

OSLOMET

MASTEROPPGAVE

Elevmedvirkning som undervisningsmetode i kunst og håndverksundervisning

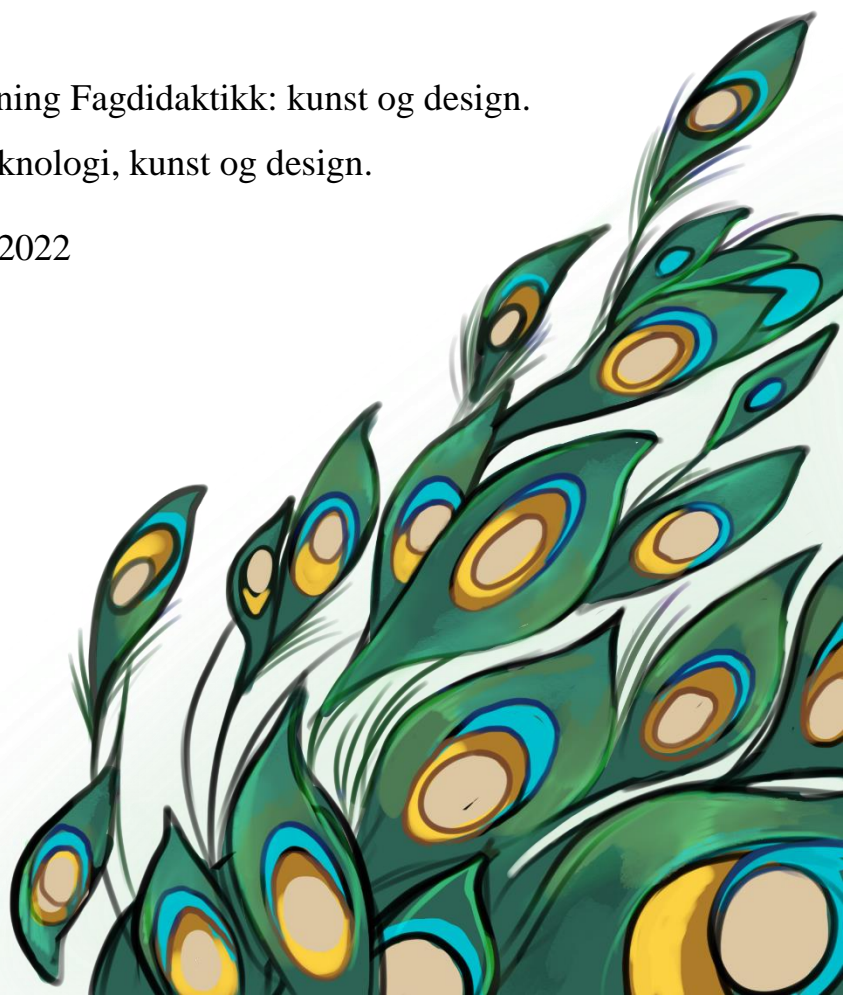
— *En kvalitativ studie av tre læreres refleksjoner over egen undervisningspraksis i kunst og håndverk i grunnskolen*

Nanette Reese Kaarberg

Masteroppgave i estetiske fag, studieretning Fagdidaktikk: kunst og design.

Institutt for estetiske fag, Fakultet for teknologi, kunst og design.

OSLOMET – *STORBYUNIVERSITET*, 2022



Elevmedvirkning som undervisningsmetode i kunst og håndverksundervisning

Nanette Reese Kaarsberg

Kandidatnummer: 546

Antall ord: 28 795

Veiledere: June O. Kunnikoff & Petter Øyan

Master i estetiske fag, studieretning Fagdidaktikk: kunst og design.

Institutt for estetiske fag, Fakultet for teknologi, kunst og design.

OsloMet – Storbyuniversitet [Oslo Metropolitan University]

2021- 2022

<https://oda.oslomet.no/>

Forord ...

Elevmedvirkning var ikke et begrep jeg hadde noe forhold eller forståelse til før min siste periode i praksis, men var noe jeg opplevde i min praksislærers klasserom. Iherdig noterte jeg ned alt hun sa, hvordan hun formulerte seg og senere hvorfor hun brukte teknikken. Jeg observerte nytten og potensialet til å engasjere klassen i undervisningen gjennom elevmedvirkning og mimret tilbake til min egen grunnskoleutdanning, hvor jeg aldri hadde muligheten til å gjøre det samme. Hvor annerledes hadde min utdanning vært, hvordan ville jeg og mine medelever opplevd skolehverdagen og kunst og håndverksundervisningen om mitt kull hadde hatt samme tilbud? Jeg kan bare se tilbake og forestille meg alternative utfall. Praksisopplevelsen gjorde inntrykk på meg og tente gnisten for bruk av inkluderende undervisning, som senere skulle bli til utgangspunktet for denne avhandlingen.

Takk til ...

... Mine inspirerende og hjelpsomme veiledere, June Oline Kunnikoff og Petter Øyan, for nyttige og konstruktive tilbakemeldinger, troen på meg og mitt prosjekt, samt entusiasme gjennom hele arbeidsprosessen.

... Min mor og far for støtte, gode ord og korrekturlesing. Mine venner som støtter meg, heier på meg og hjalp meg gjennom studieåret til tross for den unormale hverdagen. Takk til Christopher for ekstra hjelp med retting og gjennomlesing, jeg er evig takknemlig.

... Jeg ønsker også å takke mine informanter som valgte å stille opp på intervju og dele sine historier og erfaringer. Denne oppgaven hadde ikke vært mulig uten dere. Tusen takk.

Sammendrag

Fagfornyelsen har ført til endringer i læreplanen (LK20) blant disse er integreringen av elevmedvirkning. Læreren plikter å tilrettelegge for elevmedvirkning i undervisningen i alle fag slik at elevene kan medvirke til en viss grad. Utdanningsdirektoratet forklarer dette slik: «Lærer skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst gjennom at elevene får varierte sanseerfaringer, bidra i praktisk utforskning og dele ideer og opplevelser». (Utdanningsdirektoratet, Læreplan i kunst og håndverk, 2020). Denne masteravhandlingen setter søkelys i hvordan begrepet elevmedvirkning blir tolket og tilrettelagt for i kunst og håndverksundervisning på barneskolen av tre lærere i Oslo og Viken. Avhandlingen undersøker følgende problemstilling:

Hvordan tolker og tilrettelegger tre lærere i kunst og håndverk elevmedvirkning i sin undervisning, og hva ligger til grunn for de valgene de tar?

Empiri har blitt innhentet gjennom kvalitative semi-strukturerte intervjuer med tre lærere i kunst og håndverk på barneskoletrinnet. Utvalget består av tre informanter, og deres kompetanse spenner fra nyutdannet til erfaren med flere titalls år i skolen.

Undersøkelsen bruker en sosialkonstruktivistisk forståelsestradisjon for å tolke informantenes opplevelse av elevmedvirkning. I tråd med det vitenskapsteoretiske ståstedet søker masteravhandlingen å avdekke hva som ligger til grunn for lærernes valg ved å utforske deres tanker og handlinger. Undersøkelsen avdekker tre sentrale temaer som kobles sammen med medvirkning hos alle informanter.

Masteravhandlingens praktisk-estetiske komponent er en kommentar til undersøkelsen som er gjennomført. Valg av motiv, inspirasjonsmateriale, forankring til undersøkelsen, arbeidsprosessen og valg av materialeområde blir kort presentert.

Søkeord: elevmedvirkning, kunst og håndverk, medvirkning, deltagelse, motivasjon, autonomi, mestring, relasjon, kreativitet, samarbeid, aktør, barn, ungdom, kommunikasjon og undervisning.

Summary

The professional renewal (LK20) has led to substantial changes in the school curriculum. Amongst these changes was the integration of *student participation*. The teacher must accommodate for student participation, by law, in all classes. The Ministry of Education explain student participation like this: “The teacher shall accommodate for student participation and stimulate the need for learning by giving the students different sensory experiences, explore practical exploration, and through sharing ideas and experiences.” (Utdanningsdirektoratet, Læreplan I kunst og håndverk, 2020). This master’s thesis explores how the term student participation is interpreted and accommodated for in Norwegian arts called *kunst og håndverk* in primary school. The study is conducted in the area Oslo and Viken. Therefore this thesis will explore the following question:

How do three teachers in Norwegian arts and crafts (*kunst og håndverk*) interpret and accommodate for the term *student participation*, and what is the reasoning behind their choices?

All empirical material has been collected through semi-structural qualitative interviews, with three teachers in arts and craft in Norway in elementary school. The candidates that have chosen to participate have vastly diverse backgrounds.

The thesis’s uses social constructivism to explore the nature of the question. The scientific point of view for this master’s thesis is used to explore the three different teachers’ choices, reasoning, and actions in accordance with the professional renewal. The study has uncovered three central themes that relate to student participation that is mentioned by all informants.

The master’s thesis’s practical-esthetic component serves as a comment to the study conducted. The reasoning behind the chosen subject, inspirational material, it’s connection to the study and the work process will be presented.

Search terms: student participation, arts and crafts, participate, influence, motivation, autonomy, mastery, relation, creativity, cooperation, action, youth, children, communication and teaching.

Innholdsfortegnelse

Forord ...	III
Takk til ...	IV
Sammendrag.....	V
Summary.....	VI
Kapittel 1. Bakgrunn for valg av problemområde	1
1.1 Problemstilling	3
1.2 Begrepsavklaring	3
1.3 Praktisk estetisk forankring.....	5
Kapittel 2. Teoretisk grunnlag om medvirkning	6
2.1 Elevmedvirkning i skolen	6
2.1.1 Elevmedvirkning tar mange ulike former	8
2.1.2 Ulike utdanningsfilosofiske syn.....	11
2.1.3 Læreplaner og styringsdokumenter tilknyttet til elevmedvirkning.....	13
2.2 Mulige positive virkninger av elevmedvirkning.....	15
2.2.1 Motivasjon	16
2.2.2 Selvbestemmelsesteori	19
2.2.3 Autonomistøtte.....	20
2.2.4 Tilfredsstillende relasjon.....	21
Kapittel 3. Vitenskapsteoretisk ståsted og metode.....	24
3.1 Vitenskapelig ståsted	24
3.1.1 Ontologi for kvalitativ forskning	25
3.1.2 Sosialkonstruktivistisme	26
3.1.3 Avgrensning	27
3.2 Kvalitativ forskning	28
3.2.1 Det kvalitative semi-strukturerte forskningsintervjuet	28
3.2.2 Utvalget.....	31

3.2.3 Gjennomføring	31
3.2.4 Induktiv analyse	32
3.3 Undersøkelsens kvalitet	33
3.3.1 Validitet og reliabilitet	33
3.3.2 Forskningsetikk og etisk behandling av data	35
3.3.3 Overførbarhetsverdien	37
Kapittel 4. Undersøkelsen	38
4.1 Informantenes bakgrunn	39
4.2 Informantenes oppfatning av elevmedvirkning:	39
4.3 Elevmedvirkning for mestring og motivasjon?.....	46
4.4 Autonomi mellom lærer og elev	49
4.5 Elevmedvirkning for livsmestring	51
4.6 Rom og fysiske forhold.....	53
Kapittel 5. Drøfting.....	56
5.1 Sammenfatning av undersøkelsen og veien videre.....	56
5.2 Motivasjon og mestring medvirkning	57
5.3 Relasjon som grunnmur for elevmedvirkning	61
5.3.1 Sosiale prosesser for læring	62
5.4 Livsmestring: Hvem er jeg?.....	64
5.4.1 Autonomi og selvbestemmelse for å medvirke.....	68
5.5 Tilbake til verkstedene	71
5.5.1 Læreplanen i utvikling med samfunnet og eleven	73
5.6 Oppsummerende resonnement hos informantene og refleksjon.....	74
5.6.1 Pedagogisk ståsted hos informantene	76
5.6.2 Mitt oppsummerende resonnement og bidrag.....	81
Kapittel 6. Praktisk-estetisk arbeid.....	84
6.1 Kriterier for praktisk-estetisk arbeid.....	85
6.2 Prosessen og utvikling av maleri	86

Kapittel 7. Avsluttende oppsummering og veien videre.....	91
7.1 Veien videre	92
Litteraturliste	95
Bideliste.....	100
Vedlegg.....	101
Godkjenning NSD.....	102
Informasjonsskriv fra informanter	104
Intervjuguide	107

Kapittel 1. Bakgrunn for valg av problemområde

Via praksisperioder i studieprogrammet for Bachelor i Faglærer i design, kunst og håndverk ved OsloMet Storbyuniversitet erfarte jeg at det er store forskjeller i hvordan lærere tilrettelegger for elevdeltagelse og aktivitet i klasserommet. Praksislæreren var dyktig, inspirerende, direkte og hjelpsom, akkurat den type lærer jeg håper å bli en dag med utdanning og erfaring. I august 2012 ble det fastsatt en ny forskrift til opplæringsloven om elevmedvirkning og elevrådsarbeid. Loven fastslår at alle elever skal ha muligheten til å medvirke i opplæringen og ha muligheten til å arbeide med saker tilknyttet til elevdemokrati (§ 1-4a, Lovdata, 2014). Læreplanen 2020 (LK20) legger til rette for at elevmedvirkning og demokrati skal læres og brukes i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2020), men hva er egentlig elevmedvirkning? Og hvordan har noen lærere tolket begrepet og dens plass i undervisning? Denne avhandlingen har som mål å sette søkelys på disse spørsmålene.

Som nyutdannet lærer kan det virke overveldende å begynne i jobb. Det er mye man skal forstå, planlegge og prestere i sine første år i skolen. Ifølge SSB (Statistisksentral byrå) slutter 33 prosent av nyutdannede lærere i Norge innen fem år etter endte studier. Trenden er urovekkende, og rapporten av SSB forutsier at det i 2025 vil være en mangel på 38 000 lærere i den norske skolen (Hollup & Holm, 2015). Det er min intensjon å bruke informasjonen og studien produsert i denne avhandlingen til å øke min kompetanse og tilegne meg verktøy om læringsteknikken elevmedvirkning. Samtidig som undersøkelsen skal være nyttig for fagfeltet ved å gi et innblikk av hvordan et utsnitt av lærere har valgt å bruke elevmedvirkning i sin undervisning, og forhåpentligvis vise hva vi kan lære av disse observasjonene. Elevmedvirkning som undervisningsmetode har jeg ikke hatt anledning til å anvende i min egen praksisundervisning, men jeg har allikevel kunnet samle enkelte erfaringer og verdifulle inntrykk. Inspirasjonen til denne masteravhandlingen er basert på observasjoner gjort i praksisperioder. Det er ikke utenkelig at egen forforståelse og forventninger etablert i disse praksisperiodene er med på å danne et grunnlag for videre

avgrensning av denne avhandlingens problemområde. Samtidig kan bevisstgjøring om holdningene bidra til å gi avhandlingen et nøytralt og objektivt blikk.

