnskaper om demokratiet. Det er også viktig å lære om demokratiet gjennom demokratiske prosesser. Det er samtidig verd å legge merke til at medvirkning ifølge Kunnskapsdepartementet (2020a) er noe elevene skal oppleve *daglig*. Det er derfor ifølge Solhaug og Børhaug (2012, s. 129) hensiktsmessig å betrakte elevmedvirkning som en prosess som foregår kontinuerlig i skolen.

I 2012 fikk Opplæringslova (2012) en forskrift som tydeliggjorde de demokratiske prosessene i skolen. «*Alle elevar skal ha moglegheit og tid til å arbeide med saker knytt til elevdemokrati og medverknad i opplæringa. Arbeidet må vere godkjent av skolen.*»

2.2 Forankring i lærerplan

Medbestemmelse og medansvar er ifølge Kunnskapsdepartementet (2020b) grunnleggende prinsipper for opplæringen. Lærerplanen sier følgende:

«*Alle skal lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar.*» Videre utdyper de at elevene «*...Skal få erfaring med og praktisere ulike former for demokratisk deltakelse og medvirkning, både i det daglige arbeidet i fagene og gjennom for eksempel elevråd og andre rådsorganer.*» - Kunnskapsdepartementet (2020a)

Medvirkning og medbestemmelse blir tatt opp av Kunnskapsdepartementet (2020b) som prinsipper som **må** prege skolens praksis, og noe elevene skal oppleve hver dag. Videre utdypes det i overordnet del at «*Elever tenker, erfarer og lærer i samspill med andre gjennom læringsprosesser, kommunikasjon og samarbeid.*» Hvilket kan tolkes til at medvirkning er noe som skal være en del av en læringsprosess og erfares i samspill med andre.

2.3 Grader av medvirkning

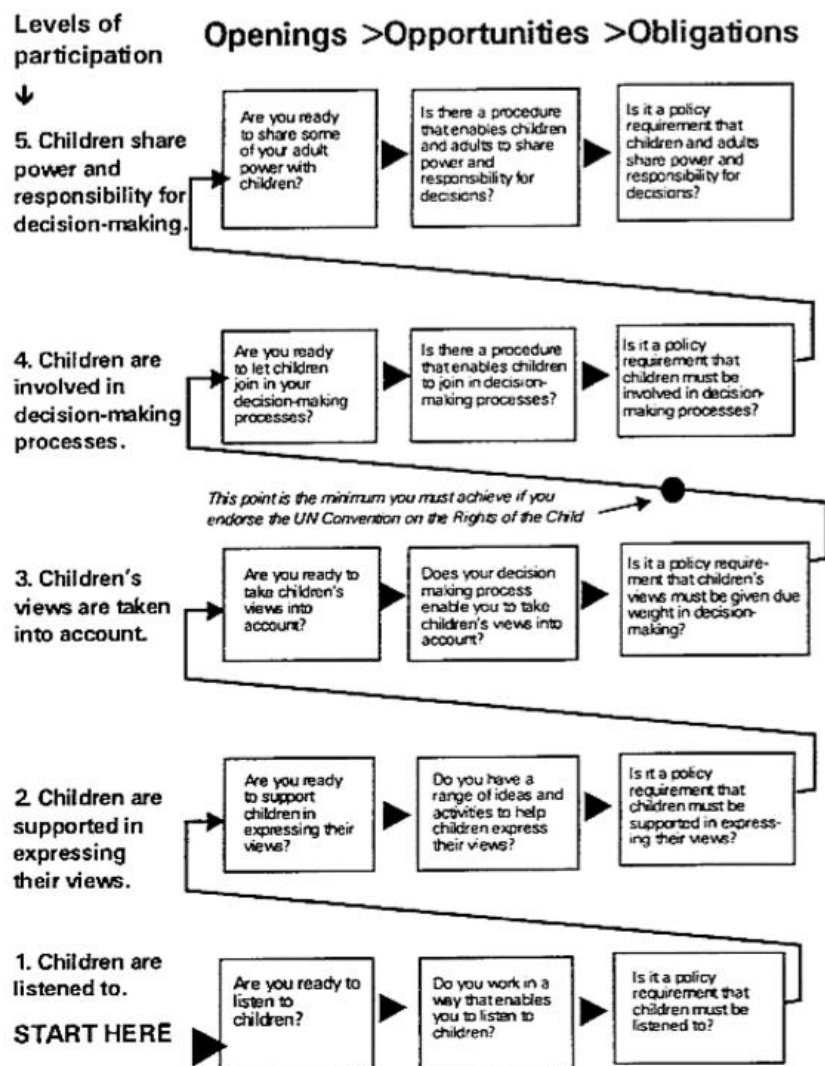
Barnas alder og modenhet må tas i betraktning når de skal få være med å bestemme eller påvirke en situasjon. Roger Harts har vært med på å forme begrepsdiskusjonen angående barn og unges deltakelse. Ifølge Backe-Hansen (2011, s. 12) definerer Harts deltakelse som «prosesser hvor man deler beslutningsmyndighet om forhold som påvirker ens eget liv eller livet i lokalsamfunnet» Videre utdyper Backe-Hansen (2011) at Harts definisjon av deltakelse er sterkt knyttet til medvirkning, og medbestemmelse, da det er umulig å oppleve reel medvirkning uten medbestemmelse.

Koch, Koch, Klykken og Hansen (1995, s. 95) beskriver fem kategorier av brukermedvirkning i sin undersøkelse «*barn av barnevernet*». Brukermedvirkning defineres likt som medvirkning, og jeg vil derfor se på deres fem kategorier i lys av medvirkning. Kategoriene er tilpasset barnets perspektiv og barnets posisjon i samfunnet i større grad enn tidligere. Thrana (2008, s. 23) gjengir disse kategoriene på en kort og oversiktlig måte.

1. Informasjon omhandler hva som skal skje videre, planer, beslutninger og forklaringer på hvorfor dette skal skje.
2. Bruk av talsperson innebærer at barnets ønsker og behov blir lagt fram på vegne av barnet. Det er slik barnet indirekte medvirker.
3. Barnets talerett vil si at barnet selv legger fram sine ønsker og behov med hensyn til egen sak.
4. Forhandlingsrett innebærer at barnet er med og drøfter og forhandler om tiltak i egen sak ut fra egne ønsker og behov.
5. Beslutningsrett vil si at barnet tar avgjørelser når det gjelder egen sak.

Kategori fire og fem åpner opp for at elevene kan ha en direkte innflytelse på undervisningen, da kategoriene legger vekt på at barnet er med på å forme og bestemme hvordan undervisningssituasjon kan bli. Thrana (2008, s. 103) utdyper at disse kategoriene handler om at ungdommen blir hørt, slik at deres meninger blir tatt med i diskusjon og beslutningsprosessen.

2.3.1 Shiers deltakelsesmodell



Figur 1: Shiers deltakelsesmodell slik den er presentert i Shier (2001, s. 11). Deltakelsenivået er presentert på den vertikale aksens til høyre, mens forpliktelsene til tilhørende nivåer er langs den horisontale aksens.

Shier (2001, s. 11) deltakelsesmodell skildrer barns deltakelse ved at barnets meninger kan komme til uttrykk. Backe-Hansen (2011, s. 14) formulerer dette på en god og presis måte. De sier at modellen beskriver tre forutsetninger for deltakelse, fordelt på fem nivåer. Modellen skildrer en åpning (opening) for medvirkning, en anledning (opportunity), og forpliktelse (obligation) til å legge til rette for medvirkning og medbestemmelse. Åpningen er i denne sammenheng forbundet til om læreren er villig til å la elevene medvirke. Anledningen omhandler prosedyrer organisasjonene har i forbindelse med medvirkning, mens forpliktelsene er lovverket som forplikter skolene til å la elevene få oppleve medvirkning i skolen.

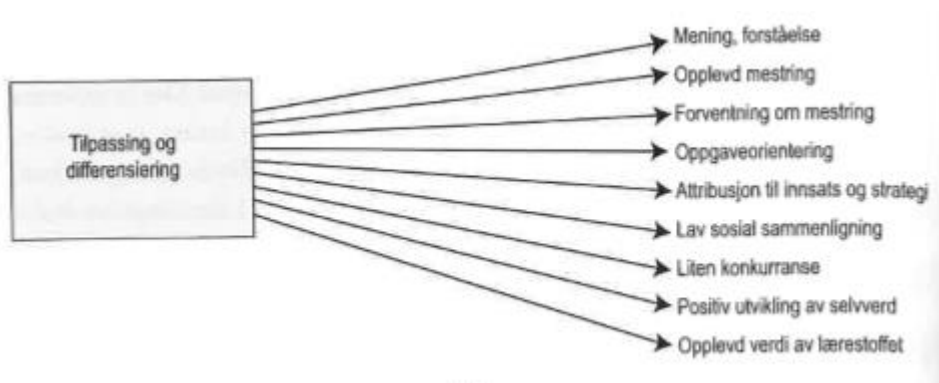
Danielsen (2017, s. 120) trekker fram at modellen krever at vokse må ta stilling til de tre forutsetningene på alle nivåene. Det er ifølge Shier (2001, s. 115) ikke mulig å oppleve reell medvirkning eller medbestemmelse før nivå fire i denne modellen, hvor de deler makten med voksne og får delta i beslutningsprosessene.

2.4 Hva er gevinstene av elevmedvirkning?

Djupedalutvalget (NOU 2015: 2, s. 392) konstaterte at elevmedvirkning er et viktig verktøy for å fremme et trygt psykososialt skolemiljø uten krenkelser. Det kan bidra til trivsel, tilhørighet og helse ved at behovet for selvbestemmelse og autonomi oppfylles (NOU 2015: 2, s. 123). I tillegg rapporteres det at skolemiljøet blir oppfattet som mer forutsigbart om elevene har en høy grad av medvirkning.

Ifølge Biesta (2006, s. 123) skal elevenes forståelse for demokrati og demokratiske prosesser øke om elevene opplever medvirkning og medbestemmelse. Biesta (2006, s. 125) kaller denne dannelsesprosessen for «utdanning gjennom demokrati». Videre utdyper Biesta at en slik erfaringsbasert læring vil bidra til dannelsen av demokratiske personligheter, og derfor styrke demokratiet for de fremtidige generasjoner.

Under presenteres noen av de antatte positive gevinstene av elevmedvirkning. Det er vanskelig å holde kategoriene isolert fra hverandre, da kategoriene som vist på figur 2 er svært tett knyttet tilpasset opplæring.



Figur 2: Viser illustrerer at tilpasset opplæring påvirker andre aspekter ved skolen. Skaalvik og Skaalvik (2005, s. 198)

2.4.1 Elevmedvirkning som tilpasset opplæring.

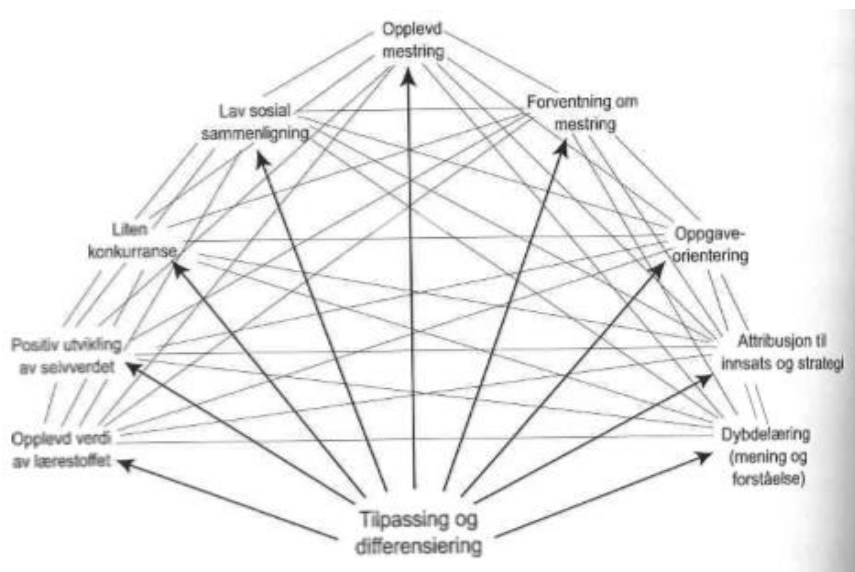
Ifølge Lyngsnes og Rismark (2014, s. 139) har tilpasset opplæring lenge vært en utfordring i grunnskolen. Tilpasset opplæring er ifølge Lyngsnes og Rismark (2014, s. 141) ikke at all opplæring individualiseres, men at det tas tilstrekkelig hensyn til den enkelte elevs bakgrunn og erfaringer når læringsmiljøet og arbeidsmetoder tilrettelegges. Kunnskapsdepartementet (2020c) definerer tilpasset opplæring slik «Å tilpasse opplæringen betyr å tilrettelegge med varierte vurderingsformer, læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter slik at alle får best mulig utbytte av opplæringen.»

Haug (2004, s. 6) har identifisert fire dimensjoner som må ivaretas for å få en tilpasset og inkluderende opplæring. *Fellesskap, deltakelse, demokratisering og utbytte*. Spesielt i dimensjonene deltakelse og demokratisering har elevene mulighet til å påvirke undervisningen om læreren legger opp til dette. Dersom læreren aktivt og på en god måte tilrettelegger for at elevene kan medvirke i timene, vil også de fleste elever oppleve å få en tilpasset opplæring. Bunting (2014, s. 43) påpeker at en enkel, men grunnleggende del av undervisningen er variasjon. En del av den tilpassete opplæringen i skolen er derfor å variere undervisningen elevene får. Dette kan ifølge Bunting (2014, s. 43) være blant annet variasjon av arbeidsmetodene, læringsmidler, oppgaver, lokasjon osv. Variasjon er nødvendig fordi en klasse aldri er sammensatt av en homogen elevgruppe, men består av et mangfold som har behov for forskjellige undervisningsmetoder.

Lærerne kan variere undervisningen ved det Bunting (2014, s. 46) omtaler for sekvensielle variasjoner. Dette betyr at undervisningen sekvensielt veksler mellom ulike aktiviteter, arbeidsmetoder eller innfallsvinkler, slik at elevene de fleste elever møter en metode som passer dem. En annen form for variasjon Bunting (2014, s. 45) nevner er simultane variasjoner. Dette gjøres ved at forskjellige aktiviteter foregår samtidig, for eksempel ved at elevene jobber med forskjellige kilder eller oppgaver.

Tilpasset opplæring har en rekke positive ringvirkninger ifølge Skaalvik og Skaalvik (2005, s. 201). Disse er oppsummert i figur 2. Disse egenskapene kan ikke sees på isolert, men henger sammen med hverandre slik figur 3 viser. Blant annet er forventning om mestring (senere presentert under 2.7.1) helt avhengig av at oppgavene er tilpasset det faglige nivået til eleven. Om eleven utøver høy innsats over tid, men ikke erfarer at innsatsen gir gode resultater, kan eleven ifølge Skaalvik og Skaalvik (2005, s. 200) gradvis knytte mangel på suksess til

manglende evne. Dette kan igjen true elevens selvverd.



Figur 3: Illustrasjon av hvordan ulike effekter av tilpassing er relatert til hverandre og er avhengige av hverandre. En elev som aldri forventer å mestre noe, vil antagelig heller aldri oppleve mestring om oppgavenivået er for høyt for eleven. Skaalvik og Skaalvik (2005, s. 202)

2.4.2 Elevmedvirkning og motivasjon

En av de mest brukte definisjonene på motivasjon er hentet fra Pintrick og Schunk (1996), oversatt og gjengitt av Skaalvik og Skaalvik (2005, s. 25). Motivasjon definerer her som «en prosess som leder til at målrettet aktivitet blir igangsatt og opprettholdt». Motivasjonsteorier forsøker å forstå, forklare og forutsi menneskelig adferd, eller mangelen på adferd. Ifølge Wæge (2007, s. 10) kan vi bruke motivasjonsteorier til å forklare hvorfor elevene handler som de gjør. Om vi er i stand til å forklare dette kan lærerne lettere bistå elevene til å forandre sin adferd. Videre utdyper Wæge (2007, s. 10) at de fleste motivasjonsteoretikere i dag ser på motivasjon som en situasjonsbestemt tilstand som påvirkes av forskjellige faktorer. Blant annet verdier, erfaring, egne og andres forventninger osv. Læringsmiljøet og tilretteleggelsen rundt læringssituasjon har derfor ifølge Skaalvik og Skaalvik (2005, s. 250) svært mye å si for motivasjon blant elevene. Ved å legge til rette for et godt læringsmiljø, kan læreren også øke motivasjon blant elevene. Skaalvik og Skaalvik (2005, s. 221) viser også til at flere forskere hevder, at ut fra et motivasjonspsykologisk perspektiv, bør elver gis en reel medvirkning og medbestemmelse for å skape gode klassemiljøer.