Avhandlingen er formet med utgangspunkt i den nye læreplanen LK20 som har iverksatt elevmedvirkning og demokrati i overordnet del av den nye læreplanen, og som har fastslått at elevene skal ha en mer aktiv rolle i sin utdanning (Utdanningsdirektoratet, 2020).

«Undersøkelser viser videre at elevene er mer motiverte for skolearbeidet dersom de har noe valgfrihet rundt temaer, lærestoff eller hvilke strategier de bruker for å lære oppgavene. Når elevene får lov til å sette egne mål, og observere og evaluere sin egen læring, fremmes motivasjon. En slik elevmedvirkning er viktig for at læringsmål og aktiviteter skal oppleves av elevene som en del av deres egen læring.» (Kunnskapsdepartementet, 2011, Mels. St. 22 §3.2.2).

Denne masteravhandlingen har som mål å gi innsikt i hvordan de utvalgte lærerne bruker elevmedvirkning i sin undervisning og hva vi kan lære av de ulike tilnærmingene. Formålet med avhandlingen er å sette søkelys på begrepet elevmedvirkning som i anledning av fagfornyelsen har fått en viktigere del i læreplanen. Jeg håper å kunne oppnå øket forståelse for hvordan noen lærere bruker elevmedvirkning i undervisningen, og hvorvidt en aktiv bruk av elevmedvirkning i kunst og håndverkundervisning kan endre holdninger og motivasjon hos elever. Oppgaven vil utforske temaet elevmedvirkning gjennom empiriske funn. Min visjon for oppgaven er å utvikle en mer omfattende forståelse av lærerens rolle i undervisningens struktur, oppbygging og gjennomføring. Informasjonen fra denne avhandlingen har også som mål å utvikle min kompetanse om elevmedvirkning i kunst- og håndverksundervisning, for å kunne tilby en bedre skolehverdagsopplevelse til mine fremtidige elever.

Avhandlingens fagdidaktiske potensial ligger i profesjonsperspektivene som tilegnes fra informantene gjennom intervjuene og de refleksjonene som utarbeides fra dem. Informantenes erfaringer og resonnement ved bruk av elevmedvirkning i undervisnings utforsker samfunnsrelevant tematikk. Denne tematikken har blitt spisset

ned til hovedpunktene: motivasjon og mestring, relasjon, livsmestring og fysiske forhold som er gjennomgående i hele avhandlingen. Læringsutbytte fra emnet MEST5900 for *Masterprogram i fagdidaktikk, kunst og design* (Oslomet, Masteroppgave, MEST5900, 2022) har formet avgrensningen av undersøkelsen innenfor studies hovedområder. Kunnskapen produsert fra avhandlingen skal bidra til å fremme etiske utfordringer i hverdagen, fagområdets plass i samfunnet og gi kunnskap om relevante pedagogiske metoder. Undersøkelsen sikter etter å gjøre dette ved å innhente informasjon om de ulike utfordringene lærerne møter ved å bruke elevmedvirkning i kunst og håndverk, og hvilket metoder de bruker for å tilrettelegge for elevmedvirkning i sin undervisning.

1.1 Problemstilling

Jeg har ut ifra dette avgrensede problemområdet valgt å formulere følgende problemstilling for å løfte frem problematikken:

Hvordan tolker og tilrettelegger tre lærere i kunst og håndverk elevmedvirkning i sin undervisning, og hva ligger til grunn for de valgene de tar?

Problemstillingen ble utarbeidet med utgangspunkt i at jeg ønsket å ta stilling til hva andre lærere har gjort i sin undervisning, for å kunne lære av deres erfaringer og bidra til å utvide forskningsfeltet – på leting etter å belyse hvordan elevmedvirkning påvirker undervisning. Temaet er av interesse for meg og andre lærerstudenter som fremtidige lærere, fordi det ligger mye nytte i å lære av andres erfaringer.

1.2 Begrepsavklaring

Følgende begrepsavklaring ligger til grunn for hvilke teoretiske definisjoner ulike begrep benyttet i avhandlingen støtter seg på. Dette tilsier ikke at den samme definisjonen vil gjelde for alle informantene i deres intervjuer. Derimot er det interessant og nyttig for denne avhandlingen om informantenes bruk og oppfatning av

begrepet elevmedvirkning skiller seg fra definisjonen brukt i denne avhandlingen. Begrepet elevmedvirkning og aktivisering av elever vil i denne teksten brukes og tolkes i henhold til definisjonene beskrevet nedenfor.

Elevmedvirkning

Elevmedvirkning er et begrep som betegner elevens mulighet til å bli hørt, sett og påvirke sin skolehverdag (Utdanningsdirektoratet, 2020). Elever i norsk skole har ifølge *Opplæringsloven*, *Kunnskapsløftet* og *Prinsipper for Læring*, rett til å si sin mening, meddele hvordan de opplever miljøet og undervisningen i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Medvirkning som verktøy i skolen kan fremme bedre helse, trivsel og læring hos barn.

Elever kan medvirke i form av å bli hørt, bidra i timen, si sin mening, ha innflytelse og oppleve verdi (Barneombudet, Elevorganisasjonen, FUG, Redd Barna, UngOrg, Unicef og Voksne for Barn, 2019). Definisjonen brukt til å forklare elevmedvirkning kan være ulik fra definisjonen brukt av informantene til å beskrive deres tolkning av fenomenet. Definisjonen beskrevet ovenfor vil også brukes til å belyse de eventuelle forskjellene som kommer frem blant informantene. Elevmedvirkning kan også ta form som arbeid og deltagelse i elevrådsarbeid, denne avhandlingen ser bort ifra denne delen av elevmedvirkning.

Medvirkning og aktivisering av elever

Forskrift til *Opplæringsloven* definerer medvirkning som at alle elever i norsk skole har rett til å delta og ta beslutninger i egen læring. «Alle elever skal ha moglegheit og tid til å arbeide med saker knytt til elevdemokrati og medverknad i opplæringa.» (Lovdata, § 1-4a, 2012). Samtidig skal de ha muligheten til å aktivt delta i vurderingen av eget arbeid og kompetanse i både sosial og faglig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2012 §1-4a).

Deltagelse, og da aktivisering av elever, defineres som at elever velger å ta del i undervisningen, men samtidig at læreren brukes som en drivkraft og motivator som oppfordrer elever til å delta. Motivasjon kan ofte beskrives som en drivkraft som ligger bak innsats for læring og deltagelse (Kunnskapsdepartementet, 2011, Meld. St.22). Begge disse definisjonene er sentrale for å drøfte det aktuelle tema elevmedvirkning.

1.3 Praktisk estetisk forankring

Det praktisk estetiske arbeidet tilknyttet masteravhandlingens tematikk og problemstilling må forstås som en kommentar, i motsetning til en skapende arbeidsprosess i sammenheng med et utforskende prosjekt. Avhandlingen er av akademisk natur og av den grunn er det praktisk-estetiske prosjektet forankret i emneplanen for Masteroppgaven MEST5900 (Oslomet, Masteroppgave MEST5900, 2022). Ordlyden til emneplanen skal forme det praktisk-estetiske arbeidet. Under temaet *Generell kompetanse* skal studenten blant annet anvende kunnskaper og ferdigheter på nye måter, denne avhandlingen planlegger å oppnå dette ved å ta utgangspunkt i et undervisningsopplegg i kunst og håndverk i grunnskolen.

Kapittel 2. Teoretisk grunnlag om medvirkning

I dette kapitlet vil det redegjøres for kunnskapsgrunnlaget knyttet til elevmedvirkning i kunst og håndverk. Teorigrunnlaget former grunnlaget for undersøkelsen som presenteres i undersøkelses kapitlet. Elevmedvirkning ble et krav i undervisning i alle fag og er en del av den overordnede planen i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020). Av den grunn kan avhandlingens problemområde være nyttig for fagfeltet, ved å gi et lite innblikk i hvordan elevmedvirkning har blitt iverksatt i kunst- og håndverksfaget for et utvalg av tre lærere i grunnskolen. Kunnskapsgrunnlaget som bygges på temaene mestring, motivasjon, autonomi, relasjon og livsmestring fungerer som en bro inn i tematikken elevmedvirkning i kunst og håndverksundervisning.

2.1 Elevmedvirkning i skolen

Liv Merete Nielsen (2016) skriver at et godt læringsmiljø er viktig for elevens sosiale, personlige og faglige utvikling. Nielsen legger frem at bruk av læringsstrategier, lærerens kompetanse, relasjon og klasseledelse er helt avgjørende for å tilrettelegge for elevmedvirkning. Videre forklarer Nielsen at den didaktiske relasjonsmodellen brukes til å forklare undervisningens hva, hvordan og hvorfor, og at den gjør det lettere å se sammenheng og helhet i undervisningen ved å definere mål, metode og innhold (Nielsen, 2016, s.22). Dette påpekes også i en rapport av FHI gjennomført i 2019, hvor resultatene viste at godt skolemiljø sannsynligvis har en sterk sammenheng med psykisk helse og skoleferdigheter målt hos barn over åtte år. Et mobbefritt klassemiljø, gode elev til elev relasjoner og lærer til elev relasjoner er forbundet med bedre skoleferdigheter (Folkehelseinstituttet, 2019). Av hensyn til den formulerte problemstillingens ordlyd vil læringsmiljø knyttes videre inn i undersøkelsen gjennom en utforskning av temaene: livsmestring, autonomi, selvbestemmelse, mestring og

motivasjon. Tematikken og det teoretiske grunnlaget vil senere behandles i sammenheng med informasjonen funnet i intervjuene i drøftingskapittelet.

I en elevundersøkelse fra Utdanningsdirektoratet kom det frem at elever blir motiverte av å mestre. Bruk av elevmedvirkning hjelper med å tydeliggjøre forventningene til arbeidet, samtidig som det til en viss grad sikrer at elevene blir hørt og opplever skolearbeidet som relevant og meningsfylt (Utdanningsdirektoratet, 2013, s.2). Via en større nasjonal spørreundersøkelse på videregående skole gjennomført av Utdanningsdirektoratet tydeliggjøres behovet for temaer og oppgaver som oppleves som relevante og meningsfulle for elevene for å underbygge motivasjon og mestring. Samtidig trekker motivasjonsforskning frem at variasjon er nødvendig for elevens motivasjon for skolearbeid. Drøftingskapittelet vil gå dypere inn i dette tema. «Det kan også være andre former for arbeidsmåter der elevene får være aktive, som prosjektarbeid eller gruppearbeid (...) Lærestoffet skal også oppleves som nyttig i et videre perspektiv i framtidig utdanning, yrke eller samfunnsliv.» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Grunnlaget etablert av Utdanningsdirektoratet for å supplere elevmedvirkning inn i overordnet del av LK20 og norsk grunnskoleopplæring blir tydeliggjort i sitatet vist under.

«... Elevmedvirkning må prege skolens praksis. Elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag. Elever tenker, erfarer og lærer i samspill med andre gjennom læringsprosesser, kommunikasjon og samarbeid.» (Utdanningsdirektoratet, Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen, 2020, s. 16).

Elevens opplevelse av selvbestemmelse, ansvar og økt øvelse på kommunikasjon er mulige deler av grunnlaget som har ført til iverksettingen av elevmedvirkning i norsk grunnskoleopplæring. Elevmedvirkning kan bli oppfattet som ansvar for egen læring, det gir elevene en stemme og muligheten til å bestemme hvordan de ønsker å løse en oppgave (Alver, 2020). Norsk grunnskole er pålagt å tilrettelegge for barns deltagelse i skolen, både fordi det er en del av læreplanen 2020, men også fordi Norge følger FNs barnekonvensjon. Norge er overraskende nok det eneste landet som har valgt å iverksette FNs barnekonvensjon inn i lovverket. Det konstaterer at barn har rett til å

høres, skal gis mulighet til å si sin egen mening og retten til å uttale seg (Barneombudet, Elevorganisasjonen, FUG, Redd Barna, UngOrg, Unicef og Voksne for Barn, 2019). Denne retten til å høres og bli hørt er interessant for deltakelsesperspektivet denne avhandlingen har valgt å sette søkelyset på. Som autoritetsfigur er det de voksnes ansvar å tilrettelegge for at prosessen skjer på en trygg og god måte. Holdningen som fremmes av FN barnekonvensjon som skriver at «Alle barn har rett til å si sin mening og bli tatt på alvor.» (FNs barnekonvensjon, art.13, 1989) som igjen underbygges av Norges lov (§1-4a) har søkelys på barns deltagelse, men forplikter kun skolen til å legge til grunn for forutsetninger for medvirkning. Winsvold & Solberg (2009) uttrykker at det derfor ikke kan kreves at medvirkning skal skje, men heller at skolen som sosialt miljø skal legge til rette for at barn skal velge å delta etter eget ønske.

2.1.1 Elevmedvirkning tar mange ulike former

Elevmedvirkning kan ta mange former i skolehverdagen til eleven og i undervisningssituasjoner. Interessepunktet for denne avhandlingen er spesifikt hvordan elevmedvirkning brukes i relasjon til kunst- og håndverksundervisning, men krever også en generell forståelse av hva som inngår i begrepet og hvilke former det kan ta. Formålet med læringsmetoden er at læreren tilrettelegger for at elevene skal oppleve det som morsomt og trygt å dele sine meninger og tanker om faget og undervisningen. Samtidig skal eleven erfare reell innflytelse på sin skolehverdag og oppleve demokrati i praksis. Eleven skal få oppleve å ta egne bevisste valg (Sandanger & Johannessen, s28, 2021). Det er flere som forsøker å tydeliggjøre hva elevmedvirkning er i skole og undervisning. Barneombudet mener at elevmedvirkning omhandler å oppleve å ha verdi, muligheten til å bidra – og en mulighet til å påvirke sin skolehverdag (Barneombudet, 2017). I *Prinsipper for opplæringen* (Utdanningsdirektoratet, 2020) understekes det at elevmedvirkning innebærer elevens deltagelse i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen. I tillegg til at medvirkningen skal tilpasses etter alder og utviklingsnivå.