Innenfor motivasjonsforskning har kognitive sider ved elevenes motivasjon blitt gitt mye oppmerksomhet de siste tiårene. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2005, s. 178) er det viktig at eleven setter seg selv mål, og at disse målene er mulige å oppnå. Videre utdyper de at målene er kognitive representasjoner av hva en elev forsøker å oppnå. Ved en slik tilnærming til

motivasjon er det viktig å forstå hvilket krav eleven stiller til seg selv, og hvilke mål eleven ønsker å oppnå. En måte å kategorisere elevenes mål på, er ved å skille mellom indre og ytre motivasjon. Har eleven en indre motivasjon, er læringen eller aktiviteten et mål i seg selv. Elever som er drevet av ytre motivasjon ønsker gjerne å oppnå noe som ikke har med aktiviteten å gjøre. Dette kan ifølge Skaalvik og Skaalvik (2005, s. 152) for eksempel være ros fra signifikante andre, karakterer eller status hos venner.

Banduras teori om forventning om mestring beskriver ifølge Skaalvik og Skaalvik (2005, s. 158) elevenes forventninger rundt deres prestasjon i en bestemt oppgave. Banduras definerer forventninger om mestring som en persons egen vurdering om hvor godt hen kan planlegge og gjennomføre bestemte handlinger i eget liv. Ifølge Bandura kan disse forventningene om mestring utvikles gjennom fire informasjonskilder.

1. Tidligere mestringserfaringer
2. Sosial sammenlikning
3. Reflektert vurdering fra signifikante andre
4. Reduksjon av stressreaksjoner.

Aller mest blir elevenes mestringsforventning ifølge Wæge (2007, s. 11) basert på tidligere erfaringer. Om eleven forventer å mestre en oppgave vil hen gå løs på oppgaven med iver, og oppfattes som motivert. Elevens forventning om mestring er med andre ord ifølge Skaalvik og Skaalvik (2005, s. 158) avgjørende for hvilket mål eleven setter for seg selv, men korrelerer også med elevens innsats og utholdenhet i møte med utfordrende oppgaver. Skaalvik & Skaalvik (2005) utdyper at mennesker har en tendens til å unngå aktiviteter vi ikke er i stand til å utøve. Dette gjør at elever som har lav forventning av mestring, lettere gir opp enn elever med høy forventning om mestring. Wæge (2007) tilføyer at den mest effektive måten å styrke en elevs forventning om mestring på, er å la eleven erfare mestring.

Deci og Ryan (1985) sin teori om selvbestemmelse (autonomistøttende læring) føyer seg inn under teoriene om indre motivasjon. Indre motivert atferd kan ifølge Skaalvik og Skaalvik (2005, s. 148) defineres som «atferd som individet har interesse for eller finner lystbetont, og som det vil utføre selv om det ikke medfører noen ytre belønning eller noen ytre konsekvenser.» Deci og Ryan skisserer tre grunnleggende psykologiske behov som de mener kan være en drivkraft bak indre motivasjon, her gjengitt av Skaalvik og Skaalvik (2005, s. 149). Disse er behovet for kompetanse, for selvbestemmelse og for tilhørighet. Det betyr at

elevene må gis en viss grad av medvirkning og medbestemmelse. Dette må gjelde både innhold og arbeidsformer. Selvbestemmelse er dermed en umulighet dersom elevene ikke har reel muligheten til å medvirke. Et kjennetegn på autonomistøttende læringsmiljøer er at elevene oppfordres til å ta initiativ, og at elevenes initiativ, spørsmål og ønsker tas på alvor av læreren. Hensikten med autonomistøttende læring er ifølge (Skaalvik & Skaalvik, 2005) å skape motivasjon. Videre forteller de at empiriske undersøkelser bekrefter at autonomistøttende læringsmiljøer, med vekt på valgmuligheter, fremmer motivasjon, innsats og prestasjoner blant elevene. Et viktig aspekt for å lykkes med autonomistøttende læring, er aktiv medvirkning og deltakelse fra elevens side.

2.4.3 Elevmedvirkning som opplæring i demokrati.

Ifølge Dewey (1938, s. 101) innebærer det å leve i et større kollektiv, slik elevene gjør på skolen, å dele erfaringer i samtale. Dette fører ifølge Dewey til at elevene kan utvide sin forståelse for demokratiet til noe mer enn et politisk system. Han utdyper at nøkkelen til å bedre den demokratiske tenkningen til samfunnsborgerne på, er å stimulere til kritisk tenking. Solhaug og Børhaug (2012, s. 130) trekker fram at skolene bør bygge på elevenes kunnskaper og ulike erfaringer ved aktiv bruk av medvirkning. Videre utdyper de, at som en konsekvens av dette, bør utdanningen blir mer demokratisk.

En utfordring Nordahl (2010, s. 68) peker på er at skolen og lærerne ikke alltid er tjent med at elever og foresatte får være med å påvirke undervisningen eller skolen, fordi det lett kan føre til at skolens og lærernes makt, blir redusert. På denne måten påpeker Nordahl (2010, s. 68) at det finnes motsetninger mellom skolen og lærernes interesser, og skolens demokratiske oppgaver. For å realisere skolens demokratiske oppgaver mener Nordahl (2010, s. 68) det er nødvendig å realisere medvirkning og medbestemmelse i skolehverdagen. Nordahl utdyper at om læreren klarer å dele noe av sin makt med elevene, vil undervisningen bli mer tilpasset, engasjerende og motiverende. Dette fører i tillegg til at elevene lærer *gjennom* demokratiske prosesser. Hvilket ifølge NOU 11: 20 (2011) er et viktig moment i læringen om demokrati. Solhaug og Børhaug (2012, s. 126) presiserer at elevenes medvirkning og medbestemmelse i undervisning, ved siden av elevrådet, trolig er den viktigste kilden elevene har til å erfare skoledemokrati i praksis.

2.4.4 Elevmedvirkning for å forsterke læringsmiljøet

Læringsmiljø er ifølge Skaalvik og Skaalvik (2005, s. 195) et komplekst begrep som i vid forstand kan defineres som alt av betydning for elevenes opplevelse av skolen og deres læring i skolen. Danielsen (2017, s. 80) trekker fram at elever som opplever et godt læringsmiljø, ofte opplever en høy grad av selvbestemmelse og medvirkning, de har også større tilhørighet til klassen. Elevenes opplevelse av læringsmiljøet har med andre ord betydning for deres læring, motivasjon, selvoppfatning og adferd. Skal elevenes opplevelse av læringsmiljøet endres, må faktorer som påvirker læringsmiljøet endres. Skaalvik og Skaalvik (2005, s. 197) viser blant annet til tilpasset undervisning, elevaktivitet, medbestemmelse, autonomistøtte læring og elevens forhold til læreren, som viktige faktorer som kan bidra til å skape et godt læringsmiljø.

At elevene er med på å planlegge hvilke arbeidsmetoder de skal benytte, kan resultere i individuelle arbeidsformer eller samarbeidsoppgaver. Det er ifølge Skaalvik og Skaalvik (2005, s. 236) viktig å ikke ukritisk legge opp til samarbeidsoppgaver, da ureflektert bruk av gruppearbeid kan bidra til å skape sosiale problemer, og ikke skape et godt læringsmiljø. Det er derfor viktig at læreren forsikrer seg om at gruppedynamikken fungerer, slik at alle i gruppen kan bidra positivt og at ingen opplever som en byrde for fellesskapet. Det finnes to former for gruppedannelser, som ofte blir benyttet i skolen, som tar sikte på å skape gode relasjoner mellom individene. Aktuell for denne studien er samarbeidslæring, som ifølge Skaalvik og Skaalvik (2005, s. 237) fungerer i små grupper. Meningen er at elevene skal oppleve en gjensidig avhengighet av den andre, i forbindelse med tilegnelse av lærestoffet eller vurderinger. Det er viktig at disse gruppene ikke blir for store, da elever i store grupper lettere kan melde seg ut. Et viktig formål med samarbeidslæring er ifølge Danielsen (2017, s. 80) at den skal forbedre det sosiale miljøet mellom elevene i klassen. Danielsen trekker også fram at lærer-elevrelasjon i klassen kan bli bedre om læreren aktivt benytter medvirkning i sine klasser. Dette kan videre, ifølge Skaalvik og Skaalvik (2005, s. 197), bidra til at elevene opplever skolemiljøet som positivt.

3 Metode

I dette kapitlet blir forskingsstrategien i forbindelsen studien presentert, deretter presenteres gjennomføringen av studien. Etter gjennomføringen er presentert, gjennomgår jeg de ulike metodene som har blitt brukt til å innhente datamaterialet. Til slutt presenteres studiens kvalitet, validitet og rehabilitert.

3.1 Kvalitativ metode

Karakteristisk for kvalitative studier er ifølge Thagaard (2018, s. 16), at forskeren søker en forståelse av sosiale fenomener, ved en nær kontakt med deltakerne i felten. Denne kontakten innebærer ofte intervju eller observasjon. Denzin og Lincoln (2018, s. 1-2) utdyper at begrepet «kvalitativ» innebærer å framheve prosesser og meninger som ikke kan måles kvantitativt.

For å besvare problemstillingen: «Øker gevinstene av elevmedvirkning dersom elevene er beviste rundt prosessen?» har jeg benyttet meg av flere kvalitative metoder, bestående av semistrukturert gruppeintervju, observasjoner i klasserommet, samt en kvantitativ elevundersøkelse utført i regi av skolen.

De antatte gevinstene undersøkt i denne studien er; demokrat og medvirkning, tilpasset opplæring, økt motivasjon og læringsmiljøet. Da de antatte gevinstene av elevmedvirkning er vanskelig å måle, falt valget av kvalitativ metode naturlig. Dette fordi det grunnleggende materialet ikke er objektive data som skal kvantifiseres, men meningsfulle relasjoner som skal tolkes og analyseres (Kvale, Anderssen & Rygge, 1997, s. 66). En annen grunn til mitt valg av metode, er at metoden er fleksibel.

3.2 Gjennomføring av studien

3.2.1 Planlegging

Høsten 2020 startet arbeidet med å lese relevant teori om medvirkning og medbestemmelse. Etter at kontakten med skole og aktuell lærer var etablert, startet arbeidet med å planlegge undervisningen og hvordan elevmedvirkningen skulle gjennomføres i klassene. Lærer og jeg bestemte oss tidlig for at en sekvensiell tilpassing av arbeidsmetoder, hvor elevene fikk være med å bestemme arbeidsmetodene, ville være et hensiktsmessig medvirkningsnivå.

Arbeidsmetodene elevene ønsket, skulle vi samle inn anonymt på post-it lapper i starten av emneplanperioden. Deretter skulle vi planlegge undervisningen ut fra de arbeidsmetodene som dukket opp. Den andre økten var dog planlagt på forhånd, da det ville blitt for kort tid til

å planlegge denne ut fra elevenes innspill.

For å finne ut om gevinstene av elevmedvirkning øker ved å gjøre elevene beviste ovenfor medvirkningsprosessen, skulle undervisningen gjennomføres i to klasser. I den ene klassen, blir det ikke nevnt for elevene at elevmedvirkningen finner sted (Klasse U). I den andre klassen skulle elevene bli gjort oppmerksomme på når elevmedvirkningen fant sted, samt hvorfor de fikk denne muligheten. (Klasse M).

Om elever kom med spontane innspill til undervisningen, skulle disse tas hensyn til om de var relevante. Om elevene i klasse M kom med innspill, skulle disse drøftes og diskuteres i klassen, samt at det skulle begrunnes hvorfor, eller hvorfor ikke, deres innspill ble tatt hensyn til. Dette skulle ikke gjøres i klasse U. Om elever i denne klassen kom med innspill til undervisningen skulle innspillet enten gjennomføres, eller ikke gjennomføres, med minst mulig begrunnelse ovenfor klassen.

Underveis skulle det bli gjort notater på hvordan elevene responderte på undervisningen. Disse notatene ble koblet opp mot den aktuelle timen. Se vedlegg 1 og 2 for observasjonslogg for klasse U og M.

3.2.2 Presentasjon av utvalget

Utvalget i denne studien er basert på frivillighet og et strategisk utvalg. Et strategisk utvalg betyr ifølge Thagaard (2018, s. 54) at utvalget må oppnå spesifikke kvalifikasjoner.

Kvalifikasjonene for denne studien var at elevene gikk på ungdomskolen og at lærer og elevene ønsket å være med i studien. Utvalget består av to åttende klasser, klasse M og U, på en skole i Troms og Finnmark. Begge klassene hadde samme lærer i naturfag.

Det var veldig få elever fra klasse M og U som ønsket å stille til intervju. Da undervisningsperioden begynte å nærme seg slutten, hadde jeg fått alt for få deltakere for å gjennomføre intervjuene. Jeg valgte derfor å friste med en premie for å delta. Dette førte til at flere elever meldte seg. Mine først tanker var at dette ble uheldig for utvalget. Konkluderte senere med at utvalget antagelig ble mer heterogent, da elever som egentlig ikke var motiverte, meldte seg til intervju. Deltagerne i intervjuet ble trukket tilfeldig ut fra de som melte seg frivillig. I klasse M var det bare fem elever som meldte seg, så alle elevene som meldte seg til intervju ble intervjuet. I klasse U var det åtte elever, og det ble gjort en loddtrekning om hvem som skulle bli intervjuet.

I kapitlet «Resultater» blir elevene som deltok på intervjuet anonymisert, men fortsatt kategorisert i klasse M og U. Alle elever blir omtalt som E1, E2 etc. Det er ikke gjort noen skiller på kjønn eller andre parameter, da dette ikke er hensiktsmessig med tanke på problemstillingen.

3.2.3 Gjennomføringen

Gjennomføringen startet i uke 43 og varte til og med uke 48. I starten av uke 43 presenterte jeg meg selv og mitt masterprosjekt ovenfor elevene i klasse M og U.

3.2.3.1 Klasse M

I klasse M var det fokus på at elevmedvirkningen skulle være synlig for elevene. Dette ble løst ved å poengtere når elevene fikk være med på å påvirke eller bestemme i undervisningen. Cirka 20 minutter av første økt gikk til å forklare elevene i klasse M begrepet elevmedvirkning og medbestemmelse. Elevene ble spurt om hvilke arbeidsmetoder de lærer best av, og at jeg planlegger undervisningen med dette i bakhodet. Jeg forklarte elevene at lærere prøver å tilpasse undervisningen slik at den passer klassen, og av og til enkeltelever. Dette kunne vi oppnå dersom vi samarbeidet med hverandre. Elevene fikk utdelt hver sin post-it-lapp hvor de skulle oppgi en arbeidsmetode de lærte godt av. Denne samlet jeg inn anonymt etter timen. Etter første økt startet arbeidet med å planlegge resten av emneplan, med bakgrunn i elevenes ønsker. Utenom økt to som var planlagt på forhånd. Dette arbeidet ble gjort sammen med elevenes kontaktlærer. I vedlegg 1 og 2 er det kort beskrevet hva som foregikk i timen til klasse U og M. Beskrivelsen finnes under kolonnen «time».

Underveis i emneplanen kom elevene i klasse M med spontane innspill i forbindelse med undervisningen. Hovedsakelig dreide disse seg om å få leke evolusjonsleken vi hadde utviklet. Når elevene kom med slike spontane innspill, ble disse for det meste diskutert i timene.

3.2.3.2 Klasse U

I klasse U var det ikke fokus på å synliggjøre elevmedvirkningen for elevene. Undervisningen ble gjennomført som planlagt, med de samme elevmedvirkningsmomentene som i klasse M, men uten at elevmedvirkning ble nevnt ovenfor elevene. Elevene var med på å utforme undervisningen, men elevenes medvirkning eller medbestemmelse ble ikke diskutert.