Det er både fordeler og ulemper med dette, videre finnes det mange forskjellige måter å iverksette elevmedvirkning i undervisninger på, både i forhold til fag, lærer, verksted eller klasserom, regler til tiltak i skolen og miljøet i klassen. Elever kan medvirke på mange ulike måter og listes av Sandanger & Johannessen (2021). Noen av formene for elevmedvirkning de nevner er blant annet:

- Avstemming
- Samtale (elev til elev, eller elev til lærer)
- Drøfting eller refleksjon (elev kan jobbe med å tenke ut sin egen mening)
- Debatt (elever jobber i par og debatterer mot hverandre)
- Valg (eleven får mulighet til å velge metode, materiale, farge og teknikk)
- Prosjektarbeid (inkludere elever i planlegging, gjennomføring og evaluering)

Det er hensiktsmessig at elevene har konkrete rammer i undervisningen, hva er det elevene skal være med på å bestemme? Å ta med elevene i planleggingen krever rammer som elevene kan forholde seg til. Elevene kan da påvirke hvilket kompetansemål de skal nå, hvilket metoder de jobber med, arbeidsform, vurderingsgrunnlag og vurderingsformer (Sandanger & Johannessen, 2021). Tabellen under illustrerer ulike grader av elevmedvirkning:

Nivå 0: Ingen inkludering	Nivå 1: Ingen autonomi	Nivå 2: Ingen reell elevmedvirkning	Nivå 3: Instrumentell elevmedvirkning	Nivå 4: Full autonomi
▼	▼	▼	▼	▼
PROSESS:				
<ul style="list-style-type: none"> • Elevene blir ikke informert om vurderingskriterier og/eller kompetansemål. 	<ul style="list-style-type: none"> • Det åpnes ikke for elevinnspill. • Lærer informerer om vurderingskriterier og kompetansemål. 	<ul style="list-style-type: none"> • Styrer læreren prosessen, f.eks. i form av klassesamtale? • Får elevene komme med innspill? • Vurderer læreren kvaliteten på forslagene? 	<ul style="list-style-type: none"> • Får elevene tilnærmet diktere kriteriene uten lærerens vurderinger? Besitter elevene den faglige definisjonsmakten? 	
PRODUKT:				
<ul style="list-style-type: none"> • Ikke synlig for elevene. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lærerens produkt. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elevenes innspill kommer ikke klart til syne på det endelige kriteriearket. Derfor lærerens produkt. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elevenes og lærerens produkt. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elevenes produkt.

Figur 1: Strukturering av ulike grader av elevmedvirkning. Tabell av BEDRE SKOLE (nr.1/2020, s.23).

Langsiktige mål ved bruk av elevmedvirkning er at elevene skal få bedre valgkompetanse, erfaring med et mangfold av arbeidsmetoder og oppleve ansvar for egen læring. Implementering av dette kan føre til økt trivsel og motivasjon hos elevene (Sandanger & Johannessen, s44, 2021). Elevmedvirkning som bygges på grunnleggende pedagogiske prinsipper kan arbeides med og praktiseres på flere måter. En måte er å ta utgangspunkt i elevens eksisterende kunnskaper for å jobbe med et tema. Dette kan gjøres på mange forskjellige metoder, men målet er alltid det samme: å bringe frem hva elevene knyttet til emnet, hvilket begrep de bruker og forstår, og om de kan relatere tema til noe i sitt eget liv. Ved å la elevene medvirke i starten av økten kan muligheten deres til å reflektere, komme med innspill øke, samtidig som læreren skaper en bedre forståelse av hver enkelt elevs utgangspunkt, og deretter kan tilpasse undervisningen (Sandanger & Johannessen, 2021). Verdien av elevmedvirkning er at elevene opplever reelle valgmuligheter i undervisningen og er i stand til å benytte disse aktivt. Elever kan oppleve det som enklere å medvirke når de har konkrete valgalternativer.

En grunnleggende metode for elevmedvirkning som bygger på pedagogiske prinsipper er å ta utgangspunkt i elevens eksisterende kunnskaper i undervisning. Det er mange ulike måter å gjøre det på, men hensikten er den samme; å skape et grunnlag av hva elevene kan, skape forbindelser, undersøke begrepsforståelse og undersøke hva de er nysgjerrige om. Ulike aldre har ulikt grunnlag for elevmedvirkning, Grunnskolen har et stort spenn mellom 1. klasse og 7. klasse som gjør at grad av elevmedvirkning må tilpasses. Barneskoleelever, særlig de yngste, har ofte et kortsiktig perspektiv, det er derfor mer meningsfylt for dem med medvirkning på konkrete og mindre ting, som for eksempel å velge mellom forskjellige oppgaver, eller farger på stoff (Sandanger & Johannessen, 2021).

Det er lærerens ansvar å lage oppgaver som bruker læreplanen aktivt og skaper rammer for læring som sikrer reell elevmedvirkning samtidig som det ivaretar den lovpålagte progresjonen. Et bemerkelsesverdig arbeid med elevmedvirkning i norsk skole er Heureka Prosjektet. Prosjektet er i utgangspunktet et tverrfaglig prosjekt der deler eller hele skolen samarbeider om å utforske eller lære et overordnet tema over flere uker.

Den overordnede hensikten med prosjektet er å tilegne seg nye kunnskaper, vurdere informasjon kritisk og lære diverse strategier for samarbeid. Prosjektet er opprinnelig fra den danske friskolen, men har blitt tilpasset norsk lov, regelverk og læreplaner. Nyskolen i Oslo gjennomfører Heureka-prosjektet to ganger i året, i seks uker per periode. Prosjektet er av tverrfaglig natur, skolen har gjennomført flere prosjekter, en av dem er «Den stygge andungen» som omfatter fagene og tematikken: KRLE, kunst og håndverk, samfunnsfag, musikk, kroppsøving, kropp, følelser og identitet (Sandanger & Johannessen, 2021). Elevene blir gitt metode og deles inn i mindre grupper basert på interesse for forskningsfelt, her får elevene en mulighet til dybdelæring. Omfanget er tilpasset elevenes alder og ferdighetsnivå, og har av den grunn kontinuerlig utvikling og progresjon gjennom skoleåret (Sandanger & Johannessen, 2021). Heureka-prosjektet er et nyttig eksempel som kan gi innsikt i hvordan elevens deltagelse kan fremme læring, og er en av mange ulike måter å bruke elevmedvirkning i undervisning, både tverrfaglig og på tvers av klasser.

2.1.2 Ulike utdanningsfilosofiske syn

Det er mange ulike syn på læring. Det filosofiske eller pedagogiske utdanningssynet man har, kan endre fremgangsmetodene og holdningene man deler om læring. Det er stor mulighet for at informantene ikke støtter seg til det samme pedagogiske grunnlaget, av den grunn er det nødvendig å redegjøre for de ulike synene som finnes på medvirkning og deltagelse. Oversikten over hvor de ulike lærerinformantene samsvarer kan sees i figur 7.

John Dewey (1859 – 1952) var en amerikansk utdanningsfilosof. Dewey er blant annet kjent for utviklingen av aktivitetspedagogikken, som har røtter til Aristoteles, og som setter elevens erfaring i sentrum. Pedagogikkens budskap er at det ikke oppstår læring eller utvikling uten elevens aktivitet og deltagelse. Han hadde en tydelig idé om hvilket fokus skolen burde ha på barnets læring og hvilket material elevene burde arbeide med. Av den grunn var han kritisk til den gamle puggeskolen, også kjent som deduktiv læringsmetode (Imsen, 2020). Gjennom aktivitetspedagogikken utarbeidet Dewey

slagordet «*Learning by doing*», ordtaket blir ansett som kjernen i Dewey sin ideologi. Komponenter av aktivitetspedagogikken eksisterer fortsatt i de fleste klasserom i Norge i dagens skole (Imsen, 2020). I diskursen om hva skolen skal inneholde er det ofte et skille mellom grad av aktivitet (lek) og grad av kunnskap (læring). Dewey mente at den ene siden ikke burde eksistere uten den andre, med andre ord skal aktivitet og handling ikke eksistere uten innhold. Progressivismen er oftest brukt i sammenheng om Dewey sin filosofi, men Dewey deler også tilknytning til blant annet pragmatisme, eksperimentalisme, reformpedagogikk og instrumentalisme (Imsen, 2020).

Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827) var en teoretiker og pedagog som i likhet med Rousseau la stor vekt på barnets utvikling og var preget av naturvitenskapen. Pestalozzi utviklet en kvasipsykologisk teori om menneskets natur og utvikling. Oppdragelsen og opplæringen skulle være allsidig, og hode, hånd og hjerte skulle ha sin plass i skolen og undervisningen. Pestalozzi mente at læring skulle bygges opp fra det lille og enkle til det store og komplekse. Altså skulle pedagogikken følge barnets ‘naturlige’ utvikling og vanskelighetsgraden på oppgavene skulle øke i likhet med mestringsnivået til eleven (Imsen, 2020).

Friedrich Fröbel (1782 – 1852) var en barnesentrert pedagog og hadde et idealistisk og romantisk syn på barnets natur. Fröbel mente at barnets sanne natur lå i deres selvrealisering og selvutvikling. Frøbels pedagogiske budskap var derfor å forløse barnets egenaktivitet. Med andre ord er det unødvendig å ‘fylle opp’ barnet med ulike kunnskaper, fordi barnet allerede har kunnskap i seg. Troen på barnets egenutvikling og aktivitet forutsetter et normativt utgangspunkt. I tillegg til dette var han med på å utvikle lekepedagogikken. Leken skulle være fri, og det var viktig at barnet fikk leke med materiale som hadde utviklende og bestemte funksjoner (Imsen, 2020).

Pedagogikken til Fröbel kan sammenlignes med et induktivt læringssyn. Induktiv læring baserer seg på at eleven selv må finne egne løsninger fra sine erfaringer. Induktive læringsmetoder kan brukes i grupper og i selvstendig arbeid. Deduktiv læring kan knyttes til den mer tradisjonelle formidlingspedagogikken, og baserer seg på at eleven skal gjengi informasjon og gjenta ord og begreper de lærer. Eleven er

derfor passiv i egen læring. Paulo Freire (1921 – 1997) var en pedagog og kjent kritiker av den tradisjonelle formidlingspedagogikken. Freires filosofi baserte seg på like muligheter, rettferdighet og inkludering. Han var en forkjemper for analfabeter og fattige, og hadde sine røtter i at frie borgere skal ha krav på utdanning for å fremme sitt eget liv, helse, samfunn og demokrati (Imsen, 2020). Lærerens valg av enten induktiv eller deduktiv læringsmetode kan si noe om lærerens syn på læring, og hvilken plass eleven burde ha i utdanningsprosessen. Av den grunn er det viktig med et innblikk inn i de ulike pedagogiske synene og læringsteknikken som eksisterer og samsvarer med informantenes svar.

2.1.3 Læreplaner og styringsdokumenter tilknyttet til elevmedvirkning

Dette underkapittelet vil redegjøre for hva loven tilsier at eleven skal gjøre, og eleven plass i undervisningen. Ifølge Utdanningsforbundet i LK20 skal elever ha muligheten til å delta aktivt og være hørt i undervisninger. Elevmedvirkning er ikke noe nytt i den norske skolen. Det ble først brukt som et verktøy i videregående skole i 1996 etter stortingsmelding 41, §9.4.3.2 (Kommunal- og sosialdepartementet, 1997). Deretter ble læreplanverket fornyet i 2017 og igjen i 2020. Med LK20 ble elevmedvirkning og demokrati verdier som former grunnmuren i den norske skole, og har sin plass under *Tverrfagliglive temaer*. Verdiene fra formålsparagrafen i opplæringsloven skal prege skolens og lærerens samhandling med elever. (§1-1) fastslår at elevene har rett til medvirkning og skal ha medansvar i undervisningen:

- **Opplæringsloven** konstaterer også at (§1-4a) alle elever skal ha mulighet til å arbeide med oppgaver knyttet til tematikken elevdemokrati og medvirkning. Dette er i håp om at alle elever skal gis likeverdige muligheter til å ta selvstendige valg og oppleve demokrati og innflytelse i praksis. Likeverdige muligheter i undervisningen skal skape et grunnlag slik at eleven kan ta selvstendige valg (overordnet del, pkt. 1.1). (

- **Læreplan i kunst og håndverk (LK20)** da spesifikt læreplan i kunst og håndverk KHV01-02 skriver: «Lærer skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst gjennom at elevene får varierte sanseerfaringer, bidra i praktisk utforskning og dele ideer og opplevelser». (Utdanningsdirektoratet, Læreplan i kunst og håndverk, 2020).
- **Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen** forklarer i kapittelet opplæringens verdigrunnlag under tittelen demokrati og medvirkning at skolen er pålagt å gi elevene muligheten til å medvirke for å lære og oppleve hva demokrati betyr i praksis. Undervisning der elevene kan medvirke skal baseres på grunnleggende demokratiske verdier, som innebærer ytringsfrihet, gjensidig respekt, toleranse, frie valg og aktiv deltagelse. Dette skal fremmes gjennom hele opplæringsløpet (Utdanningsdirektoratet, Overordnet del, 2020).

Barn har også rett til innflytelse i skolen. De har rettigheter som skolen og læreren må respektere og tilrettelegge for til sin beste evne i skolehverdagen. Barn har en rett til å bli sett, hørt og ha innflytelse i saker som angår dem, blant annet planlegging, gjennomføring og vurdering av egen læring og undervisning. Læreren plikter å ta barnas synspunkter og meninger på alvor (Imsen, 2020). Respekten skal gå begge veier og innebærer derfor også at elever skal respektere medelever og lærere tilbake. Slike holdninger er viktig for å skape en god og trygg skole for barna og lærerne. Disse prinsippene fastslås i både opplæringsloven, prinsipper for opplæring, læreplanens generelle del og FNs konvensjon om barns rettigheter. «Alle barn har rett til å uttrykke meningene sine fritt, og at synspunktene deres skal tilrettelegges behørig vekt og i samsvar med deres alder og modenhet.» (FNs konvensjon om barnets rettigheter, 2003, artikkel 12.) Samtidig konstaterer opplæringsloven at: «Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.» (Opplæringsloven, §1-1).