Da elevene ble spurt om hvilke arbeidsmetoder de lærer best av, forklarte jeg ikke hvorfor dette ble gjort ovenfor elevene. Elevene fikk utdelt hver sin post-it-lapp hvor de skulle oppgi

en arbeidsmetode de lærte godt av. Denne ble samlet inn anonymt etter timen. På samme måte som i klasse M, startet arbeidet med å utforme undervisningen for klasse U etter første økt. Utenom økt 2, som var planlagt på forhånd. Dette arbeidet ble gjort sammen med elevenes kontaktlærer.

Elevene i klasse U kom også med spontane innspill i forbindelse med undervisningen. Hovedsakelig dreide disse også seg om å få leke evolusjonsleken vi hadde utviklet, men også om å få spille dataspill, eller ta fri.

3.2.4 Datainnsamling

I dette avsnittet vil det kort bli presentert de metodene som er brukt i forbindelse med datainnsamlingen.

3.2.4.1 Intervjuguide og Intervju

For et semistrukturert intervju kan intervjuguiden, ifølge Kvale et al. (1997, s. 76), være en grovskisse av hvilke emner som skal belyses underveis i intervjuet. Det er i forkant av intervjuet dog nødvendig å skaffe seg en begreps- og teorifaglig forståelse for fenomenet man ønsker å undersøke. Et semistrukturert intervju er ifølge Kvale et al. (1997, s. 76) åpent for forhandlinger både i rekkefølge og i forslagsform, slik at intervjueren kan følge opp svarene og historiene hen får av intervjuobjektet.

Intervjuguiden er lagt ved som vedlegg, se vedlegg 3. Under intervjuet blir det stilt ledende spørsmål til elevene. Kvale et al. (1997, s. 79) mener det er mulig å forsvare bruk av ledende spørsmål, samtidig som det bidrar til å øke validiteten til forskningen om de blir brukt korrekt. Dette medfører å stille seg kritisk til intervjudeltakerne sine utsagn, ved å stille oppfølgings spørsmål hvor intervjuer utaler seg skeptisk til hva intervjudeltaker sier.

I slutten av undervisningsperioden ble det gjennomført to gruppeintervjuer, et gruppeintervju per klasse. I hvert gruppeintervju deltok det fem elever og intervjuet tok cirka 10 minutter. Intervjuet ble gjennomført som et semistrukturert gruppeintervju, hvor meningen var å forstå intervjuobjektens egne erfaringer og opplevelser knyttet til medvirkning og medbestemmelse. Jeg bestemte meg for å benytte gruppeintervju, istedenfor individuelle intervjuer, siden det var tidsbesparende med tanke på tidsbegrensningen til oppgaven. En annen grunn er at det under gruppeintervju kan oppstå interessante diskusjoner mellom intervjuobjektene. Dette kan få fram flere, og kanskje mer reflekterte synspunkter, enn om intervjuobjektene ble intervjuet hver for seg. På den andre side kan gruppeintervju ifølge

Repstad (2007, s. 99) være et hinder, hvor intervjuobjektene kvier seg for å si sin oppriktige mening i nærvær av andre.

Thagaard (2013, s. 109) påpeker at forskeren burde forsøke å skape en vennlig og behagelig atmosfære i forkant av intervjuet. På denne måten mener hun at deltakeren har lettere for å åpne seg om tematikken forskeren ønsker kunnskap om. Derfor startet ikke intervjuet med en gang. Det ble pratet løst med elevene i omtrent 4-5 minutter før intervjuet startet.

3.2.4.2 Deltakende observasjon

Deltakende observasjon går ifølge Thagaard (2018, s. 70) ut på å studere og iaktta sosiale handlinger, sammen med deltakeren. I denne studien har jeg gjennomført deltakende observasjoner, altså observasjoner samtidig som jeg har undervist. Dette har gjort det vanskelig å få til systematiske observasjoner. Jeg har løst dette med å ha en notatblokk i lommen til enhver tid. I notatblokken gjorde jeg raske notater i løpet av timen, og utdypet dem etter timen. Jeg forsøkte å gjøre observasjonene så enkle og oversiktlige som mulig ved å lage et enkelt observasjonsskjema (Vedlegg 1 og 2) som raskt kunne fylles ut.

Observasjonsskjemaet fokuserte på støynivå, stygt språkbruk mellom elevene og tegn på motivasjon. At jeg valgte disse fokusområdene, er begrunnet under.

Som følge av at elever jobber engasjert, og føler et behov for å diskutere oppgaven med medelever, kan det oppstå støy. Dette er ofte ønsket støy, da diskusjonene eller samarbeidet mellom elevene ifølge Danielsen (2017, s. 80) kan bidra til relasjonsbygging og styrket læringsmiljø. Støy i denne sammenhengen har jeg derfor valgt å definere som høylytte ikke-faglige samtaler, høye lyder, vandring mellom pultene og så videre. Da ikke-faglige samtaler også er viktig for relasjonsbygging og læringsmiljøet, innførte jeg et ekstra parament til observasjonsskjemaet, språkbruk. Jeg valgte å se på språkbruken til elevene, da jeg mistenkte at dette kunne være en indikator på læringsmiljøet. Samtidig tenkte jeg, at å måle støynivået alene, ikke ville gi et korrekt innblikk i læringsmiljøet. Jeg mistenkte at i et dårlig klassemiljø vil det være mer stygg språkbruk rettet mot medelever, enn i en klasse med et godt læringsmiljø. Jeg ønsket heller ikke å spørre elevene om læringsmiljøet deres i intervjuet, da elevene skulle gjennomføre et gruppeintervju. Om elevene hadde svart på dette spørsmålet, ville jeg risikert at de snakket usant, for å ikke snakke ned sine medelever.

Jeg har også sett etter tegn på motivasjon mens jeg observerte arbeidsinnsats og reaksjoner på ulike arbeidsmetoder. Slike tegn kan fremstå som for eksempel entusiasme ovenfor en

arbeidsmetode. Om elever får arbeidsmetoder de selv har valgt, er det rimelig å anta at de har en høyere mestringsforventning til en slik arbeidsmetode enn til en annen. Wæge (2007, s. 11) opplyser om at om elevene forventer å mestre en oppgave, er det større sannsynlighet for at eleven går løs på oppgaven med iver.

Observasjonene var i utgangspunktet tenkt som «støtte» til funnene som intervjuene ville gi. Det viste seg at disse funnene skulle bli like viktige, da de gav et bilde av klassens spontane reaksjon på undervisningen.

3.2.4.3 Elevundersøkelse

Like etter emneplanperioden ble det gjennomført en elevundersøkelse i regi av skolen. Undersøkelsen ble ikke gjennomført på grunn av mitt forskningsprosjekt, men er en del av en årlig kartlegging skolene i kommunen har. Undersøkelsen har ifølge Utdanningsdirektoratet (2020) som mål å kartlegge elevenes læring og trivsel i skolen. Denne undersøkelsen fikk jeg benytte i studien. Elevundersøkelsen ble gjennomført digitalt og anonymt, og av samtlige elever på ungdomskolen. Jeg har valgt ut parametere fra undersøkelsen som er relevante for problemstillingen. Disse parameteren er «motivasjon», «trygt miljø», «arbeidsro» og «elevdemokrati og medvirkning» Undersøkelsen ga meg mulighet til å sammenlikne resultatet fra klasse M og U med hverandre, og resten av ungdomskolen. Se vedlegg 6

3.3 Analyse

3.3.1 Intervju

Under intervjuene ble det gjort lydopptak på mobiltelefonen. Lydopptakene ble videre overført til datamaskin, slettet fra telefonen og transkribert. Når datamaterialet er transkribert er det ifølge Kvale et al. (1997, s. 105) enklere å analysere intervjumateriale. Jeg valgte å bruke det Kvale et al. (1997, s. 125) omtaler som meningsfortettende transkribering. Hvilket vil si at jeg kutter ut de fleste fyllord som «eeh» eller «liksom, som da vi», og forsøker å gjengi hva elevene mente kort og konsist, samtidig som jeg har forsøkt å holde sitater så genuin som mulig. Jeg har også valgt å ikke transkribere utsagn som er irrelevant for oppgaven. Da transkripsjonen var ferdig, ble funnene fra klasse M og U kategorisert i kategoriene: Demokrati og medvirkning, tilpasset opplæring, motivasjon og læringsmiljø. Funnene presenteres videre i kapittel 4, hvor de også blir drøftet kort.

3.3.2 Observasjon

Et grunnprinsipp om observasjonsstudier er, ifølge Thagaard (2018, s. 64), at observasjoner av mindre enheter kan gi informasjon om generelle sammenhenger. Hvilket er målet med studien. Observasjonene jeg gjorde i timen ble ført inn i en tabell slik som i vedlegg 1 og 2. Tabellen er koblet opp til elevenes emneplan. Dette gjør at tabellen gir en kort oversikt over innholdet i timen hvor observasjon ble gjort. På denne måten er det også enklere å relatere funnene til konkrete undervisningshendelser.

Observasjonsloggen er koblet til hver individuell økt. I øktene har jeg forsøkt å se etter tegn til motivasjon blant elevene, støy og stygt ordbruk. Støy adskiller jeg fra kreativ støy, som kan betegnes som lavmælte faglige diskusjoner i klasserommet. Støy anser jeg som en indikator på et ugunstig læringsmiljø, da mye støy gjør det vanskeligere å konsentrere seg og gjør det vanskelig for felleskapet å lære. Stygg språkbruk mellom elevene kan også være en indikator på et dårlig læringsmiljø.

3.4 Kvalitet

Videre ønsker jeg å se på denne studiens kvalitet, både intervjukvalitet og observasjonskvalitet. Kvale et al. (1997, s. 89) omtaler intervju som råmaterialet for den senere meningsanalysen. Dette betyr at kvaliteten på intervjuet vil være avgjørende for den senere analysen. Videre presenterer Kvale et al. (1997, s. 90) seks kvalitetskriterier som kjennetegner et godt intervju. Av disse er de tre siste viktigst. Kriteriene er her gjengitt i tabell 1. Her blir hvert kvalitetskriterium kort presentert sammen med en kommentar på hvordan intervjuene oppfylte kriteriet.

Tabell 1: Viser hvordan de utførte intervjuene oppfyller Kvales kvalitetskriterier.

Kvalitetskriterium	Kommentar
Graden av spontane, innholdsrike, spesifikke og relevante svar fra intervjupersonen.	Intervjuobjektene i M og U hadde enkelte spontane kommentarer til hverandre og til meg.
Jo kortere spørsmål er og jo lengre intervjupersonens svar er, jo bedre	Svarene var relativt korte i både klasse M og U

<p>Graden av oppfølging fra intervjuers side, samt klargjøring av betydningen av de relevante delene av svaret.</p>	<p>Jeg har fulgt opp enkelte av elevutsagnene for å se hva de husker om medvirkning.</p>
<p>Idealintervjuet blir i stor grad tolket mens det pågår.</p>	<p>Jeg forsøkte å tolke elevenes svar underveis. Dette var grunnen til at jeg valgte å stille spørsmål 7 i vedlegg 6. I ettertid ser jeg at jeg kunne benyttet meg av flere oppfølgingsspørsmål.</p>
<p>Intervjuer forsøker i løpet av intervjuet å verifisere sine tolkninger av intervjupersonens svar.</p>	<p>Jeg har forsøkt å teste hypotesen i løpet av intervjuene. Jeg har blant annet stilt klasse U spørsmålet om hva de legger i begrepet elevmedvirkning. Dette resulterte i flere oppfølgingsspørsmål for å teste om elevene hadde en oppfatning av medvirkningsprosessen de hadde vært en del av.</p>
<p>Intervjuer er «selv-kommuniserende» - det er i seg selv en fortelling som ikke krever ekstra kommentarer og forklaringer.</p>	<p>Intervjuet er ikke selv kommuniserende. Det består av korte svar etterfulgt av oppfølgingsspørsmål for å verifisere elevutsagnene. Dette kan gjøre det vanskelig å lese intervjuet uten veiledning.</p>

I studien ble det benyttet deltagende observasjon. Dette er det knyttet noen utfordringer til. Blant annet er det vanskelig å få med seg det som skjer i klasserommet, samtidig som man underviser. Det er også vanlig, ifølge Thagaard (2018, s. 74), at i starten av observasjonsarbeidet, tolker forskeren de fleste observasjoner som relevante og/eller viktige. Dette har jeg vært bevist på i løpet av undervisningen. Jeg har etter endt time utført grovanalyser av observasjoner gjort i klasserommet og bestemt meg for hva som var relevant for min problemstilling. Dette er de observasjonene som er vedlagt i vedlegg 1 og 2.

Da observasjonsdata i denne studien ikke er kvantitative, men meningsfulle relasjoner som skal tolkes og analyseres (Kvale et al., 1997, s. 66) følger det noen fordeler med en deltakende observasjon. En deltakende observatør har mulighet til å stille spørsmål til elevene underveis i undervisningen. Dette ga meg en bedre mulighet til å tolke reaksjonen til klassen, eller få bekreftet om min tolkning var korrekt.

Reliabilitet

Reliabilitet er ifølge Thagaard (2018, s. 178) en vurdering av forskningens pålitelighet. Thagaard utdyper at dersom en forsker anvender de samme metodene som deg, bør hen komme fram til de samme resultatene. Dette omtales også som repliserbarhet. Dersom forskningen ikke lar seg gjenta, er heller ikke forskningen pålitelig. Repliserbarhet er ifølge Thagaard (2018, s. 187) ikke lengre et like relevant kriterium innenfor den kvalitative metoden. Denzin og Lincoln (2018, s. 108-150) oppsummerer at den kvalitative metoden er i et paradigmeskifte, bort fra et syn som legger vekt på at reel kunnskap bare kan utvikles ved forskerens uavhengige deltakelse. Ifølge Denzin og Lincoln (2018) har interaksjonistiske og konstruktivistiske perspektiver i nyere tid fått en sentral plass i den kvalitative metoden. Poenget med disse perspektivene er ifølge Holstein og Gubrium (2016, s. 66) at de fremhever den forståelsen mellom forsker og deltaker som utvikles i løpet av studien.

Denne studiens reliabilitet er bygget på en kombinasjon av disse perspektivene. Studien kan i teorien repliseres, men det kreves av forskeren å være til stede over en lengre periode. I denne perioden skal forskeren undervise og knytte bånd med elevene, dermed vil forskerens relasjonskompetanse være en viktig del av studien. Da relasjonskompetansen vil variere fra forsker til forsker forblir denne variabelen en parameter som ikke kan repliseres.

Når man tolker funn gjort i et intervju og observasjoner, forsøker man å generalisere funnene for å se om de stemmer med forventningene om hva som kommer til å skje i et liknende utvalg. I slik positivistiske versjoner av samfunnsforskning er målet, ifølge Thagaard (2018, s. 160), å finne generaliserbare lover, som kan sies å være universelle. Denne studien er i utgangspunktet for liten til å formulere generaliserbare lover, men kan gjøre noen antagelser om gevinstene av elevmedvirkning i skolen.

3.4.1 Validitet:

Ifølge Thagaard (2018, s. 189) er validitet knyttet til resultatene av forskningen, og hvordan datamaterialet er tolket. Hun utdyper at det handler om gyldigheten av de tolkninger forskeren

er kommet fram til. Silverman (2014, s. 84) forklarer at gyldigheten til studien kan styrkes ved blant annet å gjøre forskningen transparent. En måte å gjøre dette på, er å presentere forskeren sitt teoretiske utgangspunkt, slik at leseren vet hvilke teorier forskeren har tolket sine funn ut ifra. Thagaard (2018, s. 84) presiserer at validiteten også styrkes ved å gå kritisk igjennom analysen. Dette kan for eksempel gjøres ved å få en eller flere kollegaer til å se igjennom analysen. For å øke validiteten til analysen har jeg rekruttert venner, lærerstudenter og familie til å lese gjennom mine funn og tolkninger.

Ifølge Kvale et al. (1997, s. 159) møter kvalitative studier, og spesielt intervjuer, ofte kritikk angående deres validitet. Noe av grunnen er at det ofte stilles ledende spørsmål og at resultatene er basert på subjektive tolkninger. Som nevnt i kapittel 3.2.3.1 blir ledende spørsmål mer og mer anerkjent som kvalitativ metode. Kvale et al. (1997, s. 98) har blant annet kommentert at det er forskerens oppgave å lede intervjuet slik at deltakeren svarer på de spørsmålene forskeren ønsker svar på. Hva Kvale mener er problematisk, er å gjennomføre det på måter som ikke påvirker validiteten til studien. En løsning på problemet kan være å stille seg kritisk til utsagnene deltakeren kommer med i et intervju. Forskeren kan «teste» hvor sterk påstanden hos deltakeren er ved å betvile påstanden, få deltakeren til å utdype ved å stille kritiske spørsmål. Om påstanden er sterk, vil deltakeren kunne begrunne og utdype påstanden. En faktor som også påvirker validiteten til studien, er at deltakerne i studien ikke har fått lese over de tolkningene jeg har gjort angående deres utsagn. Det er derfor en mulighet for at elevene har ment noe annet enn det jeg har konkludert med.

En annen faktor som trekker ned validiteten er at det kun har blitt gjennomført to gruppeintervjuer. Kvale et al. (1997, s. 56) presiserer at antall intervjuer ofte burde ligge på 15 +/- 10, altså burde jeg hatt minst fem kvalitative intervjuer. Hva som ikke blir presisert av Kvale, er om dette er individuelle intervjuer. Gruppeintervjuene jeg har gjennomført har totalt hatt ti deltakere, og er sådan innenfor. En grunn til å gjennomføre flere intervjuer, er at forskeren, ifølge Kvale et al. (1997, s. 56) blir klokere etter hvert som intervjuene bærer frem. Dette medfører at det første intervjuene antagelig ikke er av samme kvalitet som det siste. Om jeg hadde gjennomført flere intervjuer, hvorav et av dem hadde vært et «prøve intervju» som jeg analyserte og tolket for å oppnå mer kunnskap i forkant av de faktiske intervjuene, ville antagelig intervjuene vært av høyere kvalitet. Da jeg ikke fikk så veldig god respons fra elever som ønsket å delta på intervjuet, ble dette umulig, og antall intervjuer ble derfor begrenset til to gruppeintervjuer.

4 Resultater

I dette kapittelet presenteres funnene gjort i løpet av studien i deres respektive kategorier introdusert i kapittel 3. Resultatene av observasjonene, intervjuene og elevundersøkelsen er lagt ved som vedlegg, mens funnen blir presentert i kapittel 4.4

4.1 Observasjoner

Alle observasjonene er lagt ved som vedlegg. Se vedlegg 1 for klasse U og vedlegg 2 for klasse M

4.2 Intervju

Alle intervjuene er lagt ved som vedlegg. Se vedlegg 4 og 5.

4.3 Elevundersøkelsen

Elevene har svart på spørsmål om blant annet motivasjon, trivsel, tilpasset opplæring og demokrati og medvirkning ved å benytte seg av en 1-5 skala. Hvor 1 er svært lite/dårlig, og 5 er svært mye/godt. Resultatene er sammenlignet med resten av skolen, og 8.trinn.

Elevundersøkelsen er lagt ved som vedlegg, se vedlegg 6

4.4 Presentasjon av funn

Funnen er kategorisert i to hovedkategorier ut ifra om de ble gjort i klasse U eller klasse M. Dette er tydeliggjort ved å presentere funn fra klasse U ved «Funn U(x)» og funn fra klasse M ved «Funn M(x)» hvor x er et helt tall som representere hvilket funn det er. Funnene fra klassene er videre del inn i kategoriene knyttet til gevinstene av elevmedvirkning. Disse kategoriene er; Demokrati og medvirkning, tilpasset opplæring, motivasjon og læringsmiljø. Funnene får ikke en ekstra merkelapp for disse kategoriene, da presentasjon av funnene oppleves som kaotisk ved å tilføye flere underkategorier til merkingen.

Funnene blir presentert med innslag av drøfting, og noen ganger en begrunnelse for hvorfor funnet hører til i den respektive kategorien. Noen funn kan plasseres under flere kategorier, da er dette spesifisert i en kommentar på slutten av funnet. Den sammenfattende drøftingen blir gjort i kapittel fem.

4.4.1 Klasse U

I klasse U ble undervisningen gjennomført som planlagt, og med de samme elevmedvirkningsmomentene som klasse M, uten at elevmedvirkning ble nevnt overfor elevene. Elevene var med på å utforme undervisningen, men elevenes medvirkning eller medbestemmelse ble ikke diskutert med klassen.

4.4.1.1 Demokrati og medvirkning

Funn fra intervju.

Spørsmål 1: Hva tenker dere på når dere hører ordet elevmedvirkning?

(elevene er stille og tenker seg om en liten stund)

E1: «at elevene får være med å bestemme i timen»

E2: «bestemme hvordan timen skal være»

Spørsmål 2: Tenker dere at dere skal få bestemme uansett?

«Alle sier nei»

E1: «Vi kan bestemme om vi kan gå på do, nei, det kan vi faktisk ikke.»

E3: «Vi kan bestemme litt av hva vi skal gjøre i en del av timen»

E4: «Vi kan bestemme støynivået»

Funn U1: Elevene har fått med seg hva essensen elevmedvirkning er, dette er kanskje noe de hentet ut av selve ordet, for de brukte litt betenkningstid før de sa noe. Elevene legger seg veldig opp i ordet «bestemme» og alle elevene som ble intervjuet i klasse U brukte dette ordet når de snakket om elevmedvirkning. De er dog innforstått med at de ikke får bestemme når som helst, eller hva som helst.

Spørsmål 3: Hvordan har dere vært med å påvirke timene?

E2: «Det har vært litt sånn bra at hatt den evolusjonsleken, når man liksom kan gjøre evolusjon selv. Slik at man ikke blir forklart, men forstår det.»

E5: «jeg forsto det ikke, å leke leker får meg ikke til å forstå noe.»

Funn U2: Elevene har noen umiddelbare tanker om hvordan de har påvirket timene. Det virker som de forbinder påvirkningen, eller medvirkningen med en aktivitet. Det virker heller ikke som de klarer å hente fram erfaringene fra timer hvor de har fått medvirke uten at de blir minnet på det. Jeg forsøker derfor å minne elevene på noe av hva vi har gjort i timene for å se om de kommer på noe. (spørsmål 4) Da kommenterer E3 forsiktig at timene har vært litt annerledes.

Funn U3: Jeg startet første timen med å fortelle om masterprosjektet mitt, og at jeg ville være sammen med elevene de neste ukene. Jeg fortalte elevene at jeg undersøkte elevmedvirkning i skolen, uten at jeg forklarte i detalj hva elevmedvirkning innebar. Etter denne introduksjonen spurte jeg hvordan elevene ønsket å jobbe med temaet evolusjon. Elevene fikk utdelt en post-it-lapp, hvor de skulle skrive ned en arbeidsmåte de ønsket seg. Denne samlet jeg inn anonymt etterpå. Det virket ikke som elevene ble særlig begeistret av denne aktiviteten. Det var generelt et høyt støynivå i klassen mens de skrev lappene, og enkelte stygge ord ble slengt rundt. Dette funnet er også knyttet til tilpasset opplæring.

Funn fra elevundersøkelsen.

Funn U4: Fra elevundersøkelsen kan det leses at klasse U scorer 3.43 av 5.00 på elevdemokrati og medvirkning. Dette er cirka samme grad av elevdemokrati og medvirkning (3.49) som resten av skolen. Samlet ligger 8. trinn på cirka det samme (3.50)

4.4.1.2 Tilpasset opplæring

Funn fra observasjon.

Funn U5: Funnet er knyttet til økt 3. Det var veldig varierende arbeidsinnsats blant elevene. Noen elever jobbet godt og fikk til oppgavene. Det var derimot noen elever som ikke fikk gjort noe denne timen og absolutt burde ha vært med på «vanlig» undervisning på klasserommet. Jeg hadde fortalt at de fikk velge hvordan de ville lære denne økten, men kunne kanskje spesifisert at de måtte velge arbeidsmetoder som passet dem best. Enkelte elever maste om når det ble kahoot, som kan tyde på at de fortsatt husker innsamlingene av arbeidsmetoder i starten av emneplanperioden, men det kan også være at de bare ønsket seg en kahoot.

Funn U6: Funnet er knyttet til prosjektarbeidet elevene utførte i slutten av emneplanperioden. Elevene likte å ha valget mellom to oppgaver, de fortalte at da kunne de velge den oppgaven som passet dem best og som de var mest motivert for.

Funn fra Intervju.

Spørsmål 4: Husker dere undersøkelsen vi gjorde i starten, om hvordan dere hadde lyst å jobbe, fikk dere noe ut av det?

E3: «Vet ikke, det har vært litt andelenes timer»

E5: «jeg føler jeg ikke har fått noe ut av det»

Funn U7: Elevene i klasse U virker ikke å registrere koblingen mellom elevmedvirkningen de hadde i starten og den varierte undervisningen denne emneplanperioden. De har dog oppfattet undervisningen som annerledes enn før. En elev sier rett ut at hen ikke fikk noe ut av dette. E2 svarte også på spørsmål 9 at de før bare leste i boka.

Spørsmål 5: De gule repetisjonslappene, hva syntes dere om dem?

E2: Jeg vet ikke helt, jeg skjønnte ikke helt poenget med dem. Det var litt vanskelig å finne på noe å skrive.

Funn U8: For at repetisjon fra forrige time skulle være så tilpasset klasse U som mulig, ble elevene spurt om å skrive ned en ting de lurte på og en ting de hadde forstått fra dagens økt på en utdelt post-it-lapp. Elevene i klasse U forsto ikke poenget med dette, da de ikke var blitt fortalt hvorfor de fikk denne oppgaven.

Spørsmål 6: Når vi jobbet med oppsummeringsarket. Da dere fikk velge vanlig time eller jobbe med oppsummeringsarket. Hvordan var det?

E4: «greit, jeg føler det blir mindre bråk når man får jobbe alene, jeg føler jeg blir med fokusert»

E1 «jeg syntes der fungerte bra, det ja. Jeg syntes det var fint å kunne velge arbeidsmetode selv»

E2: «jeg syntes også det var bra når vi kunne velge å lære for oss selv på nett, eller ha

tavleundervisning.»

E5: «*jeg syntes dette hjelper veldig lite*»

Funn U9: Oppsummeringsarket var en veldig tydelig måte å la elevene velge en undervisningsformen som passet best for eleven selv. Det er selvfølgelig noen elever som disse undervisningsformene ikke passer for. De som ønsker å lære av aktiviteter, fikk denne timen ikke en undervisning som var tilpasset dem. De fleste elevene jobbet godt, men det var noen som fikk gjort lite, og to elever fikk ikke gjort noe som helst. De to elevene som ikke gjorde noe, tilhørte de som valgte å jobbe selvstendig med oppsummeringsarket.

Funn fra elevundersøkelsen.

Funn U10: Når undervisningen ble tilpasset klasse U har den blitt variert, da klasse U har vært igjennom mange arbeidsmetoder basert på deres forslag. På elevundersøkelsen under parametere variert opplæring er snittet på 8. Trinn 3.96. Klasse U ligger like under snittet med 3.85 poeng, av fem mulige.

4.4.1.3 Motivasjon

Funn fra observasjon.

Funn U11: Mange elever var engasjerte for evolusjonsleken. Det virker ikke som om de var klar over at dette var noe de hadde fått være med på å bestemme, engasjementet deres var mest rettet mot å få leke. Leken ble lekt flere ganger i løpet av emneplanperioden, både når elevene selv etterspurte den eller når jeg foreslo det. Det var ikke mulig å observere noe engasjement med tanke på elevmedvirkning. Dette funnet er også knyttet til demokrati og medvirkning.

Funn U12: Elevene virket veldig entusiastiske over å få gjøre forsøk og de var veldig ivrige med å komme i gang. En elev startet før tiden med å samle inn nonstop, (se vedlegg 7 for forsøksbeskrivelse) det virket på meg som elevene ikke forbandt denne aktiviteten med at de selv ønsket å lære om evolusjon gjennom forsøk. Det var ingen tegn som tydet på at noe av engasjementet kom fra at elevene hadde fått vært med å bestemme at vi skulle gjøre forsøk. Det virket heller som om forsøket i seg selv var motiverende.

Funn U13: Introduksjon til GMO og CRISPR (økt 6). Denne øktens oppgave var at elevene skulle designe sin egen plante, som et utløp for elevenes kreativitet. De kunne nesten velge fritt blant egenskapene de ville at planten skulle ha, bortsett fra egenskaper som å lage penger osv. Svært mange, både gutter og jenter gikk i gang med å designe sin plante. Da elevene endelig får kahoot mot slutten av timen gikk «jubelen i taket». Dette var noe elevene hadde etterspurt de siste gangene. Nesten alle elevene fulgte med og logget seg på kahooten. Det var bare en elev som ikke ble med. Selv de elevene som hadde gitt uttrykk for at naturfag er vanskelig og kjedelig, virket plutselig engasjerte under kahooten.

Funn U14: Funnet er gjort i forbindelse med økt 7. Video engasjerte elevene. De siste ukene har jeg blitt mer og mer sikker på at det er arbeidsmåtene, eller variasjon av arbeidsmetoder som engasjerer elevene i denne klassen. Koblingen mellom første time, når arbeidsmåtene ble samlet inn, og hva vi gjør i timene er ganske svak.

Funn fra intervju.

Spørsmål 8: Hvordan syntts dere de arbeidsmåtene vi har hatt har påvirket deres motivasjon?

E5 «nei»

E2 «*jeg syntts den har blitt litt bedre, fordi sliksom det er ikke bare læreren som bestemmer så det er ikke så kjedelig liksom.*»

E1 «*Det blir variert og mer artige timer, det blir lettere å konsentrere seg når det er forskjellig, og ikke bare det samme.*

E2 «*at ikke alle er i samme klasserom gjør det mindre bråkete*»

Spørsmål 9: Hvordan vil dere vurdere arbeidsinnsatsen deres i naturfag, i forhold til tidligere tema?

E1 «*Vi har jobbet bedre siden det har vært med forskjellig, det har liksom ikke vært det samme hver gang*»

E2 «*Jeg har jobbet litt bedre i evolusjonstemaet. Før var det bare kjedelige ting, vi satt og skrev i boka. Da orker man liksom ikke gi full innsats. Det har liksom vært litt bedre å ikke ha den samme greia hver gang*»

Funn U15: Det virker som elevene responderer positivt på en variert undervisning, de sier at når det ikke bare er læreren som bestemmer blir ikke undervisningen like kjedelig. Nesten alle elevene sier de har opplevd undervisningen som mer varierende og at arbeidsmetodene klassen har jobbet med har økt deres motivasjon for naturfag litt. Dette viser at en varierende undervisning kan skape motivasjon. Om elevenes motivasjon kommer av at de fikk være med å bestemme undervisningen er usikkert. Dette funnet er også knyttet til tilpasset opplæring.

Funn fra elevundersøkelsen:

Funn U16: Funn fra elevundersøkelsen viser at motivasjon i klasse U er under snittet for 8.trinn (3,51) og skolen som helhet (3.51). Elevundersøkelsen viser at klasse U's motivasjon er 3.39.

4.4.1.4 Læringsmiljø

Funn fra observasjoner

Funn U17: Det virker som støynivået i klassen U, generelt er på et høyt nivå, men blir høyere når undervisningen ikke er aktiv. Under non-stop forsøket for eksempel var det svært lite støy, det meste av støyet denne timen falt under kategorien kreativ støy.

Funn U18: Elevene blir urolige etter ca. 15-20 minutter med tavleundervisning (økt fem). Enkelte elever sa ifra til praksislærer etter endt time at det var for mye teoretisk, og en tung time. Den planlagte aktiviteten kunne vært flyttet til midt i økten, for å tilfredsstille behovet til elevene som ikke klarer lange teoretiske økter. Dette kan være en av grunnen til det ekstra høye støynivået og ordbruken i klassen denne timen. Elevene blir fortere irritert på hverandre, vandrer mer og er ellers stygge mot hverandre.

Funn fra elevundersøkelsen

Funn U19: Elevundersøkelsen viser at klasse U scorer betydelig lavere enn klasse M og lavere eller cirka det samme som resten av skolen på alle parameter knyttet til læringsmiljø. Deriblant; Trivsel, trygt miljø, mobbing fra elever, arbeidsro og læringskultur.