Ifølge statlige føringer som læreplanen LK20, har skolen et ansvar for både elevens danning og utdanning. Det presiseres at opplæringen fra skolen skal danne hele mennesket, og skal forberede barnet på å delta i både arbeids- og samfunnsnivå.

Elevenes danning skjer i møte med andre og gjennom fysisk og estetiske utfoldelse. Den formale dannelsen innebærer at eleven skal tilegne seg kunnskap og ferdigheter gjennom blant annet selvstendige erfaringer (Utdanningsdirektoratet, 2020). En måte å tilegne seg disse subjektive erfaringene kan være gjennom elevmedvirkning, og ettersom fysisk og estetiske praktiske erfaringer vektlegges er kunst og håndverksfaget nyttig for å tilegne seg disse erfaringene.

Den nye læreplanen LK20 spesifiserer også tre tverrfaglige temaer, hvor et av dem er livsmestring. Under tverrfaglige temaer, folkehelse og livsmestring skrives følgende: «(...) Elevene opparbeider praktiske ferdigheter og evne til å stille spørsmål, møte utfordringer i hverdagen og se muligheter i ukjente situasjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Temaet er utarbeidet med utgangspunkt om at elevene skal arbeide med aktuelle temaer i dagens samfunn, samtidig som de skal oppleve og forstå sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser. Livsmestring skal også gi eleven en forståelse av mangfold, identitet, selvbylde og skape mening gjennom visuelt arbeid med materialer (Utdanningsdirektoratet, 2020). Kort oppsummert kan kjerneelementene som må tilrettelegges for i elevmedvirkning oppføres slik: Klare rammer for arbeidet, tydelig kommuniserte forventninger, elevens aktive deltakelse og evaluering av eget og andres arbeid.

2.2 Mulige positive virkninger av elevmedvirkning

Tilblivelsen av FNs barnekonvensjonen har hatt stor effekt på endringene i retorikken rundt barnas plass i skolen og samfunnet. Tidene har økt søkelyset på humanisering, brukertilpasning, demokratisering og individualisering innenfor flere fagdisipliner. Dette har i økende grad gjort at barn blir oppfattet som aktive og kompetente aktører i skolen som sitter på betydelige erfaringer, viktige meninger og som en viktig del av samfunnets utvikling. Synet på barn i skolen har endret seg fra objekt og passiv mottaker av informasjon, til subjekter med rettigheter, tanker og meninger som skal høres og respekteres i institusjoner som skolen (Winsvold & Solberg, s.13, 2009). Elevmedvirkning og demokratiseringsopplæring går ofte hånd i hånd. Som vist

tidligere er mange av metodene som lar elevene medvirke basert på samarbeid eller en demokratisk prosess som avstemming. Selv om demokrati ikke er hovedfokuset i denne avhandlingen, er det viktig å anerkjenne at slike prosesser i kunst- og håndverksundervisning, spesielt gruppe eller prosjektarbeid, er en viktig del av elevens opplæring, og dyrker holdninger som skal ruste elevene til å ta del i samfunnet. (Utdanningsdirektoratet, LK20, 2020).

2.2.1 Motivasjon

Motivasjon er et viktig begrep i forhold til elevmedvirkning fordi medvirkning krever at eleven til en viss grad jobber selvstendig og tar egne valg som de kan lære av (Diseth, 2019). Motivasjon defineres ifølge Woolfolk (2002) som en indre tilstand som styrer, forårsaker eller opprettholder en spesifikk adferd, og kan ofte studeres gjennom noen grunnleggende spørsmål:

- Hvilket valg vi tar: Hvorfor fokuserer noen på prosess, mens andre fokuserer på sluttresultat?
- Hvor fort vi kommer i gang: Hvorfor begynner noen umiddelbart, mens andre utsetter igjen og igjen?
- Hvor engasjert vi er: Tar de aktivt del i timen, eller gjør de kun det de må?
- Hva får en elev til å gi opp eller fortsette? Vil en elev gjøre hele arbeidet eller stopper de halvveis? (Graham & Weiner, 1996; Pintrich, Marx & Boyle, 1993).

Motivasjon forklares i psykologien på mange måter. Noen psykologer baserer motivasjon på individuelle kjennetegn og personlig trekk. Denne teorien mener at det er en grunn til at noen mennesker har en frykt for prøver, et sterkt behov for å prestere eller en interesse for kunst. Andre psykologer anser motivasjon som en tilstand, som oppstår i en situasjon og deretter forsvinner. Eksempelvis er du motivert av situasjonen hvis du maler et bilde fordi du har en maleri-innlevering i morgen. Med dette menes at du kan føle motivasjon fordi du verdsetter læring, men også fordi du skal prestere på skolen (Woolfolk, 2002).

Det skiller også mellom indre motivasjon og ytre motivasjon. Indre motivasjon kommer fra en naturlig tendens til å overvinne eller oppsøke utfordringer i forfølgelse av personlige interesser eller for å utvikle en ferdighet. Ytre motivasjon er derimot å gjøre noe for å oppnå en karakter, unngå en straff eller gjøre andre personer glade (Woolfolk, 2002). Motivasjon har ofte noen sentrale kjennetegn som går igjen. Blant annet å oppnå et godt resultat basert på forventninger eller at utførelsen av en bestemt aktivitet gir en følelse av stor egenverdi (Diseth, 2019, s15.) Mennesker har behov for mestring og motivasjon kan ofte oppleves som en handling som oppleves som viktig å utføre og tilfredsstillende et behov. Samtidig har vi behov for å bestemme selv og være sammen med andre, disse typene motivasjon kalles vekstmotivasjon og kan beskrives som de psykologiske behovene for kompetanse, relasjon og autonomi (Diseth, 2019). Diseth beskriver disse behovene slik:

- «Behovet for *autonomi* innebærer valgfrihet og opplevelse av at man utfører oppgavene av egen fri vilje.
- Behovet for *kompetanse* innebærer bruk av egne evner til å være effektiv og utrette noe.
- Behovet for *relasjoner* innebærer å utføre handlinger og aktiviteter sammen med andre, som venner eller kolleger.» Åge Diseth (2019, s.37).

Å oppnå disse tre psykologiske behovene beskrevet i sitatet av Diseth er en forutsetning for trivsel og fremgang, og dersom omgivelsene forhindrer følelsen av tilfredsstillende ved å oppleves som kontrollerende, vil man til slutt gi opp. Dette tilsier at oppnåelse av psykologiske behov ofte er en forutsetning for fremgang og trivsel (Sheldon, Ryan & Reis, 1996). Elevmedvirkning som læringsteknikk har som mål å skape en indre motivasjon hos eleven, fordi vi som lærere ønsker at eleven skal utforske egne interesser, personlige meninger og utvide sin forståelse av seg selv og andre (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det finnes fire ulike syn på motivasjon, for denne avhandlingen er det interessant å studere en eventuell sammenheng mellom motivasjon og elevmedvirkning.

	Behavioristisk	Humanistisk	Kognitivt	Sosiokulturelt
Kilde til motivasjon	Ytre	Indre	Indre	Indre
Viktig innflytelse	Forsterkere, belønning, insentiv og straff	Behov for selvverd, selvrealisering og selvbestemmelse	Oppfatninger, hvordan man attribuerer når man lykkes/ mislykkes, forventninger	Engasjert deltakelse i læringsfellesskap, opprettholde identitet gjennom gruppeaktiviteter.

Figur 2: Tabell over fire syn på motivasjon. (Woolfolk, 2002, s.282.).

For tematikken elevmedvirkning kan et humanistisk og sosiokulturelt syn på motivasjon være nyttig og passende for å skape et innblikk i de mulige fordelene og utfordringene elevmedvirkning i kunst- og håndverksundervisning har på motivasjon. Essensen av humanistisk motivasjonspsykologi tar stor innvirkning av Abraham Maslow meninger, som forklarer at humanistisk tilnærming er å stimulere et menneskes indre resurser, altså vår selvrealisering, autonomi, selvverd og følelse av kompetanse (Woolfolk, 2002). Motivasjon i sosiokulturelt syn vektlegger deltakelse i diverse praksisfellesskap. For å opprettholde vår identitet og mellommenneskelige forhold engasjerer vi i aktiviteter innenfor fellesskapet. I et klasserom vil det si at elevene vil føle motivasjon til å delta hvis de er medlemmer av et skole- og klassefellesskap som verdsetter læring. Vi lærer å snakke, leke og samarbeide ved å se på og lære av medlemmer i kulturen som er dyktigere enn oss. Med andre ord lærer vi av de menneskene vi har i livet vårt (Greeno, Collins & Resnick, 1996; Rogoff, Turkanis & Bartlett, 2001). Begrepet identitet er sterkt knyttet til det sosiokulturelle perspektivet. Medvirkning og demokrati skal gi elever muligheten og verktøyene til å utforske sin identitet både som individ og som en del av et fellesskap, samtidig som det skal la eleven oppleve å ha innvirkning i sin egen og andres hverdag. Reell elevmedvirkning er av den grunn sterkt knyttet til motivasjon fordi det forutsetter at eleven også er interessert eller har et ønske om å utforske disse viktige perspektivene. Man kan ikke tvinge noen til å ta del i et fellesskap eller uttrykke seg selv, men skolen kan legge til rette for at eleven føler seg trygg, hørt og ivaretatt slik at de velger å utforske disse temaene med hjelp fra læreren (Utdanningsdirektoratet, 2020).

2.2.2 Selvbestemmelsesteori

Motivasjon er viktig for at en elev skal klare å arbeide med skolearbeid selvstendig, men et annet tema som også utforsker de samme prinsippene er autonomi og selvbestemmelsesteori (Su & Reeve, 2011). Dette fokuserer ikke på hvor mye vi er motiverte, men heller hvordan vi blir motivert. Autonomi vil forklares ytterligere i kapittelet under, men er nødvendig å nevne i henhold til selvbestemmelsesteori fordi begrepene ofte eksisterer i harmoni med hverandre. Behovet for autonomi innebærer en følelse og opplevelse av frihet til å iverksette, gjennomføre og vedlikeholde en aktivitet på egne premisser. Dette kan skape en opplevelse av indre kontroll, valgfrihet eller fri vilje og er grunnleggende for å oppleve selvbestemmelse. Su & Reeve (2011) har oppsummert de viktigste elementene for autonomistøtte slik:

- «Tilby meningsfull grunn til at aktiviteten er viktig å utføre: Dette hjelper den enkelte til å forstå hvorfor aktiviteten kan ha personlig nytteverdi.
- Anerkjenn negative følelser: En utførelse av en aktivitet kan være i konflikt med følelser som manglende interesse, og disse følelsene er helt legitime, men de er ikke nødvendigvis uforenelige med oppgaven som skal utføres.
- Bruk ikke-kontrollerende språk: Ved å unngå ord som «bør», «må» og «skal» bruker man kommunikasjon som reduserer press, slik at man formidler en opplevelse av valgfrihet og fleksibilitet.
- Tilby valg: Gi informasjon om ulike handlingsalternativer og oppfordre til å iverksette egne handlingsalternativer.
- Gi næring til indre motivasjonsressurser: Stimuler den enkeltes interesser, gleder, utfordring, nysgjerrighet og tilfredsstillelse av psykologiske behov når aktiviteten utføres.» (Su og Reeve (2011, s,118- 122).

Tiltakene beskrevet i sitatet av Su og Reeve er ikke alltid tilstrekkelig for å motivere en elev, men kan være et nyttig utgangspunkt for å oppfordre eleven til å delta i undervisningen eller skape en interesse for en arbeidsoppgave.

2.2.3 Autonomistøtte

Autonomistøtte baserer seg på å ta elevens følelser på alvor å se situasjonen fra deres side. Dette innebærer blant annet anerkjennelse av negative og vanskelige følelser. Ved å la eleven uttrykke sine tanker og følelser anerkjenner man eleven som de er i sin situasjon og deres opplevelser (Diseth, 2019). En studie gjennomført av kjemistudenter viste at elever som opplevde autonomistøtte fra læreren hadde redusert angstnivå, mer autonom motivasjon og opplevde et økt nivå av kompetanse (Blak & Deci, 2000). Men hva er kjennetegnene på en autonomistøttende lærer? I en læringssituasjon hvor elever opplever autonomistøtte vil følgende punkter ofte gjelde (Black & Deci, 2000; Diseth & Samdal, 2014):

- Eleven opplever et tilbud av valgmuligheter
- Eleven føler seg forstått av sin lærer
- Lærer uttrykker tillit til at eleven presterer godt
- Eleven oppfordres til å stille spørsmål
- Læreren lytter til eleven og hvordan de vil utføre oppgaven
- Læreren prøver å forstå hvordan eleven har tolket og forstått oppgaven, før de tilbyr en alternativ løsningsmetode

Autonomistøtte som prinsipp har som mål å skape motivasjon for endring gjennom samtale med eleven. En såkalt motiverende samtale i kombinasjon med andre læringsstrategier. I henhold til elevmedvirkning er hensikten å få eleven til å vurdere ulike fremgangsmetoder og handlingsalternativer så de kan ta et fritt valg. Dersom eleven blir fortalt hva de skal gjøre, vil en atferdsendring være lite sannsynlig og kan oppleves som kontrollerende. Det er av den grunn viktig å ikke gi eleven et rett eller feil svar, men heller oppfordre til bruk av egen kritisk tanke (Diseth, 2019, s.43).

Punktene beskrevet ovenfor vil bygge på noen av hovedprinsippene fra selvbestemmelsesteori (SDT). Utgangspunktet til en situasjon i skolen vil alltid ha opprinnelse i den enkelte elevens opplevelse av sin egen situasjon. Derfor er det nødvendig at læreren klarer å se situasjonen fra elevens perspektiv. Det er derfor viktig

å betrakte autonomistøtte som en sentral del av en motiverende samtale med praktisk arbeid i kunst og håndverk (Diseth, 2019, s.44).