4.4.2 Klasse M

I klasse M var det fokus på at elevmedvirkningen skulle være svært synlig for elevene. Dette ble løst ved å minne elevene på når de fikk være med å påvirke eller bestemme over undervisningen. Undervisningen ble planlagt sammen med elevene, og elevene i klasse M ble minnet på at de hadde deltatt i planleggingsprosessen før vi startet undervisningen. Også når elevene spontant kom med forslag til hva de ønsket å gjøre utløste det samtaler om elevmedvirkning.

4.4.2.1 Demokrati og medvirkning

Funn fra observasjoner.

Funn M1: Det virket som elevene var ivrige med tanken på å få påvirke undervisningen. Dette stemmer godt med Deci og Ryans teori om selvbestemmelse, (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 149) det kan være at elevene opplevde en form for indre motivasjon. På den andre siden kan det være at elevene så på dette som en mulighet til å gjøre noe gøy i timene, og derfor egentlig opplevde en form for ytre motivasjon. Dog virket det ikke slik med tanke på innspillene til elevene. De bar preg av å være seriøse. Jeg antar derfor at elevene hadde et oppriktig ønske om å benytte seg av denne muligheten til å påvirke undervisningen. Dette funnet er også knyttet til motivasjon og tilpasset undervisning

Funn M2: Da jeg fortalte elevene, at med bakgrunn i deres innspill hadde jeg utviklet en lek om evolusjonen, ble elevene nokså spente. At jeg hadde utviklet den med bakgrunn fra deres innspill er dog ikke helt sant. Jeg hadde forutsett at eleven ville etterspørre forskjellige læringsaktiviteter, og hadde klargjort denne aktiviteten på forhånd. Elevene satt allikevel igjen med et inntrykk av at dette var noe jeg hadde utviklet med tanke på deres innspill. Det virket dog som elevene var mest engasjert av leken, ikke medvirkningsprosessen rundt. Dette funnet er også knyttet til motivasjon

Funn M3: Når jeg presenterte at en av arbeidsmetodene elevene hadde foreslått var forsøk, kom det et høylytt «yes!» fra en gutt i klassen. Det er vanskelig å vurdere om denne reaksjon speiler at dette var noe elevene hadde medvirket til, eller om eleven bare var motivert for å gjøre et forsøk. Basert på elevens reaksjoner, antar jeg at han var mest motivert for å gjøre noe praktisk. Om eleven følte seg ekstra motivert for å jobbe med naturfag med tanke på medvirkningen innført i klassen, er altså uvisst. Eleven sin begeistring førte til en diskusjon

om elevmedvirkning og skoledemokratiet. Det virket som de ble mer bevisste på sin innflytelse over undervisningen etter denne diskusjonen. Dette funnet er også tilknyttet kategorien «læringsmiljø»

Funn M4: Noen elever hadde nevnt vanlig tavleundervisning som arbeidsmetoden de lærte best av. Jeg gjennomgikk ganske tungt fagstoff denne økten (økt 5) og elevene begynte å bli litt urolige. Utsagnene elevene kom med i denne “vanlige” timen, kan tyde på at de har hatt høyere forventninger til aktivitetsnivået i naturfagstimene, siden de reagerer på denne måten på en vanlig time. Da jeg får spørsmålet «*hvorfor gjør vi dette*», sier jeg igjen at tavleundervisning er noe dere har valgt som arbeidsmetode. Dette utløser en bølge av høylytte, negative kommentarer, en utmerket mulighet til å fortsette diskusjonen fra økt 4. om elevmedvirkning og skoledemokratiet. Vi snakket blant annet om viktigheten av å variere undervisningen og respekt for andre. Dette funnet er også tilknyttet kategorien «læringsmiljø»

Funn fra intervju.

Spørsmål 1: «Vet dere hva elevmedvirkning er, og kan dere fortelle meg hva det betyr?»
svarer elevene først veldig kontant og nesten spontant «nei» før en elev sier:

E3 *«Nei, eller ja. At elevene er med å bestemme»*

Det virket som de andre elevene nå plutselig kom på at de vet hva dette er, og elev 1 og 2 skyter inn:

E1: *hvis jeg skal si hva det betyr? Som E3 sa, at elevene får være med å bestemme og sånn her.»*

E2: *«at elevene skal være med å bestemme hva man skal gjøre i timene, og hvordan det gjøres»*

E3 *«jeg tror at det er at elevene blir inkludert og får lov å bestemme hva man, ja hvordan»*

Funn M5: Dette kom veldig naturlig for elevene, som etter en rask tenkepause kunne svare ganske godt for seg hva de mente elevmedvirkning er. Dette kom ikke som en overraskelse da jeg har nevnt dette svært mange ganger for elevene. Elevene i klasse M legger også veldig vekt på ordet bestemme, samme som i klasse U.

Spørsmål 2 «Har dere opplevd noe elevmedvirkning i temaet evolusjon»

E1: *«At dere spurte hvordan vi ville jobbe med neste oppgave»*

E2: *At vi kunne velge, det som hun sa. Om vi ville ha gruppearbeid eller sånn her.*

E3: *Vi fikk delt ut sånn lapper, også kunne vi velge om vi ville lære om evolusjon i kahoot eller gruppearbeid og sånn.*

E2: *Ja de der! Det er elevmedvirkning da vi får bestemme med de lappene og sånn!*

Spørsmål 4: Brukte vi lappene til noe mer?

E3 *« vi brukte lappene nesten etter hver time, eller i alle fall når vi jobbet med noe nytt. Eller var ferdige på en måte. Så er det sånn vist vi vil gå igjennom DNA igjen eller noe, så kan vi gjøre det neste time.»*

Funn M6: Det virker som det har blitt gjort en god jobb med å formidle hva elevmedvirkning er og når elevene har fått oppleve det. Det E3 sikter til i sitt siste utsagn, er at gule lapper ble brukt som en avslutning på en økt. Da skulle elevene skrive ned en eller to ting de hadde lært, og en ting de lurte på, slik at det kunne repeteres neste time. Elevene som deltok i intervjuet klarte å peke på elevmedvirkningstiltak som: Innsamling av arbeidsmetoder, De gule repetisjonslappene (post-it-lapper) De pekte ikke på den spontane medvirkningen de hadde i løpet av timene, slik som å få være med å bestemme når vi skulle leke evolusjonsleken for eksempel.

Funn elevundersøkelsen.

Funn M7: Elevundersøkelsen viser at klasse M scorer 4.11 av 5.00 på elevdemokrati og medvirkning. Dette er over hva resten av skolen opplever av elevdemokrati og medvirkning (3.49). Samlet ligger 8. trinn på cirka det samme (3.50)

4.4.2.2 Tilpasset opplæring

Funn fra observasjon.

Funn M8: Elevene ble presentert for en video, og minnet på at dette var en av arbeidsmetodene de selv hadde ønsket. Noen elever virket ikke motiverte for læring gjennom å se videoen. Enkelte elever forsøkte å snike seg til å se på telefonen, hvilket kan tyde på at denne undervisningsformen ikke passet for dem, eller at de syntes videoen var uinteressant. En siste mulighet, dog noe utenkelig, er at det foregikk noe mer interessant på elevens telefon enn i min naturfagstime. Det var også elever som tydelig fulgte med på videoen.

Funn M9: Elevene hadde mast om når det kom kahoot. Da det endelig var tid for kahoot, var elevene svært pålogget og ivrige. Det var lett å se at dette engasjerte klassen. Det virket som det var selve aktiviteten som engasjerte elevene. Dette er også noe jeg observerer ved de fleste aktiviteter. Dette funnet er også knyttet til motivasjon

Funn fra Intervju.

Spørsmål 3: Synts dere at dere fikk noe ut av dette? (valg av arbeidsmetoder)

E1 «ja»

E3 «ja, vi fikk på en måte være med å velge om vi ville ha gruppeoppgaver og sånn der.»

E2 «vi fikk jo lov til å velge hvilken metode vi kunne gjøre slik at det blir lettere for oss å lære. Så det hjalp jo for mange tror jeg.»

Funn M10: Det virket som elevene også hadde fått med seg noen av grunnene til at vi ønsket at de skulle medvirke i undervisningen. Deriblant tilpasset opplæring. Dette kommer frem i E2 sitt siste utsagn over. Når elevene selv får velge hvilke arbeidsmetoder som skal benyttes i undervisningen vil undervisningen bli mer tilpasset klassen.

Funn fra elevundersøkelsen.

Funn M11: Når elevene i klasse M fikk medvirke, var elevene klar over at et av målene med prosjektet var å tilpasse undervisningen klassen. Noe den også ble da elevene foreslo svært mange forskjellige arbeidsmetoder. På elevundersøkelsen under kategorien variert opplæring er snittet på 8. Trinn 3.96, klasse M ligger over snittet med 4.31 poeng, av fem mulige.

4.4.2.3 Motivasjon

Funn fra observasjon.

Funn M12: Funnet er knyttet til økt 3. Først ønsket ikke så veldig mange elever å jobbe selvstendig (to stykker). Selv om dette var en arbeidsmetode flere hadde sagt at de ville ha. Da det ble klart at de skulle på et ledig rom på 10.trinn, virket mange motiverte. At lokasjon kunne bety så mye, at litt under halvparten av elevene nå ønsket å jobbe selvstendig med oppgavene, var uventet. Da de kom i gang med oppgavene ble to elever svært motiverte for å bli ferdige med oppgavene slik at de ikke fikk lekser. Dette var også de to elevene som hadde ønsket å jobbe selvstendig før de fikk vite at de skulle på 10.trinn. Resten jobbet i «normalt» tempo. Det kan virke som at elevene ble mest motiverte av hvor de fikk jobbe og av å bli ferdige med arbeidet på skolen, slik at det ikke ble lekse.

Funn fra intervju

Spørsmål 5: Gjorde elevmedvirkningen som dere har opplevd, dere mer eller mindre motivert til å lære. Eller var det det samme?

E2: «Det var mer motiverende å gjøre, hvis du vet at det er det du har lyst å gjøre.»

E3: «ja»

E3: «hvis det er noe du eller dere syntes går bedre på den måten å jobbe.»

Spørsmål 6: Hvordan har arbeidsinnsatsen, eller motivasjon vært; samme, dårligere eller bedre?

E2: «den har vært litt bedre enn før kanskje.»

E3: «syntes vi har jobba litt bedre, men ikke så mye.»

Spørsmål 7: Hvorfor tror du at du sier det? Er det fordi du har blitt mer vant til ungdomskolen kanskje?

E3: Ja både det og vi har jobbet litt med grupper og de lappene. Fordi når det er gruppearbeid så kan ingen melde seg ut av gruppa liksom, man kan liksom ikke bare melde seg ut.

Funn M13: Elevene gir uttrykk for at de ble motiverte av å jobbe med oppgaver eller metoder de selv har valgt. De sier også at motivasjonen i faget har økt. Om dette er reelt eller om det har med måten jeg stilte spørsmålet på, er jeg usikker på. Stilte spørsmål 7 fordi jeg hadde en mistanke om at jeg hadde ledet eleven til å svare slik. Det virke som E3 fortsatt mener at elevmedvirkning har bidratt til motivasjon.

Funn fra elevundersøkelsen

Funn M14: Elevundersøkelsen viser at motivasjonstallet i klasse M er 3,99. Snittet for 8.trinn er 3,51 og for skolen som helhet 3.51. Elevundersøkelsen viser at klasse M ligger over gjennomsnittet.

4.4.2.4 Læringsmiljø

Funn fra observasjoner

Funn M15: Støynivået i klasse M er betydelig lavere enn i klasse U. Om dette kommer av at klasse U ikke har fått en like grundig gjennomgang av hvorfor vi la opp undervisningen slik vi gjorde, er ikke sannsynlig. Antagelig var det et bedre klassemiljø i klasse M allerede før studien startet.

Funn M16: Det virker som elevene i klasse M hadde en god tone med hverandre, og de var sjeldent stygge mot hverandre.

Funn fra elevundersøkelsen

Funn M17: Elevundersøkelsen viser at klasse M scorer betydelig høyere enn klasse U og resten av skolen på alle parameter knyttet til læringsmiljø. Deriblant; Trivsel, trygt miljø, mobbing fra elever, arbeidsro og læringskultur.

5 Diskusjon

Jeg startet studien med hypotesen at klasse M vil få mer av de positive gevinstene av elevmedvirkningen enn klasse U. Teorigrunnlaget er derfor bygget opp rundt denne hypotesen. At teorigrunnlaget er bygget opp rundt hypotesen kan farge mine tolkninger av funnene, og kanskje også gjennomførelsen av studien. I dette kapitlet starter jeg med å presentere hvilke opplevelser klasse U og M har hatt av elevmedvirkningen i undervisningen. I utgangspunktet har begge klassene hatt lik mulighet til å påvirke timene, men opplevelsen av medvirkningen kan antagelig forsterkes av en bevisstgjørelse.

Videre vil jeg ta for meg hver enkel gevinst av elevmedvirkning presentert i denne oppgaven, for å undersøke om det er forskjeller mellom klasse M og klasse U.

5.1 Opplevelsen av elevmedvirkning i klassene – Reel innflytelse

Jeg har forsøke å legge meg på nivå fire i Shier (2001, s. 11) deltakelsesmodell, da dette av klassens lærer og meg, ble ansett som et nivå elevene på 8.trinn var klare for. Kort betyr dette at elevene skal ta del i beslutningsprosesser som angår dem, og oppleve at de bli hørt. De skal ha en reel mulighet til å påvirke sin skoledag. Jeg vil påstå at både klasse M og klasse U har fått en lik og reel mulighet til å påvirke naturfagtimene i emneplanperioden studien foregikk. For at elevene skal kunne få en reel mulighet til å være med å bestemme, medfører det, ifølge Shier (2001, s. 115) at læreren må gi avkall på en del av sin «makt» over hvordan undervisningsoppleggene blir. Denne reduksjon av makt, var ikke noe jeg opplevde som problematisk, tvert imot opplevde jeg at arbeidet med å lage undervisningsopplegg ble enklere om elevene fikk delta i planleggingen av undervisningen. Under vil jeg presentere mitt inntrykk av hvordan klassene har opplevd elevmedvirkningen.

5.1.1 Klasse U

Elevene bør anerkjennes som likeverdige diskusjonspartnere, og læreren bør ta elevenes meninger og ønsker i betraktning under utforming av undervisning, tester osv. Det er i tillegg viktig med ærlighet og en tydelig kommunikasjon. Dette kan komme fram ved at lærerne informerer elevene, at lærerne jobber med deres innspill, og forteller hvor langt de er kommet. Lærerne må samtidig være tydelige på at det er de som har den endelige beslutningsmakten. Denne kommunikasjonsbiten har klasse U manglet. Det er funn som tyder på at grunnet mangel på kommunikasjon angående medvirkningen, har enkelte gevinster ved medvirkningen mindre.

Jeg skriver i mine observasjoner (Funn U14 s. 29) at jeg er ganske sikker på at engasjementet til elevene stammer fra engasjerende arbeidsmetoder. Det virker som om koblingen til medvirkningen i starten av emneplanperioden angivelig er svak. Det er også funn i intervjuet som støtter dette. (Funn U2 og U7, s 26, 27) Når elevene ble spurt om de skal kan bestemme uansett, kommer de med forslag til hva de kan være med på å bestemme. Ingen av elevene nevner da at de kan være med å bestemme læringsaktivitetene for emneplanperioden. Når jeg graver litt dypere, nevner en av elevene at det har vært bra å ha lek. Selv ikke når jeg spør direkte om arbeidsmetodeundersøkelsen i starten, eller de gule lappene hvor elevene kunne skrive hva de hadde lært og hva de lurte på kobler de dette til elevmedvirkningen.

Klasse U har etter min mening hatt svært mange muligheter til å påvirke undervisningen. Både igjennom arbeidsmetoder, igjennom de gule lappene og elevenes spontane innspill. Til tross for dette virker det som elevene har hatt en svak opplevelse av medvirkningen de har tatt del i.