2.2.4 Tilfredsstillende relasjon

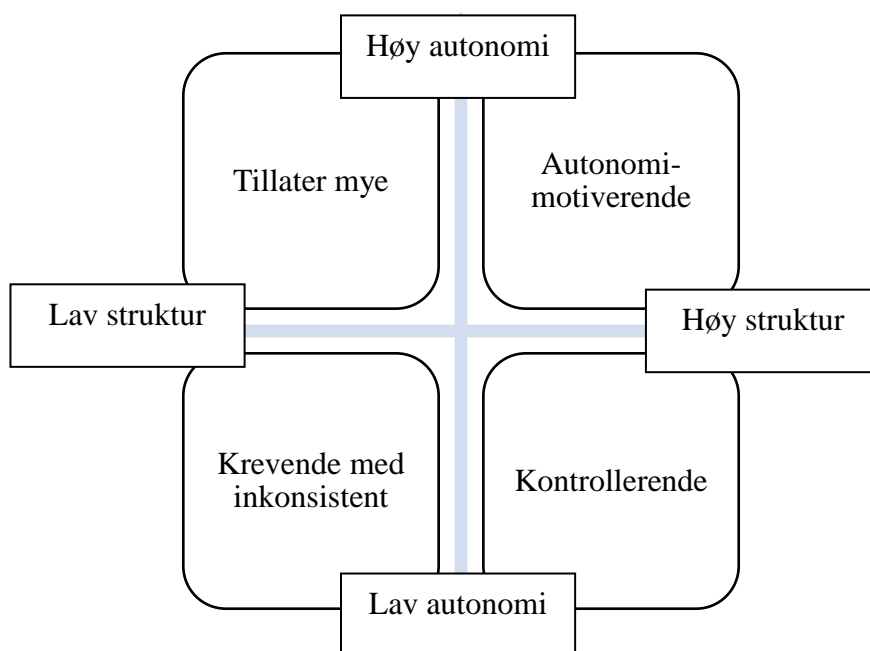
En relasjon er en følelse av å bli ivaretatt og at andre bryr seg om dine behov, altså en gjensidig opplevelse av tilhørighet. Det psykologiske relasjonsbehovet kan defineres som å føle en trygg tilknytning til andre mennesker, som underbygger at man får og er verdig til å få kjærlighet og respekt (Diseth, 2019). God relasjon kan skapes ved å uttrykke genuin interesse for andre menneskers velvære, anerkjenne bekymringer, unngå å dømme og å vise at man er pålitelig (Markland & Vansteenkiste, 2007).

Det er kun sosiale interaksjoner som gir mulighet for god relasjon, og en god relasjon legger ofte grunnlaget for å føle positive emosjoner, som varme, omsorg og gjensidighet. Derfor er det ikke antallet forbindelser vi har som skaper gode relasjoner, men heller kvaliteten på dem (Reeve, 2015). Som tidligere nevnt vektlegger vi frihet til å utøve egne valg i begrepet autonomi, men begrepet er ikke foruten relasjon og gjør oss ikke uavhengig av andre. Vi har behov for relasjoner, og i skolen er det flere sett med relasjoner som påvirker hverdagen. Selvbestemmelse som en del av autonomi i klasserommet vil si å gjøre valg og utvikle kompetanse i samhandling med andre i sosiale omgivelser. Samtidig er uavhengighet eller selvbestemmelse viktig for elevens utvikling fordi det gir øvelse i å gjøre valg for å tilpasse oss sosiale omgivelser og utvikle kompetanse slik at vi kan håndtere livet og utfordringene som kommer med det (Deci & Ryan, 2008).

Relasjon er viktig for alt arbeid i skolen. Relasjon som tema ble nevnt flere ganger i flere situasjoner av alle intervju-informantene. Det er ingen tvil om at relasjon har en stor plass i skolen og i undervisningssituasjoner. Det er fordi skolen er en sosial situasjon og krever samhandling, respekt og forståelse for å fungere. Gjennom årene og med tiden skaper læreren en relasjon til elevene som hjelper dem med å forstå hvem de er som personer og hvilket behov den enkelte vil trenge i ulike situasjoner. Vi er alle forskjellige, som individ, som gruppe og som klasse.

I min erfaring kan en god relasjon være vitalt for at en elev skal tørre å snakke, stå frem eller fortelle ærlig hvordan de opplever en situasjon. Motsatt kan en dårlig relasjon gjøre det vanskelig å veilede eller hjelpe eleven. Både autonomi og relasjon er knyttet til tilfredsstillelse av elevens behov for kompetanse. I skolen er dette behovet forutsatt av strukturerte situasjoner (klasseundervisning) hvor lærer har mulighet til å gi elevene tilbakemelding på deres arbeid. Lærerens tilbakemeldinger kan inkludere veiledning i løpet av undervisningen og kommunikasjon av klare forventninger. Det er derfor behov for både autonomi og struktur for å gi tilstrekkelig støtte i skolen (Diseth, 2019).

En studie gjort av Reeve og Deci (2010) av elever i videregående skole fant en positiv sammenheng mellom struktur og autonomistøtte. Hovedkonklusjonen fra studien var at kombinasjonene av disse elementene i undervisningen førte til økt adferdsmessig engasjement hos elevene. All undervisning har behov for struktur, for å sikre klare overganger i arbeid, skape engasjement og sette klare forventninger, men det er viktig at strukturen ikke blir for rigid og oppleves som kontrollerende (Diseth, 2019). Under er den modell som viser sammenhengen mellom autonomi og struktur.



Figur 3: Sammenheng mellom autonomi og struktur. Egen tabell.

En studie gjort av Reeve (2009) viste at en kontrollerende væremåte i under undervisning i klasserommet er meget utbredt blant lærere, til tross for at autonomistøttende undervisning er bevist å være effektivt. Alle informantene som stilte til intervju hadde en ulik tolkning av hvor mye kontroll var nødvendig for å opprettholde et organisert klasserom, vellykket undervisning og tilfredsstilte elever. Deres ulike bakgrunner og tid i skolen har gitt dem veldig ulike syn på hva som defineres som effektiv eller god undervisning og bruk av elevmedvirkning.

Reeve (2009) anbefaler en autonomistøttende undervisningsstil selv om metoden kan virke lite realistisk eller nativ. Videre forklarer Reeve at autonomistøttende undervisning burde kombineres med andre læringsmetoder der deltagelse er en sentral del av undervisningen (Reeve, 2009). Det er her elevmedvirkning virkelig får en sjanse til å skinne fordi denne læringsmetoden oppfordrer til deltagelse, kritisk tanke og muligheten til å ta selvstendige valg.

Kapittel 3. Vitenskapsteoretisk ståsted og metode

God forskning krever tydelige rammer for å definere retning, intensjon og fremgangsmåte (Dalland, 2017). Dette kapittelet vil legge frem fremgangsmåten, metoden og til slutt datainnsamlingsmetoden valgt for å besvare forskningsspørsmålet til denne avhandlingen. Utgangspunktet for denne avhandlingen var å belyse hvordan tre lærere i kunst og håndverk tolker og tilrettelegger for elevmedvirkning i sin undervisning og deres begrunnelser. Av den grunn tar avhandlingen et samfunnsvitenskapelig ståsted. Fokuset er lærerens perspektiv og opplevelse av fenomenet elevmedvirkning. Videre vil jeg forklare og argumentere for valg av tilnærming. I tillegg vil dette kapittelet beskrive forskningsprosessen for å gjøre dataen som er innsamlet transitiv og pålitelig. Datainnsamlingen, som utgjør empirien som denne avhandlingen er bygget på, består av tre semi-strukturerte intervjuer med lærere i kunst og håndverk fra Oslo og Viken fylke. Studien for denne avhandlingen støtter seg til sosialkonstruktivistisk vitenskapsteori og metode.

3.1 Vitenskapelig ståsted

Hensikten med et forskningsdesign er å skape en overordnet plan eller fremdriftsplan på hvordan man skal besvare problemstillingen på best mulig måte. Fremgangsmåten ligger til grunn for empirien innsamlet til studiet. Valg av riktig metode er essensielt for å skape pålitelig, systematisk, grundig og åpen forskning. Metode kan defineres som de teknikkene og prosessene som benyttes gjennom forskningen for innsamling og analyse av data. (Dalland, 2017). Metoden for innhenting av data er for denne undersøkelsen semi-strukturert intervju. Forskning handler om grundighet, dokumentasjon, åpenhet, samtale og systematikk. Det er en prosess som vanligvis inneholder fire faser: forberedelse, datainnsamling, analyse og rapportering (Christoffersen & Johannessen, 2012). Det gjelder også for studien gjennomført for

denne avhandlingen. Samfunnsvitenskapen har som mål å gi innsikt om hvordan virkeligheten, både i og utenfor skolen, ser ut og mellommenneskelig samhandling (Christoffersen & Johannessen, 2018). Samfunnsvitenskapen studerer den sosiale virkeligheten som skapes når mennesker samhandler og har ofte som mål å beskrive eller finne en kobling mellom den sosiale virkeligheten og kunnskapen som kan tilegnes fra den (Christoffersen & Johannessen, 2018).

Ved å intervjuere lærere i kunst og håndverk forsøker jeg å forstå deres sosiale virkelighet og bruke deres erfaringer til å styrke min egen kompetanse og skape en relevant studie for fagfeltet. Undersøkelsen er spesifikt rettet mot, og interessert i den mangfoldige informasjon som kan tilegnes ved å intervjuere lærere med forskjellig bakgrunn, utdanning, meninger og erfaringer. En egnet bruk av metode for det som forskes på er viktig fordi det gir oss muligheten til å lære av andres erfaringer og tidligere forskning. Empirisk forskning kjennetegnes og krever systematikk, åpenhet og grundighet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). Denne avhandlingen er til min beste evne skrevet med et mål om å forholde seg til disse tre prinsippene og at systematikk, åpenhet og grundighet skal gjennomsyre hele undersøkelsen.

3.1.1 Ontologi for kvalitativ forskning

Forutsetningen for en ontologisk kvalitativ studie er at det eksisterer mange ulike virkeligheter (Nilssen, 2012). Dette er også sant for denne studien. Av den grunn har studien gjennomført for denne avhandlingen en sosialkonstruktivistisk tilnærming. Virkeligheten er kompleks, og alle mennesker oppfatter den annerledes, samtidig som virkeligheten er i konstant forandring. Det vil si at virkeligheten og opplevelsen av situasjonen kan være ulik fra forsker og forskningsdeltager (Nilssen, 2012). Nettopp av den grunn er forarbeid og validitet i forskningen viktig. Dette vil utdypes senere. (Dalland, 2020). Studien for denne avhandlingen er ute etter lærernes subjektive opplevelser, tanker og meninger.

3.1.2 Sosialkonstruktivistisme

Denne avhandlingen utforsker tre lærere i kunst og håndverks bruk og begrunnelse for bruk av elevmedvirkning i kunst- og håndverksundervisningen. De vil si at lærerne og deres handling til en viss grad styres av lovverket og andre offentlige styringsdokumenter tilknyttet grunnskoleopplæringen. Disse konstaterer hva skolen skal inneholde og hvordan lærerne skal legge til rette for aspekter som medvirkning i undervisningen. Av den grunn er et sosialkonstruktivistisk vitenskapelig syn passende fordi det tar utgangspunkt i at verden ikke er objektiv, men at virkeligheten er noe mennesker aktivt konstruerer rundt seg (Postholm & Jacobsen, 2021). Sosialkonstruktivistisk tilnærming har som mål å komme så nære hva mennesker har opplevd og utforske de erfaringene og den forståelsen de har av en bestemt erfaring eller situasjon (Nilssen, 2012). Med andre ord er den grunnleggende idéen for sosialkonstruktivismen at mennesker gir verden mening gjennom idéer og erfaringer, og at disse skapes, gjenskapes og endres gjennom sosial samhandling og at virkeligheten derfor er subjektiv og høyst foranderlig (Postholm & Jacobsen, 2021). For en kvalitativ studie betyr en sosialkonstruktivistisk tilnærming å beskrive og gå i dybden av menneskers forståelse og erfaringer. Mening blir av den grunn et nøkkelord for forskningen fordi forskeren prøver å forstå meningen med en opplevelse eller handling (Christoffersen & Johannessen, 2018). Studien gjennomført for avhandlingen tar for seg elevmedvirkning og hvilken subjektiv opplevelse de forskjellige lærerne i kunst og håndverk har opparbeidet seg gjennom sin karriere. Meningene og opplevelsene vil deretter sammenlignes med offentlige styringsdokumenter og lovverk for å finne forskjeller og likheter.

Forberedelse til en sosialkonstruktivistisk studie vil innebære å opparbeide en forforståelse av temaet. Denne kan bygges på en kombinasjon av teori og erfaring. Forskeren må også bruke det pedagogiske perspektivet aktivt i sin tolkning. Med det menes at forskeren må ta på seg *forståelsesbrillene* til mennesket som blir studert. «Det finnes ingen 'rene' opplevelser, de er alltid koblet til tolkning, og det er den tolkningen folk selv gjør, som forskeren er interessert i.» (Christoffersen & Johannessen, s.100, 2018).

Datainnsamling skjer i form av semi-strukturerte dybdeintervjuer. Metoden vil forklares ytterligere senere i metodekapittelet. Holdningene og meningene forskeren og forskningsdeltager sitter på, former deres ulike forforståelser og vil forme hvilken mening vi finner i handlingen. Forutsetningene og forforståelsen blir overført til det man forsker på. Av den grunn er det viktig som forsker å forsøke å forstå sitt eget tolkningsmønster ved å stille seg spørrende til egne tanker, handlinger og meninger om fenomenet (Christoffersen & Johannessen, 2018). Sosialkonstruktivistisk analyse vil se på meningsinnhold, altså innholdet i datamaterialet. Deretter er det forskerens mål å fortolke dataen for å søke en dypere mening. Dette kan gjennomføres ved å se på likhetstrekk eller forskjeller i datamateriale i enkeltpersonenes erfaringer i forhold til lovdata eller andre offentlige dokumenter (Gleiss & Sæther, 2021).