5.1.2 Klasse M

Til tross for at undervisningen i klasse M og U har vært svært like, kommer det fram av blant annet funn M5 og M6 (s. 33) at klasse M antagelig har hatt en høy opplevelse av medvirkning. Elev 3 i klasse M sa blant annet: *Vi fikk delt ut sånn lapper, også kunne vi velge om vi ville lære om evolusjon i kahoot eller gruppearbeid og sånn.* Elevene i klasse M utdyper i intervjuet hvilke arbeidsmetoder de fikk med på å bestemme i starten av perioden. De var også veldig klar over hvorfor de gule lappene ble brukt underveis, og at dette var en mulighet de hadde til å påvirke neste time. Observasjonene tyder også at klasse M har tatt sin mulighet til å påvirke undervisningen seriøst. I funn M1 (s. 31) observerer jeg blant annet i henhold til Deci og Ryan (1985) sin selvbestemmelsesteori, at elevene virket ivrige etter å få lov til å være med på å utforme undervisningen. Dog hinter funn M2 og M9 (s. 31, 34) til at det er selve læringsaktiviteten som engasjerer og motiverer elevene.

5.1.3 Sammenlikning

Klasse M og klasse U har hatt de samme mulighetene til å påvirke og delta i undervisningen. Selv om undervisningen har vært ganske lik, virker det som om klasse M har hatt en høyere opplevelse av elevmedvirkningen enn klasse U. Elevene i klasse M evnet for eksempel å se direkte sammenhenger mellom oppstarten og den implementerte elevmedvirkningen. De klarte også å peke på elevmedvirkning som inntraff underveis i emneplanen. Det virker som om denne aldersgruppen er avhengige av å bli fortalt eksplisitt når de har mulighet til å være

med å påvirke eller bestemme i timene. De trenger også å bli påmint på når deres medvirkning eller bestemmelse bli iverksatt i klasserommet.

5.1.3.1 Tidligere erfaringer

Hverken klassenes tidligere erfaringer med elevmedvirkning, eller de antatte gevinstene av elevmedvirkning har blitt kartlagt i denne studien. Elevmedvirkning og medbestemmelse er en læreprosess som kan starte på ulike tidspunkt for elevene, mye avhengig av lærerens kompetanse og engasjement. Det er derfor mulig at klassens tidligere erfaring med elevmedvirkning har påvirket resultatet i denne studien. Denne studien har ikke samlet inn data om tidligere medvirkningsprosesser.

5.2 Gevinstene av medvirkning i klasse M og U

Studien har hatt fokus på om medvirkningen og medbestemmelsen implementert i klasse M og U har ført til at klassene i ulik grad har høstet de antatte gevinstene av medvirkningen. Hovedvekten av medvirkningen og medbestemmelsen forekom i starten av emneplanperioden, men det har også vært spontane innslag av medvirkning i timene til både klasse M og U. Denne spontane medvirkningen har i hovedsak gått ut på om de kunne få leke evolusjonsleken eller ikke. Når mye av medvirkningen forekommer på starten av en så lang emneplanperiode, er det lett for elevene i klasse U å glemme at de har vært med på å forme undervisningen fra starten. Dette var ikke et problem i klasse M, da elevene nesten hver time ble minnet på at dette var en undervisningsform de hadde ønsket seg. Ved denne formen for elevmedvirkning, passer det altså best å informere elevene om når de får den planlagte elevmedvirkningen.

5.2.1 Demokrati og medvirkning

I denne studien har elevene fått erfare elevmedvirkning hovedsakelig i form av å bidra til utformingen av emneplanen og hvordan elevene ville jobbe i temaet evolusjon. De har også fått valg om å tilegne seg fagstoffet på egenhånd ved å jobbe selvstendig slik at elevene får ansvar for egen læring, samt enkelte episoder av spontan elevmedvirkning i løpet av timene.

Klassene har respondert forskjellig på undervisningen med tanke på demokrati og medvirkning. Det virker som om klasse M har fått en bedre opplæring i demokrati gjennom å erfare demokratiske prosesser. Hvilket ifølge NOU 11: 20 (2011) er et viktig moment i opplæringen om demokrati, dette kommer fram av M3 og M4 (s. 31, 32.) Elevene i M skulle få gjøre et forsøk, som elevene hadde ønsket. Elevene ble svært begeistret og ivrige, og jeg

benyttet anledningen til å forklare hvorfor vi gjennomførte forsøket. Dette førte til en kort, men god dialog med klassen om deres påvirkningskraft og om skoledemokratiet.

Skoledemokratiet kan som i alle andre demokratier, også føre til konflikter. Dette fikk klasse M erfare da klassen skulle ha tavleundervisning neste naturfagstime. (Funn M4, s. 32.) Etter ca 20-30 minutter begynte elevene å bli urolige og de spør hvorfor vi gjør dette. Jeg forklarer igjen at dette er en valgt arbeidsmetode. Elevene klager høylytt, og leter etter syndebukker i klassen. «Hvem skrev det!?!». Dette førte til at vi fortsatte diskusjon om skoledemokratiet og hva det betydde å leve i et demokrati. Diskusjon dreide seg om formålet med elevmedvirkningen og at den skulle bidra til at alle elevene skulle få en variert opplæring med undervisningsformer som passet dem. Samtidig fikk vi diskutert enkel konflikthåndtering. Elevene brakte selv opp fordeler og ulemper ved medvirkningen, og det virket som de forsto hvorfor vi hadde diskusjonen. Det kan være denne diskusjonen elev to i klasse M hadde i bakhode når hen sa «*vi fikk jo lov til å velge hvilken metode vi kunne gjøre slik at det blir lettere for oss og lære. Så det hjalp jo for mange tror jeg.*» Eleven virker reflekter over at medelevene lærere på forskjellige måter, og derfor må undervisningen også variere.

Dewey (1938, s. 101) understreker at å leve i et større kollektiv, slik som skolen, innebærer å dele erfaringer i samtale, samtidig som elevene utvider sin forståelse for demokratiet til noe mer enn et politisk system. I klasse U er det vanskelig å se at elevene har opplevd en sterk demokratisk prosess gjennom elevmedvirkningen. Funn M3 og M4 (s. 31, 32) viser at klasse M har opplevd slikt gjennom diskusjoner og konflikter som har oppstått underveis Dette kan ha sammenheng med at den opplevde elevmedvirkningen elevene i klasse U hadde, ikke var like sterk som i klasse M, som en følge av manglende bevisstgjøring. Det mangler i tillegg funn i klasse U som støtter at klassen kan ha følt at de deltok i demokratiske prosesser som følge av elevmedvirkningen. En elev i klasse U utdyper at hen ikke fikk noe ut av å få være med å bestemme hvordan de skulle jobbe framover (Funn U7 s.27). Solhaug og Børhaug (2012, s. 126) påpekte at den viktigste kilden elevene har til å erfare demokratiet er trolig gjennom praksis i skolen. Kunnskapsdepartementet (2020b) sier blant annet at «*Alle skal lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar.*» Når en lærer implementere elevmedvirkning, kan det lett oppstå situasjoner hvor elevene lærer nettopp dette. Om elevene er godt nok informert, hvilket funn M3 og M4 viser.

I prosjektet ble klasse M og U gitt like mye makt og innflytelse over undervisningen, men klasse U var ikke like beviste på sin innflytelse, da den aldri ble diskutert i timen. Dette førte

til at viktige prinsipper for opplæringen som demokrati og medvirkning ikke fikk en naturlig inngangsport, og ble ikke tatt opp i klasse U. Funnene indikerer at læreren kan legge til rette for elevmedvirkning både før og i undervisningen, men de positive gevinstene i henhold til demokrati og medborgerskap blir først framtreddende om elevene deltar i samtaler om medvirkningen, slik Dewey (1938, s. 101) hevder.

5.2.2 Tilpasset opplæring

I denne studien har elevene i begge klasser blitt lyttet til og hatt like mulighet til å påvirke undervisningen. Dette har ført til at undervisningen har blitt variert i begge klasser. Dette har både klasse M og klasse U hatt et inntrykk av, selv om den opplevde variasjon antagelig var høyere i klasse M. (Funn U10 og M11 s. 28, 35). Den sekvensielle variasjon av arbeidsmetoder kan ifølge Bunting (2014, s. 45-46) gjøre undervisningen variert. Enkelte elever i klasse M og U påpekte nettopp dette. (Funn U7 og M10 s. 27, 34). Av funn 15U s. 30 virker det i tillegg til at en variert undervisning kan skape motivasjon blant elevene.

Når undervisningen ble planlagt var det med bakgrunn i elevenes meninger og innspill. Ikke alle utsagnene til elevene er gjennomførbare, og i noen tilfeller er ikke eleven selv klar over sitt eget beste. Et eksempel er funn U9 s. 28 som viser at to av elevene i klasse U som valgte å jobbe selvstendig, ikke klart å produsere noe denne timen. Det kan hende at dette var elevens måte å si ifra på, at ingen av de arbeidsmetodene passert for dem denne timen. Disse elevene hadde antagelig fått mer ut av undervisningen ved å få velge en annen metode, for eksempel å forberede en quiz for klassen.

Elevene i klasse U var ikke i løpet av studiens varighet blitt fortalt hvorfor de hadde fått medvirke i timene, eller hvorfor det var viktig å variere undervisningen i klasserommet. Elevene i klasse M virket mer beviste på dette. Blant annet sier en elev i klasse M at de «...fikk jo lov til å velge hvilken metode vi kunne gjøre slik at det blir lettere for oss og lære. Så det hjalp jo for mange tror jeg.» E2 har oppfattet undervisningen som variert, på en slik måte at alle i klassen kan få oppleve en arbeidsmåte som passer. Dette har vi brukt en del tid på å snakke om i klasse M. I klasse U derimot gir ingen elever uttrykk for at de forstår at undervisningen varierer for å dekke mangfoldet i klasserommet.

Haug (2004, s. 6) sine fire dimensjoner i den tilpasset og inkluderende opplæring har blitt oppfylt ved at elevene i felleskap har fått bidra til å påvirke undervisningen, slik at de selv har størst læringsutbytte. Dette har blitt gjort gjennom at elevene har fått bidratt i

utformingen av emneplanen for temaet evolusjon. Det virker som at en følge av medvirkningen er, at både klasse M og klasse U har opplevd undervisningen i naturfag som variert. Data fra elevundersøkelsen (M11 og U10 s.35 og 28) viser også at klasse M opplever høy grad av variasjon i opplæringen i alle fag, mens klasse U opplever at variasjonen er noe mindre.

5.2.3 Motivasjon

Skaalvik og Skaalvik (2005, s. 25) gjengir Pintrick og Schunk's definisjon av motivasjon som «en prosess som leder til at målrettet aktivitet blir igangsatt og opprettholdt» I denne studien er prosessen kan skal lede til at aktiviteten blir igangsatt og opprettholdt, prosessen rundt elevmedvirkningen i klassene. Hypotesen var at denne prosessen kunne bidra til å øke blant annet motivasjon i faget.

Tanken bak å la elevene få være med på å utforme emneplanen basert på hvilke arbeidsmetoder de ønsket, er inspirert av banduras teori om mestringsforventning (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 158). Wæge (2007, s. 11) omtaler en av de mest effektive måtene å styrke en elevs mestringsfølelse på, nettopp er å la eleven erfare mestring. Når elevene får komme med innspill på hvordan de ønsker å lære seg fagstoffet, er det rimelig å anslå at dette er arbeidsmåter elevene selv har hatt positive opplevelser med tidligere.

Elevene i klasse U virket veldig motiverte for å delta i læringsaktiviteter. For eksempel benyttet jeg meg flere ganger i løpet av emneplanperioden av en kort evolusjonslek. Elevene syntes denne leken var moro og etterspurte den flere ganger. Noen ganger lekte vi leken på deres forespørsel. Det var dog ikke noe som tydet på at elevene var motiverte som følge av å ha tatt del i planlegging av leken som læringsmetode, eller at de selv foreslo å leke i timen. (Funn U11 og U14 s. 28, 29). Dette kan ha ført til at når de først fikk leke, hadde de et inntrykk av at det var jeg som hadde gitt de lov, ikke at vi hadde blitt enige sammen. Denne maktforskyvningen mot meg og bort fra elevene, kan ha gjort dem mindre bevisste på elevmedvirkningsprosessen. Når jeg også bevisst valgte å ikke ta det opp med klassen, forble elevene ubevisste overfor prosessen. Funn U15 s. 30 tyder på at arbeidsmetodene kan ha påvirket elevenes motivasjon. Både E1 og E2 mener undervisningen har vært mer motiverende fordi den har vært variert, og mener dette kommer av at det ikke bare er læreren som bestemmer. Det kommer dog ikke fram i intervjuet at elevene blir motiverte av å være med på å forme undervisningen, i form av å foreslå arbeidsmetoder, eller andre spontane medvirkningsmomenter.

Klasse M fikk en svært tydelig innføring i hva elevmedvirkning og medbestemmelse er, og hvordan vi gjennom de neste ukene skulle fokusere på dette. I funn M1 s.32 finner jeg at elevene angivelig blir motiverte av å få være med å bestemme, når de blir forklart hvorfor de får denne muligheten. Dette stemmer godt med Deci og Ryan (1985) sin teori om selvbestemmelse (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 149). Funn M4, M12 og M13 s.32, 35 og 36 viser i derimot at elevenes motivasjon og engasjement variere med arbeidsoppgavene og kan bli påvirket av ytre faktorer, som hvor de sitter og jobber.

I funn M13 s. 36 opplyser elever fra klasse M at de opplever undervisningen som mer motiverende, hvis det er noe de selv har lyst å gjøre. Jeg anser dog de fleste arbeidsformene som elevene foreslo, som engasjerende og motiverende i utgangspunktet. Jeg ser i ettertid at det hadde vært lurt å spørre elevene litt nærmere om nøyaktig hva de syntes var motiverende. Jeg tviler litt på det elevene sier om at undervisningen var motiverende fordi de hadde valgt det selv. Om de virkelig hadde ment dette, mener jeg dette også burde ha kommet fram av observasjonene. Ingen av observasjonene støtter hva eleven sier, men tyder heller på at det er arbeidsmetodene som engasjerer og motiverer. Jeg mistenker at jeg har ledet eleven til å svare nettopp slik på spørsmålet, uten å ha stilt nødvendige, kritiske oppfølgingsspørsmål. Elevens utsagn kan derfor betviles.

5.2.4 Læringsmiljøet

Læringsmiljøene i klasse M og U virket forskjellige fra starten. Noe både støynivået og ordbruken i klassene indikerte. (Funn U17, M15 s. 30, 36) Funn M16 s. 36 viser at læringsmiljøet i klasse M var preget av å være rolig og hadde lite «drittslenging» mellom elevene. Elevene virket også tryggere på hverandre, og klassen hadde færre intriger seg imellom. I tillegg støtter funn M17 s.36 fra elevundersøkelsen påstanden om at læringsmiljøet i klasse M er bedre enn i U. Elevene i klasse M scorer bedre på trivsel, trygt miljø, mobbing med mer. I og med at elevundersøkelsen ble utført etter at datainnsamlingen var avsluttet sier ikke undersøkelsen noe om hvordan læringsmiljøet var i utgangspunktet. Dupedalsutvalget (NOU 2015: 2, s. 392) konstaterte dog at elevmedvirkning er et viktig verktøy for å fremme et trygt psykososialt skolemiljø uten krenkelser. Det kan bidra til trivsel, tilhørighet og helse ved at behovet for selvbestemmelse og autonomi oppfylles. Det er mulig at elevmedvirkningen klasse M mottok har skapt et større skille mellom klassene, med tanke på læringsmiljøet. For å undersøke om dette var tilfellet burde læringsmiljøet i klassene vært undersøkt i forkant av studien. Dette kunne blitt gjort ved at en spørreundersøkelse tilsvarende elevundersøkelsen

ble gjennomført i starten av studien, eller ved å intervju klassenes kontaktlærere om tematikken.

I slutten av studien skulle elevene gjennomføre et stort prosjektarbeid i grupper på tre. Slike små grupper gjør at elevene ifølge Skaalvik og Skaalvik (2005, s. 237) kan bli mer avhengige av hverandre og tvinges til å samarbeide. Noe elev E3 i klasse M også påpeker som svar på spørsmål 7, side 36. Samarbeid er en viktig del av å fungere i et samfunn, og det er spesifisert av Kunnskapsdepartementet (2020b) at elevene skal lære seg samarbeid på skolen. I prosjektoppgaven fikk elevene velge mellom to oppgaver. Når de hadde valgt oppgave, ble elevene i klasse M og U bedt om å skrive en samarbeidserklæring og hvilken karakter gruppen ønsket å oppnå. Hensikten med dette var at elevene skulle bli enige om enkelte rammevilkår for oppgaven. Som for eksempel karakter, artikkel eller rapport osv. På denne måten kunne eleven være med på påvirke valg av oppgave, presentasjonsform og prestasjonsnivå.