3.1.3 Avgrensning

Studien gjennomført for denne avhandlingen er avgrenset til lærere i kunst og håndverk i barneskolen i Oslo og Viken for å spisse funnene til den spesifikke gruppen. Oppgaven vil derfor ikke ha et allment nasjonalt overblikk, men heller bli et utsnitt av noen læreres liv og erfaringer. Å finne informanter i forskerens nærområde er nødvendig for fysisk oppmøte til intervju. Som forklart i tidligere kapittel er dataen og analysen avhengig av forskerens tolkning, digitale kommunikasjonsformer som e-post, telefonsamtale eller videosamtale kan gjøre det vanskeligere å oppfatte endringer i språket, tone, kroppsspråk eller intensjon. Faktorer som er nødvendige å observere og registrere gjennom intervjuet for å unngå feiltolkning. Innsnevringen gjør at oppgaven tar for seg lærere på barneskolen. Faktorene som kan ha innvirkning på elevens mulighet til å medvirke i undervisningen er mange, og mulighetene gitt til videregående elever differensierer fra barneskoleelever. Avhandlingen har større nytte av å dokumentere forskjellige måter å inkludere elever i undervisningen på.

3.2 Kvalitativ forskning

Kvalitative forskningsmetoder egner seg når man skal gå i dybden på et tema og undersøke et fenomen grundig. Fenomener som «lærerens opplevelse av elevmedvirkning» kan bli vanskelig å måle med kvantitative metoder, spørreskjemaer vil gi begrenset innsikt til individets personlige meninger og grunner som gjør metoden utilstrekkelig for å svare på problemstillingen (Dalland, 2018). Bakgrunnen for valg av kvalitativ metode er å undersøke lærerens opplevelse av elevmedvirkning, og studien krever derfor en nærhet mellom forskeren og forskningsdeltakeren. Nilssen (2012) forklarer at kvalitativ forskning ønsker å forstå verden, beskrive og forklare sosiale fenomener fra innsiden, altså å forstå fenomenet fra forskningsdeltakerens side. Gjennom en kvalitativ metode kan forskeren lære å forstå eller oppfatte informantens livsverden, tanker og meninger om en bestemt sak (Kvale & Brinkmann, 2018). Denne avhandlingen aspirerer til å gjøre nettopp dette med tematikken elevmedvirkning.

En sentral del av forarbeidet for denne avhandlingen var å sette seg inn i relevant forsknings- og teorimateriale for å utarbeide en intervjuguide som stilte viktige og relevante spørsmål. Et godt kunnskapsgrunnlag og forforståelse fra forskerens side er en forventning og en forutsetning for troverdig og pålitelig forskning (Dalland, 2018). Denne avhandlingen representerer kun et utsnitt av det teoretiske grunnlaget som eksisterer for elevmedvirkning i skolen.

3.2.1 Det kvalitative semi-strukturerte forskningsintervjuet

Et kvalitativt forskningsintervju søker etter å forstå verden slik intervjupersonen ser den. Intervjupersonen blir subjektet og er opphavet til dataen innsamlet fra det semi-strukturerte intervjuet fordi vedkommende skaper forståelsen og meningen som studien bygges på (Christoffersen & Johannessen, 2018). Et semi-strukturert intervju ble mest nyttig for å oppnå nærheten og dybden som trengs for å forstå intervjuinformantens følelser og tanker rundt fenomenet. Semi-strukturert intervju som metode gir større grad av frihet og tilpassing av interaksjonen mellom deltager og

forsker, noe som kan skape et mer nøyaktig innblikk i lærerens tanker og forhold til læringsmetoden. Som forsker er det vanskelig å observere hva mennesker tenker, føler og erfarer. Kvantitative intervjuer er nyttige fordi det er en effektiv måte å samle inn informasjon gjennom samtale. Samtale er en grunnleggende kommunikasjonsform for å prøve å forstå hverandre som mennesker, og vi kan bruke samtalen til å beskrive og kommentere på ting som har skjedd med oss. Det semi-strukturerte intervjuet er mer som en samtale enn en tradisjonell intervjusituasjon med korte og direkte spørsmål og svar (Postholm & Jackobsen, 2021). Gjennom studien vil informantene redegjøre for valgene de tar, og hva de mener er for elevens og deres eget beste. Som en forsker med sosialkonstruktivistisk utgangspunkt er studien interessert i å bringe frem tolkningene og resonnementet som personene har som sin livsverden (Kvale & Brinkmann, 2018). Ytringene som informantene kommer med, må også sees i sammenhengen de gis. Forskeren kan ikke utarbeide noen mening fra svarene uten å se svarene i den konteksten de er satt til, det vil si at forklaringer kan ha ulik betydning basert på sammenhengen de brukes i (Christoffersen & Johannessen, 2018).

Det kvalitative intervjuet åpner opp for utdypende spørsmål, oppfølgingsspørsmål og annet avvikene som gir en dypere innsikt til personen, hvor intervjuinformanten får mulighet til å forklare seg grundig. Fordi kunnskap ofte er situasjonsbestemt, gir semistrukturerte intervjuer muligheten til å skreddersy intervjuet til informanten (Dalland, 2018). Intervjuets struktur, hvilket spørsmål som stilles og deres rekkefølge vil ha innvirkning på informanten, svarene de er villige til å gi og hvordan de formulerer seg. Det er derfor viktig å ha flere runder med testintervjuer. Intervjuet gjennomført for denne avhandlingen er delt inn i tre faser: forberedelsene med formell prat, gjennomføring av intervjuet og til slutt en analyse.

Relasjonen mellom intervjuer og intervjusubjektet kan ha mye å si for den informasjonen som produseres fra intervjuet. Det er avhengig av intervjuerens evne til å skape et trygt og fritt rom hvor informanten ikke føler seg dømt. Et grunnlag for et åpent intervju krever derfor ifølge Kvale og Brinkmann (2018) en balanse mellom intervjuerens behov for informasjon og kunnskap, og respekt for informantens integritet. Samtidig argumenterer Kvale og Brinkmann (2018) en rekke viktige

punkter som må oppfylles for at et kvalitativt intervju skal produsere ærlig og pålitelig data. Intervjueren burde påminne informanten om å være nøyaktig i sine beskrivelser om hva de føler og opplever og eventuelt resonnetet som ligger bak deres forklaring av situasjonen – altså fortelle hva de føler og opplever. I tillegg er det fordelaktig å få en detaljert beskrivelse av personens handlinger i situasjonen. Det er deretter intervjuerens oppgave å være oppmerksom og nysgjerrig på det som sies og ikke sies, altså være en god lytter. Dette kalles bevisst naivitet (Kvale & Brinkmann, 2018). Noen ganger kan informanten svare tvetydig. I slike situasjoner kan det være en fordel å stille et oppfølgingsspørsmål eller gi informanten muligheten til å forklare seg selv eller utdype ytterligere (Gleiss & Sæther, 2021). Før intervjuet startet, var jeg påpasselig med å forklare at jeg er helt nøytral i forskningen. Altså at jeg som intervjuer ikke tar sider eller er ute etter gale eller riktige svar, men heller deres forklaringer. En slik oppklaring var nødvendig for informantene, så de skulle føle seg komfortable. Intervjuet trenger ikke å skje feilfritt for å være nyttig, men som intervjuer er det nødvendig å være oppmerksom på utydigheter som kan skyldes kommunikasjonsvansker eller misforståelser. Likedan kan man gjennom intervjuet oppleve at informanten endrer beskrivelser og holdninger tidligere etablert i intervjuet – et kvalitativt intervju – kan på den måten bli en læreprosess for begge deltagere og føre til nye holdninger og tanker (Gleiss & Sæther, 2021).

Analysen av intervjuene vil preges av en induktiv prosess. For å analysere de gjennomførte intervjuene vil jeg bruke en induktiv prosess. Dette betegner en prosess hvor forskeren observerer et antall tilfeller og deretter kommer med en generell kommentar eller påstand om den gitte gruppen. Induktiv dataanalyse kan også brukes til å identifisere mønstre og formulere mulige forklaringer på fenomenet eller hendelsen (Kvale & Brinkmann, 2018, s.224). Datamaterialet, som er utarbeidet fra de kvalitative intervjuene, vil ikke gi et allment blick på bruken av elevmedvirkning i norsk skole, men heller et innblikk i et utsnitt av lærere i kunst og håndverk.

3.2.2 Utvalget

Et sosialkonstruktivistisk vitenskapelig perspektiv forutsetter et strategisk eller hensiktsmessig utvalg. Undersøkelsen for denne avhandlingen har gjort et ikke-sannsynlighetsutvalg som beskrives av Gleiss og Sæther (2021) som et utvalg der enhetene ikke er tilfeldige og at det derfor ikke har et grunnlag for å bli generalisert. Deltagere er i utvelgelsesprosessen valgt på bakgrunn av forhåndsbestemte kriterier som forskeren har satt, også kjent som et kriteriebasert utvalg (Gleiss og Sæther, 2021). Relevante kriterier for denne undersøkelsen og utgangspunktet for utvelgelsen var alder, antall år som lærer i skolen, utdanning og bosted. Utvalget for undersøkelsen som former denne avhandlingen ble begrenset ned til lærere i kunst og håndverk på barneskoler 1.-7. klasse i området Oslo og Viken. Målet med utvalget var å skaffe et mangfoldig utvalg av lærere, med varierende tid som lærer i skolen og ulike utdanninger for å ønske sjansen for segregerende meninger og tolkninger.

De fleste kvalitative studier blir begrenset av antall informanter man har kapasitet til å undersøke. Denne undersøkelsen ble også preget av dette prinsippet og ble begrenset ned til tre informanter. Begrensningen av det geografiske området ned til Oslo og Viken ble gjort av nødvendighet. Årsaker som framkomst og møtetid ble avgjørende faktorer. Det måtte være mulig for meg å møte informantene på deres skoler, ansikt til ansikt for intervjuet. Områdene Oslo og Viken er allikevel store områder og dekker en rekke ulike skoler.

3.2.3 Gjennomføring

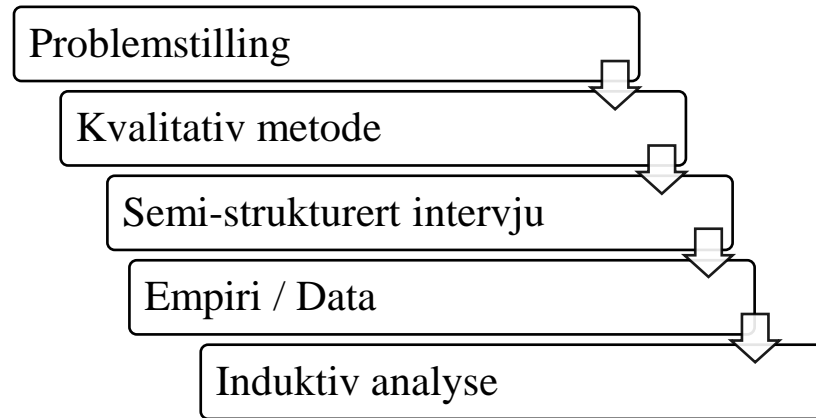
Datamaterialet ble samlet inn gjennom et kvalitativt semi-strukturert forskningsintervju. Intervjuene tok mellom én til én og halv time. Alle intervjuer ble gjennomført på skolen og i lokalene hvor intervjuobjektene arbeider med muligheten til å studere og ta bilde av kunst- og håndverksrommene, samt få innblikk i hvilke utfordringer og fordeler de forskjellige skolene har. Intervjuene ble tatt opp ved hjelp av en analog diktafon leid fra Oslomet med minnekort og deretter overført til PC. Alle filer og

informasjon ligger sikret i henhold til instruksjonen gitt av NSD. Alle navn, gjenkjennelig data og lydopptak ble slettet med lydopptakene etter transkribering.

3.2.4 Induktiv analyse

Analysen er mer enn bare selve analysejobben etter innsamlingen av empiri. Analysen er en kontinuerlig prosess som begynner med den første problemstillingen og hva man ønsker å oppnå med studien (Thagaard, 2018). For å best mulig svare på problemstillingen for denne avhandlingen var det nødvendig å bruke induktiv analyse. Det er fordi induktiv analyse omhandler å forstå det dynamiske og unike ved en situasjon eller et fenomen. Idealet for en induktiv analyse er å gå inn i virkeligheten med et åpent sinn, samle inn relevant informasjon fritt fra egne forventninger og fordommer og deretter kategorisere og systematisere data (Postholm & Jacobsen, 2021). En induktiv analyse innebærer ofte å oppdage temaer, mønstre eller kategorier i datamaterialet (Nilssen, 2012). Det er fordi datamaterialet innsamlet fra kvalitative metoder ofte er omfattende. Av den grunn er det hensiktsmessig å sortere data forståelig ved å samle det i kategorier slik at det kan presenteres i tekst (Postholm & Jacobsen, 2021). Ifølge Glaser & Strauss (1967) er målet til induktiv analyse at ingenting skal begrense informasjonen som samles inn. De kalte det *grunnlagt teori* (*grounded theory*) og er basert på at idealet om at teorier skal dannes ut fra observasjon. Forskeren skal med det grunnlaget ikke ha noen forutinntatte holdninger og forventninger for å få tak i data som gjengir virkeligheten i en gitt sammenheng (Postholm & Jacobsen, 2021). Det kan forstås som at analysen starter når all data er transkribert, men det er ikke tilfelle. Analysen begynner i det man går ut for å undersøke et tema. I dette tilfellet var det da intervjuene startet. På denne måten kan forskere i kvalitative studier sammenlignes med kriminaletterforsker, hvor man søker etter små biter av et større puslespill som må løses for å se en helhet (Postholm & Jacobsen, 2021). I likhet med fenomenologi er analysen ute etter meningsinnholdet i datamaterialet. Det er forskerens jobb å fortolke og finne mening i informantens erfaringer (Christoffersen & Johannessen, 2018). Effektiv bruk av en induktiv metode forutsetter altså at man vet hva man ønsker å oppnå, hvilke intervjuer som er relevante

og hvordan informasjonen svarer på problemstillingen. Med utgangspunkt i teori om induktiv analyse skisser jeg her en illustrasjon av min bruk av induktiv metode:



Figur 4: Induktiv metode illustrert. Egen tabell

3.3 Undersøkelsens kvalitet

I dette underkapittelet blir validiteten og reliabiliteten til studien beskrevet. Det er målet til denne avhandlingen å produsere forskning av høyest mulig kvalitet gjennom korrekt bruk av metode, forskningsdesign og etiske overveielser. Studien er av kvalitativ form. Derfor omhandler forskningens reliabilitet spørsmålet om den er utført på en tillitsvekkende og pålitelig måte (Thagaard, 2018). Supplerende blir studiens validitet basert på forskerens fremgangsmåte til resultatene, av den grunn vil validiteten styrkes av å gjøre studien transparent (Thagaard, 2018). Avslutningsvis vil studiens overførbarhet beskrives kort.