Danielsen (2017, s. 80) trekker paralleller til at elevene som opplever et godt skolemiljø, ofte også opplever en høy grad av selvbestemmelse og medvirkning. Jeg tror ikke at elevmedvirkningen som ble gjennomført i klasse M og klasse U har skapt de store forskjellene i læringsmiljøet som elevundersøkelsen viser. Ut fra funn M16 s.36 kan det leses at klasse M hadde et bedre utgangspunkt en klasse U i utgangspunktet. Funn M3 og M4 s. 31, 32. tyder dog på at læringsmiljøet kan ha blitt påvirket positivt i klasse M, med tanke på måten elevmedvirkningen ble innført og benyttet i klassen. Når vi snakket om elevmedvirkning i timene, dukket det stadig opp interessant tema som vi diskuterte. Diskusjonene om at vi er ulike, og alle lærer på forskjellige måter, tror jeg kan har bidratt til å skape gjensidig respekt blant elevene. Dette har antagelig påvirket læringsmiljøet positivt.

Om elevmedvirkningen jeg har gjennomført i de ulike klassene har bidratt til å skape de store forskjellene i klassene er vanskelig å konstatere basert på datagrunnlaget. Klassene var ulike fra starten av, men medvirkningen i klasse M har skapt flere diskusjoner som kan ha påvirket læringsmiljøet positivt. Et interessant spørsmål er om forskjellene mellom klasse M og U ville vært mindre om rollene var byttet om.

6 Konklusjon

Denne studien ønsker å belyse om gevinstene av elevmedvirkningen øker dersom elevene er bevisst rundt prosessen. Alle elever har ifølge Opplæringslova (1998) rett til medvirkning og medbestemmelse i skolen. I hvilken grad elevene opplever denne retten kan variere, men elevene i klasse U og M har i denne studien hatt de samme mulighetene til medvirkning og medbestemmelse. Det viser seg dog at klassenes opplevelse av elevmedvirkning er blitt formet av graden av bevisstgjøring. Dette har ført til at klasse M har hatt et større utbytte av elevmedvirkningen, enn klasse U.

At elevene i klasse U og M har hatt like muligheter til å påvirke undervisningen, resulterte i en lik emneplan for 8U og 8M. For å tilpasse opplæringen for klassene ble arbeidsmetodene elevene ønsket, kartlagt og gjennomført sekvensielt i klassene. Dette førte til at både klasse M og klasse U har opplevd at undervisningen har vært variert i emneplanperioden. Klasse M opplevde allikevel undervisningen som mer tilpasset klassen, og mer variert enn klasse U. Elevene i klasse M har også fått en bedre forståelse for hvorfor lærerne varierer undervisningen.

Kategorien som ble påvirket mest av bevisstgjøringen var «demokrati og medvirkning». Elevene i klasse M hadde blitt påminnet elevmedvirkningsprosessen nesten hver time. De scoret betydelig høyere på elevundersøkelsen enn klasse U og resten av trinnet under kategorien «demokrati og medvirkning». Under bevisstgjøringen dukket det opp svært viktige diskusjoner som har bidratt til å fremme forståelse for demokrati og medvirkning, trivsel, forståelse for andre samt forhindret mobbing. Da elevene i klasse U ikke ble bevisstgjort på samme måte, oppsto det aldri diskusjoner om tematikken.

En annen kategori som ble påvirket positivt er læringsmiljøet. Djupedalutvalget (NOU 2015: 2, 2015, s. 392) har konstatert at elevmedvirkning kan bidra til å fremme et trygt psykososialt skolemiljø uten krenkelser. Læringsmiljøet i klasse M var antagelig i utgangspunktet bedre enn i klasse U. Dette kan ha hatt flere årsaker som burde blitt kartlagt bedre før studien startet. Det kommer likevel fram av elevundersøkelsen, at læringsmiljøet i klasse M er bedre enn i klasse U på slutten av året. Medvirkningen som ble innført i klassene kan ha bidratt til denne forskjellen.

Motivasjon er svært vanskelig å observere og måle. Bruken av dette som en indikator på elevmedvirkning i denne studien har vært vanskelig, spesielt siden undertegnende ikke har den tilstrekkelige intervjuerfaringen for å dekke et slikt tema. Studien er i tillegg for liten til å si noe sikkert om elevenes motivasjon. Det virker derimot som elevene ikke blir motiverte av å få være med å bestemme arbeidsmetoder selv, men at engasjerende arbeidsmetoder kan motivere elevene. Dette er uavhengig av om elevene blir informert om elevmedvirkningen de var en del av.

Det kommer fram av studien at elever har forskjellig opplevelse av den samme medvirkningsprosessen, basert på om de har blitt bevisstgjort på prosessen. Det viser seg at denne bevisstgjøringen har påvirket gevinstene av elevmedvirkning positivt. I hvilken grad det har påvirket resultater er usikkert, da klassene hadde ulike utgangspunkt.

Dette har vært et lite, men interessant studie. Gjennom studieforløpet har jeg erfart hvor viktig medvirkning og medbestemmelse er for utviklingen og dannelsen av ungdom. Jeg ser fram til å jobbe mer med medvirkning og medbestemmelse i egne klasser til høsten. Jeg ønsker å avslutte med noen meget treffende ord fra Jerry Mintz:

“I think that the best way to prepare children to participate in a democratic society, is to have them grow up in democratic schools. Why do we have them experiencing twelve years of a dictatorship, and then expect them to be ready for democracy? [...] If you always do as you're told – you will always be told what to do.” - Mintz (2012)

7 Referanseliste

- Backe-Hansen, E. (2004). *God nok omsorg : riktige beslutninger i barnevernet*. Oslo: Kommuneforl.
- Backe-Hansen, E. (2011). Teoretiske perspektiver i synet på ungdoms medvirkning—en litteraturgjennomgang. *Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, Vedlegg til NOU, 20*.
- Biesta, G. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. *Paradigm Publishers*.
- Bunting, M. (2014). *Tilpasset opplæring : forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Danielsen, A. G. (2017). *Eleven og skolens læringsmiljø : medvirkning og trivsel*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed. utg.). Los Angeles, Calif: Sage.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Kappa Delta Pi/Touchstone.
- Finstad, H. S., Jørgensen, E. C. & Kolderup, J. (2008). *Trigger : Elevbok naturfag 10. trinn* (Bokmål[utg.]. utg.). Oslo: Damm.
- Haug, P. (2004). Finst den spesialpedagogiske kompetansen det er bruk for i skulen. *Spesialpedagogikk*, 5, 4-11.
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (2016). *Varieties of narrative analysis*. Los Angeles: SAGE.
- Koch, A., Koch, K., Klykken, O. & Hansen, B. S. (1995). *Barn av barnevernet*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet. (2020a). *Overordnet del - Demokrati og medvirkning*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020b). *Overordnet del - Sosial læring og utvikling*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020c). *Tilpasset opplæring*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

- Kvale, S., Anderssen, T. & Rygge, J. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Lyngsnes, K. M. & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Mitz, J. (2012). *The Power of Democratic Process in Schools: Jerry Mintz at TEDxYouth@BFS*. Hentet fra https://www.youtube.com/watch?v=0lrHG8y_9C4&t=328s
- Moe, G. H. & Olavsens, A. (2020). Medvirkning og medbestemmelse - Finnes det svar i LK20 på hva begrepene betyr? I: UiT Norges arktiske universitet.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør : fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- NOU 11: 20. (2011). *Ungdom, makt og medvirkning*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2011-20/id666389/?ch=4#:~:text=Oppl%C3%A6ring%20for%20demokrati%20handler%20blant,gjennom%20C3%A5%20v%C3%A6re%20deltakende%20selv.>
- NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til — Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>
- Opplæringslova. (1998). § 1-1. Formålet med opplæringa. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse : kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. rev. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children & society*, 15(2), 107-117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Silverman, D. (2014). *Interpreting Qualitative Data* (5. utg.). London: Sage.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena : selvpoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforl.
- Solhaug, T. & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet - demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Thrana, H. M. (2008). *Vil jeg bestemme? : om barn og ungdoms medvirkning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Elevundersøkelsen*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brugerundersokelser/elevundersokelsen/>

Wæge, K. (2007). *Elevenes motivasjon for å lære matematikk og undersøkende matematikkundervisning* Fakultet for informasjonsteknologi, matematikk og elektroteknikk.

Vedlegg 1: Observasjoner Klasse U

Time	Støy	Stygt Ordbruk	Tegn til motivasjon
Økt: Intro Evolusjon Idémyldring om hvilke arbeidsmetoder elevene vil bruke (elevmedvirkning).	Høy	middels	Elevene virker litt engasjerte når de får lov til å komme med forslag til arbeidsmetoder. Det er fortsatt mye uro i klassen mens de tenker. Her er metodene som ble foreslått anonymt: Tavleundervisning, kahoot, Aktiviteter, Minecraft / spill, Gruppearbeid, Grubletegninger, video Være kreativ, diskusjon og forsøk
Økt 2: Arv og miljø Lek, video, tavle/snakke Grubletegninger	Middels	middels	Elevene blir veldig engasjert når de får leke. Gutt/jentelag skapte ekstra engasjement. Under videoen er det snakk som sentrerer seg rundt 4-5 elever.
Økt 3: Tema naturlig seleksjon. Elevene kan velge hvordan de vil jobbe denne økten. De må levere et oppsummeringsark hvor de svarer på spørsmål	lite	Middels	Det er forskjell fra hvordan elevene jobber. Noen jobber veldig godt og andre ikke. To elever fikk ikke gjort noe.
Økt 4: Nonstopp forsøk om naturlig seleksjon. Hvilke nonstopp er lettest å fange i mørket på et mørkt underlag?	høy	få	Elevene var engasjerte, og det virket som de skjønnte koplingen mellom forsøket og naturlig utvalg.
Økt 5: Genetikk og mutasjon Tavle og aktivitet (DNA-hjulet)	høy	høy	Fokus på tavleundervisning denne timen, mange elever misfornøyde. Når aktiviteten kom på slutten av økten ble de elevene som var mest høylytt veldig utagerende og vandret mye og gjorde ikke det de skulle.

Økt 6: Diskusjon – har evolusjonen noen mening? Andre relevante spørsmål. Etikk, fordeler/ulempes? GMO og CRISPER Kahoot	middels	middels	Klassen kan designe sin egen plante, med de egenskapene de vil. De får tegne. Dette virker de fleste motiverte for, og forteller med glede om planten sin. Elevene blir svært motivert for kahooten. Elevene foreslår selv å leke evolusjonsleken. Dette gjør vi.
Økt 7: Økologi og Evolusjon – sette i sammenhengen Video oppsummering på tavle Næringsnett	Høy	Høy	Virker som enkelte elever syntes videoen var interessant. Under oppsummeringen på tavlen var elevene litt mindre konsentrerte.
Økt 8: Begreptest	Lite	Få	N/A
Økt 9: Oppstart prosjektarbeid: Elevene kan velge mellom to oppgaver	N/A*	N/A*	Elevene syntes det var fint at de kunne velge mellom to oppgaver. Da kunne de velge den de likte best.

* Elevene jobber med dette over en lengre periode. Jeg var innom av noen timer for å se hvordan det gikk med prosjektet. Da hjalp jeg elevene og fikk også høre hva de syntes om oppgaven

Vedlegg 2: Observasjoner Klasse M

Time	Støy	Ordbruk	Tegn til motivasjon
<p>Økt 1: Intro Evolusjon</p> <p>Idémyldring om hvilke arbeidsmetoder elevene vil bruke (elevmedvirkning).</p>	middels	få	<p>Elevene virker engasjerte for at de kan være med å påvirke undervisningen, og har fått en god introduksjon til hva dette innebærer.</p> <p>Dette er forslag til arbeidsmetoder elever fra klasse M kom med</p> <p>Tavleundervisning, kahoot, Aktiviteter</p> <p>Gruppearbeid, Video, skrive på PC</p> <p>Jobbe med læringspartner.</p>
<p>Økt 2: Arv og miljø</p> <p>Lek, video, tavle/snakke</p>	lite	få	<p>Elevene er svært engasjerte for leken, de virket også glade for at dette var noe de hadde fått være med å bestemme. Denne leken ble tatt opp under flere anledninger gjennom emneplanen. Vakte positive reaksjoner hos nesten alle elever. Noen ganger etterspurte elevene også leken.</p> <p>Under videoen følger noen med, noen ser på telefonen osv.</p>
<p>Økt 3: Tema naturlig seleksjon.</p> <p>Elevene kan velge hvordan de vil jobbe denne økten. De må levere et oppsummeringsark hvor de svarer på spørsmål</p>	Lite	Ingen	<p>Elevene forslår å leke evolusjonsleken som repetisjon, noe vi gjør. Elevene virker veldig engasjerte i sitt valg. De aller fleste elevene som hadde valg å jobbe selvstendig fikk gjort oppgavene ferdige på skolen.</p>
<p>Økt 4: Nonstopp forsøk om naturlig seleksjon. Hvilke nonstopp er lettest å fange i mørket på et mørkt underlag?</p>	middels	få	<p>Elevene virker veldig fornøyde med forsøket. Også at de selv har påvirket dette. «yess!» høylytt kommentar fra gutt i klassen når jeg sa «dere har nevnt forsøk som en av arbeidsmetodene deres, så nå skal vi gjøre forsøk.</p>

Økt 5: Genetikk og mutasjon Tavle og aktivitet (DNA-hjulet)	middels	middels	Elevene er litt urolige. «timen er kjedelig» «hvorfor har vi dette» Da jeg påpekte at noen faktisk ønsker tavleundervisning ble det slengt dritt rundt om i klasserommet. «hvem i faen skrev det, hvem!» Bedret seg litt når vi hadde aktivitet.
Økt 6: Diskusjon – har evolusjonen noen mening? Andre relevante spørsmål. Etikk, fordeler/ulempes? GMO og CRISPER	lite	ingen	Elevene får i oppgave å sette sammen en «drømmeplante» de skal tegne den og presentere den kort for. Dette motiverer svært mange elever, og det virker som de får utløp for sin kreativitet. Elevene er veldig interessert i bildene som vises på tavla av GMO. «Woow, musen lyser» «hvordan gjør man det»
Økt 7: Økologi og Evolusjon – sette i sammenhengen Kahoot - repetisjon	middels	få	Litt støy – elevene ser ikke sammenhengen umiddelbart. Enkelte elever noterer flittig og blar i notater. Det virker som de prøver å forstå linken. De ble ekstremt glade når de skulle ha kahoot! Noen fra det andre klasserommet kom tittet inn for å se hva som foregikk...
Økt 8: Begrepstest	Ikke en lyd	ingen	Elevene jobber flittig med testen
Økt 9: Oppstart prosjektarbeid: Elevene kan velge mellom to oppgaver	N/A*	N/A*	Elevene virker engasjerte i oppgaven. Det kan være fordi de ble opplyst om alle feilene en annen klasse hadde gjort.

* Elevene jobber med dette over en lengre periode. Jeg var innom av noen timer for å se hvordan det gikk med prosjektet. Da hjalp jeg elevene og fikk også høre hva de syntes om oppgaven

Vedlegg 3: Intervjuguide

Spørsmål	Notater
Informere om prosjektet og anonymitet osv. løs prat for å roe stemningen.	
Hva legger du i ordet elevmedvirkning?	
Opplevde du at du har hatt flere eller færre muligheter til å påvirke undervisningen i temaet evolusjon (Tema evolusjon) enn du har hatt ellers? Hvilke muligheter har du hatt til å påvirke Snakk om konkrete ting. - Gule lapper - Oppsummeringsark - Arbeidsmetoder, kahoot. - Oppsummeringen på tavlen. Hvordan opplevde eleven disse i forhold til elevmedvirkning.	
Hvordan syntes du dette påvirket arbeidsinnsatsen din.	
Om du skulle vurdert din egen læring i temaet evolusjon?	