3.3.1 Validitet og reliabilitet

Som presentert tidligere avdekker samfunns- og adferdsforskning i liten grad en fullstendig eller universell sannhet fordi forskningen ofte baserer seg på subjektive opplevelser av virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2021). Forskning som ikke oppleves som nyttig eller relevant i dag, kan oppleves som nyttig av andre. I likhet med dette kan forskning som fremtrer som sann eller riktig i dag, bli utfordret i senere

tid av nye kunnskaper, perspektiver og metoder. Postholm og Jacobsen (2021) skriver at forskningens kvalitet er bestemt av hvordan kunnskapen er produsert. Altså at for å kunne bedømme kvaliteten av forskningen, må forskeren bruke et kritisk syn på hvordan forskningen er konstruert. De skriver også at god forskning tilrettelegger for en meningsfull diskurs i fagfeltet, forskeren selv og andre forskere (Postholm og Jacobsen, 2021). Forskingen for denne avhandlingen håper å oppnå nettopp dette for å skape best mulig resultater.

Reliabilitet omhandler dataens troverdighet og pålitelighet, og er knyttet til forskningens målsikkerhet. Av den grunn er det oftere brukt i sammenheng med kvantitativ forskning der resultatene kan reproduseres (Thagaard, 2018). Av den grunn er transparent forskning spesielt viktig for forskningsresultatene til kvalitative studier (Johannessen, 2016). Spørsmålene som ble utformet til intervjuguiden var av den grunn korte og presise (se vedlegg 3). I tillegg ble noen spørsmål stilt flere ganger etter behov for oppklaring, og da formulert annerledes ofte med et eksempel. Reliabiliteten til informasjonen er avhengig av at den gjengis korrekt og ordrett. Av den grunn ble en analog diktafon brukt for å ta opp intervjuet. Spørsmålene stilt i intervjuet er bevisst formet slik at de ikke skal fremstå som ledende, slik at lærerens egne erfaringer, meninger og opplevelser skulle komme frem (Kvale & Brinkmann, 2018). Kapittel 4, som fremlegger undersøkelsen og presenterer analysen, kommer derfor med detaljerte og konkrete beskrivelser av hva informantene sier og i hvilken kontekst svaret ble gitt.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) skal validitet gjennomsyre hele forskningsprosessen. Validitet eller gyldighet som det også kalles, baserer seg på i hvor stor grad forskningen samsvarer med virkeligheten og hvilket begrep og teorier som brukes for å beskrive den. Validitet korrelerer også med grunnlaget som er skapt for å snakke om fenomenet, altså årsak og virkning (Postholm og Jacobsen, 2021). Andre forhold som har innvirkning kan inkludere: Hvem som ble utvalgt til forskningen, forskningens kontekst og relasjonen mellom forsker og forskningsdeltaker. For denne studien vil det si å finne ut av hva som ligger til grunn for valgene lærerne tar med elevmedvirkning i sin kunst- og håndverksundervisning. I henhold til dette er det

nødvendig å ha kjennskap til sin egen forforståelse og kjennskap til begrepene som utforskes slik at det ikke påvirker datamaterialet (Thagaard, 2018).

Riktig bruk av begrepsvaliditet innebærer ifølge Christoffersen og Johannessen (2012) et samsvar mellom datamaterialet som er innsamlet og om det er undersøkt. Validiteten i studien styrkes av å være teoretisk transparent. For å oppnå dette må analyseprosessen forankres i teori, både i resultatene før og etter forskningen (Thagaard, 2018). Hvis man kan vise til funn i masteravhandlingen, som svarer på problemstillingen i etterkant av forskningen, kan man si at forskningen er valid (Krumsvik, 2019).

3.3.2 Forskningsetikk og etisk behandling av data

All datainnsamling og forskning er utført med hensyn til de reglene innført og opprettholdt av Norsk lov gjennom EØS-avtalen og EUs personvernforordning som ble vedtatt i 2018 (Lov om behandling av personopplysninger, Lovdata, 2018). Norsk lov konstaterer i Kapittel II, Artikkel 5 for *Prinsipper for behandling av personopplysninger* at behandling av personopplysninger skal behandles rettfærdig, lovlig og på en åpen måte, samt at det skal lagres slik at det ikke er mulig å identifisere de registrerte i lengre perioder enn nødvendig (Lov om behandling av personopplysninger, Lovdata, 2018). Av den grunn er søknaden til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) lovpålagt for å gjennomføre en studie og er derfor med på å kvalitetssikre studien. Kvalitativ forskning vil på en eller annen måte kreve mellommenneskelig samhandling i ulik grad. Av den grunn er forskeren pliktet til å følge de generelle forskningsetiske retningslinjene utarbeidet av De Nasjonale Forskningsetiske komité (NESH,2016). Retningslinjene inneholder fire ulike prinsipper for alle forskningsvirksomheter som kan sikre det følgende. Det første er at de som velger å delta i forskningen, skal behandles med respekt. Det andre er at forskeren alltid skal arbeide for gode konsekvenser av forskningsaktiviteten. Det tredje prinsippet skal etterstrebe en rettfærdig utført og utformet studie. Avslutningsvis skal forskningen gjennomsyres av integritet (NESH, 2016). Av disse grunnene ble ingen

innsamling, lagring eller behandling gjort før søknaden hos NSD var godkjent, og all forskning ble gjort i henhold til avtalen som ble signert.

Postholm og Jacobsen (2021) skriver om fire overordene prinsipper som må opprettholdes for å gjennomføre etisk forskning. Først og fremst er informert samtykke nødvendig. Dette baserer seg på at informanten deltar i forskningen av egen fri vilje. Det skal være frivillig å delta i forskningen. De som velger å delta skal være informert om hvilke farer og gevinster som kan resultere i å delta i forskningen. Dette er ivaretatt i dette masterprosjektet gjennom et detaljert informasjonsskriv til deltagere og innsamling av skriftlig samtykke. Samtidig ble deltagere påminnet om opptak av samtalen og ble påminnet om deres rettigheter før og etter intervjuet. Deretter har deltageren krav til privatliv. Det betyr at deltageren har krav på en frison i livet som ikke skal undersøkes. Hva som inngår i frisonen, kan ofte baseres på informasjonens følsomhet. Hva som oppleves som følsomt, kan variere fra person til person, men kan eksempelvis være å snakke om lærevansker eller andre personlig utfordringer. For denne avhandlingen inngår dette som tema i hva lærerne ønsker å dele om sin praksis og sine metoder. I likhet med privatliv har deltageren også rett til konfidensialitet og, om nødvendig for forskningen, anonymitet. Anonymitet kan være vanskelig å sikre, spesielt om informasjon med opplysninger lagres på internettet, web-baserte tjenester med IP-adresse som kan spores. For å sikre anonymitet har alle opptak blitt gjort på en analog diktafon, hvor all informasjon slettes. Alle opptak er lagret i en to-trinns-verifisert OneDrive og kryptert for å unngå at informasjon kommer ut. Til slutt har deltagerne krav på riktig presentasjon av data. Resultatene av forskningen eller studien skal gjengis på en fullstendig og i riktig sammenheng. Det vil si at informasjon ikke skal tas ut av kontekst eller brukes til å sette deltageren i et dårlig lys (Postholm & Jacobsen, 2021). Dette samsvarer igjen med retningslinjene beskrevet av NESH som sier at deltagerne skal behandles med respekt. Jeg har etterstrebet og sikret etter min beste evne at alle punktene nevnt i dette underkapittelet blir overholdt gjennom studien og at forskningen er transparent og tro til beskrivelsen til informantene.

3.3.3 Overførbarhetsverdien

Til slutt er det nødvendig å se på den mulige overføringsverdien av studien fra denne avhandlingen. Studier med en kvalitativ metode kan ikke reproduseres i likhet med en som tar i bruk en kvantitativ metode (Thagaard, 2018). Studien som underbygger denne avhandlingen tar for seg fenomenet elevmedvirkning og er derfor blant annet sammenflettet med temaene motivasjon, mestring, autonomi og livsmestring. Resultatene og refleksjonene som produseres fra denne studien vil variere fra kontekst til kontekst, ettersom den baserer seg på lærernes opplevelser og tanker. Alle lærere er oppfordret til å bruke elevmedvirkning (Opplæringsloven, 2014, § 1-4a). Av den grunn vil funnene til denne studien være relevant for andre lærere og fagfeltet. Det er min forståelse at det eksisterer en overføringsverdi for lærere, lærerstudenter og fagfeltet, og at verdien ligger i de refleksjonene som oppstår i samtalen.

Overføringsverdien av elevmedvirkning kan sees i sammenheng med Deweys syn på utvikling. Han hevdet, i likhet med evolusjonslæren til Darwin, at læring også er i kontinuerlig utviklingsprosess og er av den grunn ikke endelig. «Det eneste målet for vekst er mer vekst» (Brubacher, 1966). I den sammenheng er det mulig å anta at å lære å delta, tenke kritisk, kommunisere og samarbeide gjennom medvirkning i skolen kan ha en overføringsverdi til både andre fag i skolen, i tillegg til livet utenfor skolen.

Kapittel 4. Undersøkelsen

Dette kapitlet legger frem undersøkelsen som er gjennomført for å belyse problemstillingen: *Hvordan tolker og tilrettelegger tre lærere i kunst og håndverk elevmedvirkning i sin undervisning, og hva ligger til grunn for de valgene de tar?* Dette kapitlet er dedikert til å belyse første del av problemstillingen ved å presentere empirigrunnlaget hvor informantene forklarer hvordan de bruker elevmedvirkning i deres kunst- og håndverksundervisning. Undersøkelsen støtter seg til sosialkonstruktivistisk metode og bygger på teorien presentert i kapittel 2. Undersøkelsen foregår i form av et semi-strukturert intervju, der læreren blir stilt spørsmål knyttet til deres bruk og utfoldelse av elevmedvirkning i kunst- og håndverksundervisning, hvor det er åpent for et samtalelignende preg. Av den grunn har ikke alle informanter fått identiske spørsmål, og intervjuenes tidsvarighet varierer. Undersøkelsen vil utforskes ved å ta utgangspunkt i intervjuene som er gjennomført. For å se spørsmålene se intervjutiden i vedleggsliten.

Alle informantenes personlige data er innsamlet, behandlet og lagret i henhold til regler for bruk og behandling av data satt av NSD (Norsk Senter for Forskningsdata) og personlig eller identifiserende informasjon er bevisst utelatt eller anonymisert etter avtale med deltagere. Av den grunn vil lærerinformantene ikke bli referert til via sitt navn, men heller refereres til som: Lærer K1, Lærer K2 og Lærer K3. Informanter vil også bli referert til som K1, K2 og K3 der forkortelse er hensiktsmessig. Se vedlegg 1, 2 og 3 for erklæring av samtykke av alle informanter.

Alle informantene ble møtt ansikt til ansikt for å forebygge misforståelser som kan forekomme over internett eller på e-post. Ansiktsuttrykk, kroppsspråk, tonefall og andre faktorer er mye lettere å plukke opp ved fysisk tilstedeværelse og er faktorer som kan ha innvirkning på min forståelse av intervjuet og drøftingen.

4.1 Informantenes bakgrunn

Undersøkelsens tre informanter jobber i grunnskolen med barn fra 1.-7. trinn i Oslo og Viken kommune. Lærer K1 og K3 jobber hovedsakelig i storskolen fra 5.-7. trinn, men arbeider også med småskolen ved behov. Lærer K2 jobber med alle klasser på 6. og 7. trinn. Alle informantene har tatt ulike utdanningsløp og har ulikt antall år med erfaring som lærer i kunst og håndverk. Alle lærerne vil bli henvist som informant eller lærer fremfor henne eller han for å opprettholde kjønnsnøytralitet og anonymitet. Analyseprosessen vil av natur inneholde mine tolkninger og vurderinger av svarene informantene gir. På bakgrunn av forskningsetikk i analyseprosessen er det nødvendig å presisere at avhandlingens empirigrunnlag av den grunn er basert på min forståelse av lærer-informantenes opplevelser og kan av den grunn differensiere fra informantens egen fortolkning av sin bruk av elevmedvirkning (Gleiss & Sæther, 2021). Tabellen nedenfor illustrerer informantenes ulike grunnlag og gir en helhetlig oversikt:

Lærer	Informant 1 (K1)	Informant 2 (K2)	Informant 3 (K3)
Utdanning	Lærerskolen i kunst	Praktisk pedagogisk utdanning	Faglærerutdanning i design kunst og håndverk
Klassestørrelse	Ca. 22 elever (hel klasse)	8-14 elever (halv klasse)	Ca. 16 elever (Både hel og halv klasse)
Trinn	5-7. Trinn	6-7.Trinn	4-7.Trinn
År som K&H lærer	Ca.30år	Ca.1år	Ca.15år

Figur 5: Oversikt over informasjon om informanter. Egen tabell.

4.2 Informantenes oppfatning av elevmedvirkning:

Alle informanter åpner hoveddelen av intervjuet ved å gi deres definisjon av begrepet elevmedvirkning. «Hva legger du i begrepet elevmedvirkning?» Spørsmålet er en sentral del av undersøkelsen og ønsker ikke at de skal sitere definisjonen gitt av utdanningsdirektoratet som ble presentert i avsnittet 'begrepsavklaring' i kapittel 1,

men heller deres oppfatning av begrepet og hva som inngår i det. Informantene delte likheter i sine svar, men deres kommentarer og begrunnelser var allikevel ulike. Informantene tolket begrepet slik:

- K1: Eleven skal få være med å påvirke sin egen hverdag og hva de lærer og hvilket metoder de har lyst til å bruke, gitt at det følger læreplanen.
- K2: Eleven skal få en følelse av at de har vært med på å bestemme noe. Men dette forutsetter fortsatt at undervisningen er veldig lærerstyrt og at et valg kan være mellom blå og rød farge. Læreren må vite hva de skal få bestemme.
- K3: Elevene skal ha en innvirkningskraft i den undervisningen som foregår. Medvirkningen skal skape en følelse av ansvar. Læreren blir på den måten en prosjektleder mer enn den klassiske mester til lærling-metoden.

Alle lærere forklarer at medvirkning innebærer at eleven skal ta valg og stå fritt til å gjøre endringer i sin hverdag innenfor rammene satt av læreren, men informantene har alle forskjellige definisjoner på hva denne friheten innebærer, samt hvor lærerstyrt undervisning med elevmedvirkning burde være.