Hvordan vil du bedømme arbeidsinnsatsen/motivasjonen din i faget generelt (altså også før denne emneplansperioden)	
Hvordan vil du bedømme arbeidsinnsatsen/motivasjon din i faget denne emneplanperioden?	
Andre kommentarer fra eleven	

Vedlegg 4: Intervju klasse U

Spørsmål 1: Hva tenker dere på når dere hører ordet elevmedvirkning?

(elevene er stille og tenker seg om en liten stund)

E1: «at elevene får være med å bestemme i timen»

E2: «bestemme hvordan timen skal være»

Spørsmål 2: Tenker dere at dere skal få bestemme uansett?

«Alle sier nei»

E1: «Vi kan bestemme om vi kan gå på do, nei, det kan vi faktisk ikke.»

E3: «Vi kan bestemme litt av hva vi skal gjøre i en del av timen»

E4: «Vi kan bestemme støynivået»

Spørsmål 3: Hvordan kan dere være med å påvirke timene?

E2: «Det har vært litt sånn bra at hatt den evolusjonsleken, når man liksom kan gjøre evolusjon selv. Slik at man ikke blir forklart, men forstår det.»

E5: «jeg forsto det ikke, å leke leker får meg ikke til å forstå noe.»

Spørsmål 4: Husker dere undersøkelsen vi gjorde i starten, om hvordan dere hadde lyst å jobbe, fikk dere noe ut av det?

E3: «Vet ikke, det har vært litt andelenes timer»

E5 «jeg føler jeg ikke har fått noe ut av det»

Spørsmål 5: De gule repetisjonslappene, hva syntes dere om dem?

E2: *Jeg vet ikke helt, jeg skjønnte ikke helt poenget med dem. Det var litt vanskelig å finne på noe å skrive.*

Spørsmål 6: Når vi jobbet med oppsummeringsarket. Da dere fikk velge med vanlig time eller jobbe med oppsummeringsarket. Hvordan var det?

E4: «*greit, jeg føler det blir mindre bråk når man får jobbe alene, jeg føler jeg blir med fokusert*»

E1 «*jeg syntes der fungerte bra, det ja. Jeg syntes det var fint å kunne velge arbeidsmetode selv*»

E2: «*jeg syntes også det var bra når vi kunne velge å lære for oss selv på nett, eller ha tavleundervisning.*»

Spørsmål 7: Følte dere at vi fikk gjennomgått flere arbeidsmetoder denne perioden?

E1 til og med 4: «*Ja*»

E5: «*nei*»

Spørsmål 8: Hvordan syntes dere de arbeidsmåtene vi har hatt har påvirket deres motivasjon?

E5 «*nei*»

E2 «*jeg syntes den har blitt litt bedre, fordi sliksom det er ikke bare læreren som bestemmer så det er ikke så kjedelig liksom.*»

E1 «*Det blir variert og mer artige timer, det blir lettere å konsentrere seg når det er forskjellig, og ikke bare det samme.*

E2 «*at ikke alle er i samme klasserom gjør det mindre bråkete*»

Spørsmål 9: Hvordan vil dere vurdere arbeidsinnsatsen deres i naturfag, i forhold til tidligere tema?

E1 «*Vi har jobbet bedre siden det har vært med forskjellig, det har liksom ikke vært det samme hver gang*»

E2 «*jeg har jobbet litt bedre i evolusjonstemaet. Før var det bare kjedelige ting, vi satt og skrev i boka. Da orker man liksom ikke gi full innsats. Det har liksom vært litt bedre å ikke ha den samme greia hver gang*

Spørsmål 10: Synts dere det har vært lettere å jobbe med prosjektoppgaven, siden dere har hatt variert undervisning og har kunne velge oppgave?

E1 « ja, man lærer seg innholdet på en litt annerledes måte»

E2 «der er liksom, man husker ting liksom litt bedre når man har hatt det litt sånn gøy»

Spørsmål 11) Kan du komme på noen eksempler?

E2 « som for eksempel da vi delte klassen i to på en måte, da husker jeg vi snakket om de fuglene med de nebbene. Og det er ganske lenge siden.»

Spørsmål 12: Er det noe mer dere har lyst å si før vi avslutter?

E4 « jeg synts det har vært gøy, mye variert»

Vedlegg 5: Intervju klasse M

Spørsmål 1: «vet dere hva elevmedvirkning er, og kan dere fortelle meg hva det betyr?»

svarer elevene først veldig kontant og nesten spontant «nei» før en elev sier:

E3 *«Nei, eller ja. At elevene er med å bestemme»*

De virket som de andre elevene nå plutselig kom på at de vet hva dette er, og elev 1 og 2 skyter plutselig inn:

E1: *hvis jeg skal si hva det betyr? Som E3 sa, at elevene får være med å bestemme og sånn her.»*

E2: *«at elevene skal være med å bestemme hva man skal gjøre i timene, og hvordan det gjøres»*

E3 *«jeg tror at det er at elevene blir inkludert og får lov å bestemme hva man, ja hvordan»*

Spørsmål 2 «Har dere opplevd noe elevmedvirkning i temaet evolusjon»

E1: *«At dere spurte hvordan vi ville jobbe med neste oppgave»*

E2: *At vi kunne velge, det som hun sa. Om vi ville ha gruppearbeid eller sånn her.*

E3: *Vi fikk delt ut sånn lapper, også kunne vi velge om vi ville lære om evolusjon i kahoot eller gruppearbeid og sånn.*

E2: *Ja de der! Der er elevmedvirkning da vi får bestemme med de lappene og sånn!*

Spørsmål 3: Synts dere at dere fikk noe ut av dette? (valg av arbeidsmetoder)

E1 *«ja»*

E3 *«ja, vi fikk på en måte være med å velge om vi ville ha gruppeoppgaver og sånn der.»*

E2 *«vi fikk jo lov til å velge hvilken metode vi kunne gjøre slik at det blir lettere for oss og lære. Så det hjalp jo for mange tror jeg.»*

Spørsmål 4: Brukte vi lappene til noe mer?

E3 « vi brukte lappene nesten etter hver time, eller i alle fall når vi jobbet med noe nytt. Eller var ferdige på en måte. Så er det sånn vist vi vil gå igjennom DNA igjen eller noe, så kan vi gjøre det neste time.»

Spørsmål 5: Gjorde elevmedvirkningen dere dere har opplevd mer eller mindre motivert til å lære. Eller var det det samme?

E2: «Det var mer motiverende å gjøre, hvis du vet at det er det du har lyst å gjøre.»

E3: «ja»

E1: «ja»

E3: «hvis det er noe du eller dere syntes går bedre på den måten å jobbe.»

Spørsmål 6: Hvordan har arbeidsinnsatsen, eller motivasjon vært samme, dårligere eller bedre?

E2: «den har vært litt bedre enn før kanskje.»

E3: «synts vi har jobba litt bedre, men ikke så mye.»

Spørsmål 7: Hvorfor tror du at du sier det? Er det fordi du har blitt mer vant til ungdomskolen kanskje?

E3: Ja både det og vi har jobbet litt med grupper og de lappene. Fordi når det er gruppe arbeid så kan ingen melde seg ut av gruppa liksom, man kan liksom ikke bare melde seg ut.

Vedlegg 6: Elevundersøkelsen ved ungdomskolen

Utvalg	År	Prikket	Sist oppdatert
Hele skolen	20-21		25.03.2021
8.trinn gjennomsnitt	20-21		25.03.2021
8M- 8. trinn (20-21)	20-21		25.03.2021
8U- 8. trinn (20-21)	20-21		25.03.2021

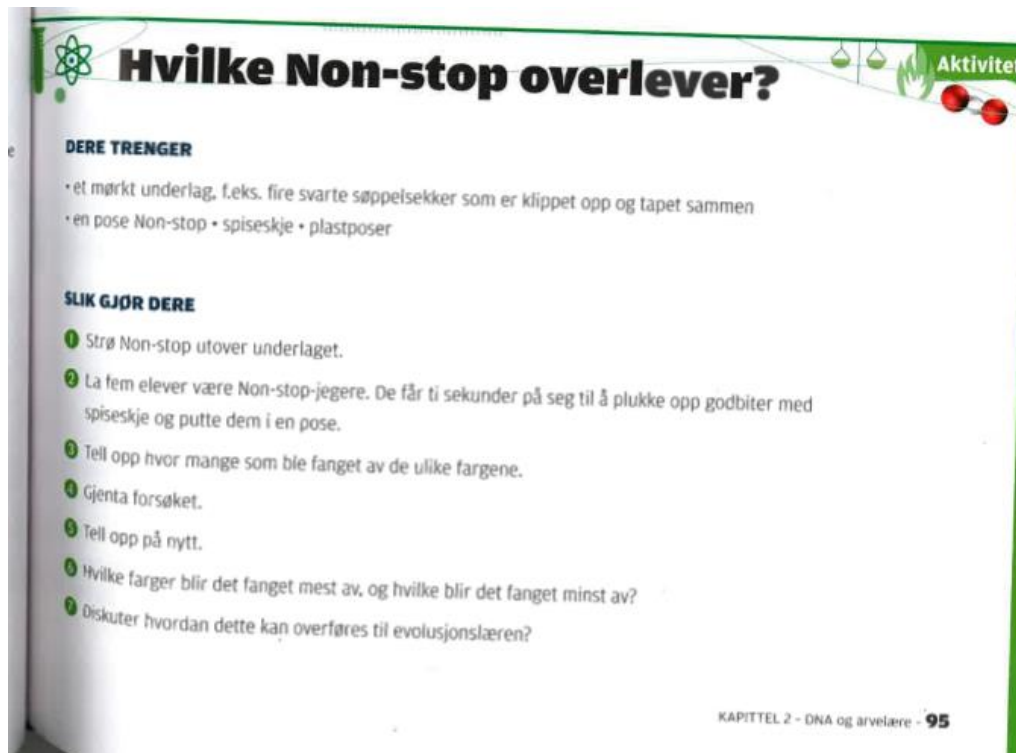
«x» eller «-» = prikket (skjult)

Kriteriebasert vurdering

Snitt	Hele skolen	8.trinn gjennomsnitt	8M - 8. trinn (20-21)	8U - 8. trinn (20-21)
1. Motivasjon og mestring				
1.1 Motivasjon	3,51	3,51	3,99	3,39
1.2 Innsats				
1.3 Mestring	3,86	3,81	4,07	3,70
1.4 Faglig utfordring				
1.5 Relevant opplæring	3,44	3,64	4,20	3,49
2. Arbeidsmiljø				
2.1 Trivsel	4,16	4,08	4,41	3,74
2.2 Trygt miljø	3,90	3,86	4,28	3,54
2.5 Mobbing blant elever	4,74	4,69	4,96	4,60
2.6 Digital mobbing	4,86	4,71	4,93	4,40
2.7 Mobbing fra voksne	4,84	4,80	5,00	4,45
T 10 - Fysisk læringsmiljø	-	-	-	-
3. Klasseledelse				
3.1 Støtte fra lærerne	4,03	4,05	4,23	3,70
3.2 Arbeidsro	3,62	3,54	4,22	3,14
3.3 Elevdemokrati og medvirkning	3,49	3,50	4,11	3,43
3.4 Felles regler	4,14	4,15	4,36	3,66
3.5 Læringskultur	3,80	3,84	4,37	3,44
3.6 Praktisk opplæring				
3.7 Variert opplæring	3,76	3,96	4,31	3,85
4. Vurdering				
4.1 Vurdering for læring	3,63	3,69	4,06	3,55
4.2 Egenvurdering	2,91	2,98	3,24	3,10
4.3 Vurdering for læring (Skoleporten)	3,36	3,43	3,75	3,38

Snitt	Hele skolen	8.trinn Gjennomsnitt	8M 8. trinn (20-21)	8U 8. trinn (20-21)
5. Veiledning og rådgivning				
5.1 Skolehelsetjenesten				
5.2 Rådgivning				
6. Støtte hjemmefra				
6.1 Støtte hjemmefra				
7. Prioriterte tilleggsspørsmål - Udir				
T Arbeidsmiljø	3,33	3,33	3,77	3,05
T1 - Trivsel	-	-	-	-
T5 - Trygt miljø	-	-	-	-
T6 - Trygt miljø	-	-	-	-
T10 - Fysisk læringsmiljø	-	-	-	-
T17 - Fysisk læringsmiljø	3,33	3,33	3,77	3,05
T Klasseledelse	-	-	-	-

Vedlegg 7 : Non-stopp forsøk



Hvilke Non-stop overlever? Aktivitet

DERE TRENGER

- et mørkt underlag, f.eks. fire svarte søppelsekker som er klippet opp og tapet sammen
- en pose Non-stop • spiseskje • plastposer

SLIK GJØR DERE

- 1 Strø Non-stop utover underlaget.
- 2 La fem elever være Non-stop-jegere. De får ti sekunder på seg til å plukke opp godbiter med spiseskje og putte dem i en pose.
- 3 Tell opp hvor mange som ble fanget av de ulike fargene.
- 4 Gjenta forsøket.
- 5 Tell opp på nytt.
- 6 Hvilke farger blir det fanget mest av, og hvilke blir det fanget minst av?
- 7 Diskuter hvordan dette kan overføres til evolusjonslæren?

KAPITTEL 2 - DNA og arvelære - 95

Hentet fra (Finstad, Jørgensen & Kolderup, 2008, s. 95)

Vedlegg 8: Vil du delta i Masterprosjektet

«Elevmedvirkning i klasserommet»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *undersøke elevmedvirkningen i klassen du er elev i*. Dette skrivet gir informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Masterprosjektet skal undersøke hvordan læreren planlegger og legger til rette for elevmedvirkning i klasserommet. Omfanget av undersøkelsen er begrenset til en kontaktlærer på 8.trinn og til to (2) av lærerens tilhørende klasser. Et sentralt spørsmål knyttet til oppgaven vil være om elevene selv opplever at de har bidratt til/i undervisningen

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Tromsø ved instituttet for lærerutdanning og pedagogikk er ansvarlig for prosjektet.

Mastergradsstudent Torkil Hofsføy Johannessen gjennomfører prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har kontaktet kontaktlærer for en samtale angående prosjektet «Elevmedvirkning i klasserommet» og kontaktlærer sa seg villig til å delta. Det er derimot frivillig for deg som elev å være en del av prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg vil være til stede i undervisningstimene for å **observere klassens lærer**, og elevenes generelle respons på undervisningen. Dette vil ikke ha innvirkning på din undervisning, som vil foregå som normalt. Undervisningen er en del av den obligatoriske grunnskoleopplæringen. Jeg vil presisere at det ikke vil bli gjort innsamlinger av personopplysninger i undervisningen.

Om du som elev skulle ønske å delta i prosjektet kan du bli valgt ut til å delta i et intervju som omhandler din opplevelse av undervisningen i naturfag den siste perioden. Dette er grunnen til at du får dette samtykkeskjemaet. Intervjuet vil ta mellom 20-40 minutter.

I intervjuet vil jeg **ikke** spørre deg om noen personlige opplysninger som navn, sykdom, økonomi eller liknende. Den eneste personopplysningen jeg samler inn er din stemme, da jeg tar opp samtalen og noterer underveis.

Dersom dine foreldre/foresatte ønsker å se intervjuguiden på forhånd kan de ta kontakt på epost: Torkjohanness@gmail.com

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke ditt samtykket uten å oppgi noen grunn. Alle dine opplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du velger å ikke delta, eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Dine personopplysninger vil bli lagret på en ekstern harddisk uten tilkøpling til internett, som bare Torkil Johannessen har tilgang til, og har behandlingsansvar for. Lydopptaket blir transkribert og alle navn som eventuelt skulle komme opp i intervjuet vil bli erstattet med kodenavn. Det vil derfor ikke være mulig å kople dine opplysninger til ditt navn om studien publiseres.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Lydopptakene slettes ved prosjektslutt, som etter planen er 01.06.2021. En fullstendig anonymisert transkripsjon (tekstfil av lydopptaket) legges ved som vedlegg i masteroppgaven.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Tromsø har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Universitetet i Tromsø, institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved Hans-Georg Køller på Epost hans.koller@uit.no eller vårt personvernombud Joakim bakkevold på personvernombud@uit.no eller 776 46 322 og 976 915 78

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Torkil Hofsøy Johannessen

Vedlegg 9: Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Elevmedvirkning i klasserommet* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta på intervjuer i forbindelse med prosjektet.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg har lest og forstått innholdet i samtykkeerklæringen.

(Signatur foreldre/foresatte)