«Jeg tenker at medvirkning, det er litt som Spider-Man: it comes with great responsibility» (K3). Lærer K3 beskriver seg selv som den minst 'tradisjonelle' av alle lærerne. Med det menes at læreren gir elevene mye frihet i undervisningssituasjonen basert på relasjon, klassens modenhet og sosiale sammenhenger. Lærer K3 forklarer at elevmedvirkning krever en del av elevene og læreren og at det forutsetter evnen til å improvisere, men ikke på bekostning av kvaliteten på undervisningen. Etersom undervisning med stor grad av elevmedvirkning krever mye av både lærer og elever i forhold til egen drivkraft, motivasjon, resultater og læring forteller alle informanter at de ofte varierer mellom oppgaver med medvirkning og uten.

Lærer K1 forklarer at ofte fungerer oppgaver uten medvirkning like godt som de med og utdyper at de noen ganger legger større viktighet på mestring og selvfølelse hos eleven enn muligheten til å medvirke. Som eksempel viser lærer K1 til en oppgave om perspektivtegning på 5. klassenivå.

Det er en ganske gitt oppgave, alle lærer å tegne den gaten med trær på den ene siden av gata. Du har sikkert tegnet den selv. (...) Det synes de var gøy fordi alle fikk det til. Alle mestrer det, og alle ble så glade. Alle ser perspektivet, og det var så lærerstyrt. Skritt for skritt for skritt. Aldri har jeg vært borti elever som er mer happy noen gang. (Lærer K1)

K1 forklarer at undervisningen ikke nødvendigvis er avhengige av valg eller frihet for å oppleves som viktig eller for å gi en følelse av nytte for eleven. Lærer K1 svarer også at de ikke opplever elevmedvirkning som nødvendig for undervisningen, men heller at elevmedvirkning oppleves som et mantra som skolene nå har tatt i bruk med den nye læreplanen. «Hvorvidt jeg bruker det i stor grad, det er litt forskjellig fra oppgave til oppgave og elevgruppe til elevgruppe». (K1) Derimot er lærer K1 veldig opptatt av å gi elevene valg i alle steg av prosessen.

(...) Det er det samme som ‘tegn fritt’-oppgaven. Det er en av de vanskeligste jeg synes du kan gi barn. Fordi jeg synes – de vil gjerne ha konkrete. Altså, aller helst vil de ha et eksempel. Men jeg prøver, å frigi dem til en viss grad ja, men jeg føler ikke alltid at jeg gir så mye frihet som rektor og andre mener at vi bør gi. Fordi jeg mener at jeg må styre de litt for å nå målene og jeg vet kanskje veien best til målet. (Lærer K1)

Lærer K1 blir spurt følgende: «Opplever du at elevmedvirkning er viktig for undervisningen?». Og svarer følgende:

Det er det jeg ikke gjør da, så jeg bruker det ikke så veldig mye. Altså – jeg synes jo til en viss grad, så skal de ha valg. Jeg er veldig opptatt av at de skal ha valg. De skal nå målene i læreplanen, og jeg vil at de skal føle mestring. (...) Fordi jeg synes det er viktig at de har valg. Men ja, den dere ‘helt friheten’, der er ikke jeg altså, der er jeg kanskje litt konservativ. (Lærer K1)

På slutten av intervjuet ved spørsmål «Hvis du skulle trekke ut en ting du mener er det viktigste vi har snakket om, hva ville det vært?» svarer lærer K1 følgende:

Jeg tenker egentlig det at du setter meg på sporet, at jeg kanskje må bli flinkere på elevmedvirkning. Jeg er veldig glad for at jeg ble med på den undersøkelsen

her. Så tar jeg meg selv i at, ved å ikke ha så mye elevmedvirkning, så er det lettere for meg å undervise, jeg velger – kan velge det, fordi det er enklere for meg. (...) Jeg er ikke så flink til det, kjenner jeg, gammel merr og ny trav og sånn. Altså, det jeg tenker mest nå er at jeg ble satt på sporet igjen. (Lærer K1)

Alle informantene beskriver intervjuet som forfriskende og spennende, men spesielt Lærer K1 forklarer nyttheten av å ha en samtale om bruk av elevmedvirkning. Dette er interessant ettersom informant K1 har lengst erfaring som lærer i skolen.

Lærer K2 forklarer at mangelen på elevmedvirkning i undervisningen skyldes lite tid i skolen som lærer. K2 forklarer at oppgavene enda ikke er ferdigarbeidet eller fullførte, og at mange fortsatt testes ut på diverse trinn for å se hva som fungerer. Av den grunn har K2 valgt å fokusere på produkt. Men allikevel prioriterer og understreker K2 viktigheten av å gi elevene valg i hverdagen, selv om det er så lite som valg mellom stoff eller farge på papir. Ved spørsmålet «Bruker du elevmedvirkning i undervisningen din?» svarer Lærer K2 følgende:

Ja, bitte, bitte litt. Sånn for eksempel om de lager krakk, de får nesten ikke velge noen ting, for jeg vet akkurat hvordan jeg vil ha den. Men så har jeg ikke jobbet så lenge – jeg har ikke kommet til så mange oppgaver at jeg får tid til at de skal velge. Men selvfølgelig, jeg lager noen. De skal føle at de har bestemt noe. Men det er veldig lærer-styrt. Du har full kontroll på hva de lærer, og hva du lar dem velge. (Lærer K2)

Til spørsmål om elevmedvirkning er et nyttig verktøy for læring svarer Lærer K2 følgende:

Ja, det synes jeg. Jeg synes det er veldig fint at de får følelsen av at de har valgt noe. Jeg husker selv til min egen skolegang har jeg alltid blitt tredd hull i hodet på og du blir litt sprø av det. Elevene kan sette seg med den de vil, men hvis jeg synes det blir litt kaotisk sier jeg at de må finne ut av hvem som skal sitte hvor, for jeg kjenner dem ikke så godt. Men jeg gir dem mye frihet og det er slitsomt til perioder. (Lærer K2)

Lærer K2 forklarer at erfaring, tid, kontroll og planlegging legger til rette for hvor mye elevmedvirkning elevene kan få. Både Lærer K1 og K2 opplyser at de ikke bruker mye elevmedvirkning ettersom de føler at de mister kontrollen og kan oppleve undervisningen som utfordrende og krevende for elevene. Begge lærere nevner støy og mangel på fokus hos elevene som en faktor som fraråder dem fra å bruke elevmedvirkning ofte og fritt i timen.

Lærer K2 understreker følgende ved spørsmål om det er noe de opplever som spesielt viktig å forberede seg på med undervisning som bruker mye elevmedvirkning.

Du må vite hva du går til, og du må være åpen for at timen blir ødelagt fordi det oppstår en konflikt, også må du ta den. Det er ikke sikkert den går etter planen, og at mye av timen går bort på noe tull. Du må være forberedt på å improvisere.

I kontrast til K1 og K2 har lærer K3 et annet forhold til elevmedvirkning og praksis. Ved spørsmål «Opplever du at elevmedvirkning er viktig for undervisningen?» forklarer Lærer K3 følgende:

Ja, jeg synes det er utrolig viktig – det er jo elevens læring som er i sentrum, jeg kan jo disse tingene. Når de skal medvirke så tenker jeg, ja hvordan kan de bli en aktiv deltager i det vi skal gjennom nå? (Lærer K3)

Lærer K3 forklarer at relasjon og tillit til elevene har mye å si for deres vilje til å jobbe selvstendig. K3 bruker tydelige forventninger og kommunisere tydelig til elevene at de har ansvar for egen læring aktivt i sin undervisning.

Elevene er interessert i å gjøre noe konstruktivt (...) Også krever det masse av elevene, de må på en måte kobles på, det må fylles på noe som gjøre at de tar gode valg. Det ligger mye i elevmedvirkning. (...) Jeg skal koble elevene på i forhold til motivasjon, at de har fått valgt litt. Så er de litt ansvarlig med en gang. Altså, når vi er i samfunnet så medvirker vi i samfunnet, og det krever at vi tilpasser oss og det tenker jeg er utrolig viktig – da er vi over på livsmestring igjen. Det er utrolig viktig at de klarer å være deltagere i samfunnet på en konstruktiv måte og at de får øvd seg på det i skolen. (Lærer K3)

Lærer K3 prioriterer elevmedvirkning i undervisningen på bakgrunn av et ønske om å ruste elevene for å ta del og medvirke i samfunnet. Lærer K3 forklarer sitt syn med et eksempel gjort med en tidligere 6. klasse der elevene skulle utarbeide plantegninger for et smitteområde i skolebiblioteket. Elevene ble inndelt i grupper på fire i hver klasse og deretter skulle stemme på det prosjektet de likte best. Det valgte prosjektet ble deretter utført av elevene, hvor de meldte seg på workshops med basis i hva de ønsket å jobbe med. Lærer K3 brukte både avstemning, rammefaktorer, læringspartner, samtale, utvelgelse, designprosessarbeid, presentasjon og kritisk diskusjon med elevene som en del av elevmedvirkningen. Prosjektet var ikke uten utfordringer, men Lærer K3 forklarer at hindringer i slike prosjekter er en nyttig og naturlig del av livet som er viktig for elevene å lære.

Da vi først begynte med biblioteket var det snakket om at du skulle ha hems, og bibliotekaren hadde søkt om dette og elevene var så spent, også plutselig fikk vi avslag på hems. Også kollapset jo noen. «Hæ, ja da er jo alt bortkastet!» Så jeg måtte forklare, nei det er jo ikke det fordi mange av ideene dere har hatt er fortsatt der – eneste forskjellen er at det ikke blir hems». Dette er jo kjempevanlige prosesser i samfunnet, og da vi snakket om det, kom de seg veldig fort fra den skuffelsen. (Lærer K3)

Ved å snakke om forventninger og skuffelser med elevene forklarer Lærer K3 at det er enklere for elevene å håndtere motgang, også i mindre skoleprosjekter. Øvelse på å håndtere motgang og forstå hvordan man kan tilpasse seg og medvirke i et prosjekt er noen av hovedpunktene til lærer K3 sin undervisning. Men K3 forklarer at store prosjekter er forbeholdt til storskolen og forekommer ofte én til to ganger i året.

Lærer K3 bruker også en del forhåndslagrede setninger i situasjoner hvor elever føler motgang eller at de ikke mestrer.

Jeg liker tanken på å ufarliggjøre ting. Jeg har aldri gått inn og sagt «det ble feil», det har aldri vært naturlig for meg. Det med prosess snakker jeg veldig ofte om ting jeg har gjort feil selv. Historien om den gangen jeg strikket en genser som ble så stort som et telt, så hele familien fikk plass inni, hvor irritert jeg var så jeg måtte rakne opp hele greia på nytt og hvor dyrt det var. Jeg lager

såanne historier, som – «hvorfors tror du jeg er så flink til å viske ut? Jo jeg har visket så mye i mitt liv» eller «hvorfors tror du jeg er så god med sprettekniven? Jo, fordi jeg har gjort noe galt. Jeg har brukt den masse, og jeg har blitt skikkelig god med den!» Men det finnes ingen magisk inspirasjonsløsning. Det handler om den eleven og den rasjonen du har skapt. Det gjør alle situasjonene egentlig. (Lærer K3).

Ved å bruke seg selv som et eksempel og understreke at det å feile er noe både voksne og barn gjennomgår, håper K3 å ufarliggjøre verktøy som ellers blir beskrevet som skamfullt eller flaut å bruke. Ved spørsmål om hvordan læreren sørger for at alle elever deltar i undervisning svarer Lærer K1 følgende.

Det er veldig viktig å selge inn oppgaven. Gjøre den spennende, være tydelig på forventninger, hva er oppdraget her? Ha gode eksempler og la dem idémyldre, la de få jobbe følelser fram, jeg er veldig opptatt av denne inspirasjonsstarten. (Lærer K1)

Informant K3 svarer utdypende ved spørsmål «Hvis du skulle trekke frem en ting du mener er det viktigste vi har snakket om, hva er det?» Samtalen som følger i intervjuet, går som følger:

Det er nok for meg, de etiske dilemmaene, hvordan jeg engasjerer hele gruppa, hvordan sikre seg at alle er med, det er jo hele poenget med elevmedvirkning. Hvis jeg skal oppsummere elevmedvirkning litt – det er liksom – det kan være nøkkelen til motivasjon. 5. trinn er ofte et knekkpunkt for mange elever, mitt mål er at de kan få noen prosjekter hvor de føler at her bruker jeg meg selv. Litt frihet og luft under vingene, at de har plass til å utfolde seg. De må kanskje bli kjent med hva de ønsker «Hva er det jeg vil?». (...) Det er derfor jeg tror det er viktig å snakke om valget og hvorfor vi gjør ting. Det sier noe om deg som menneske, og det å bevisstgjøres på at du faktisk har gjort noen valg i dag. Jeg tror mange barn går rundt og tenker «jeg bestemmer jo ingenting», og det er jo ikke helt tilfellet.

(...) Men for dem handler det mere om å utforske, leting, materiale, idéer og prosess, alt det. Da er det viktig å ha kunnskap om seg selv, og det finnes ingen svar fordi det handler om å bli kjent med seg selv i prosesser «hvem er jeg?». (Lærer K3).

Lærer K3 formidler et ønske om at elevene skal bli bedre kjent med seg selv gjennom prosesser og understreker at kommunikasjon med eleven er nødvendig for å gjøre dem oppmerksomme på deres innvirkning på undervisningen. Samtidig presiserer K3 at dette må gjøres på en måte som elevene forstår og kan bidra, ved å bruke deres språk når man stiller vanskelige spørsmål.

Jeg kan for eksempel si: 'Men dette var jo virkelig noe for deg, jøss!' Så må man ha de underveisdialogene hele tiden. Elevmedvirkning: hvem er jeg? Kanskje det er det det handler om? Jeg vet ikke. (Lærer K3).

Forskjellene mellom hvor viktig informantene beskrev elevmedvirkning i deres undervisning vil utforskes ytterligere i drøftingskapittelet. Oppgaven ser det også som interessant og viktig å utforske ordbruken til informantene i samtale med elevene. Til slutt vil det også være relevant å utforske deres forhold til LK20 i forhold.

4.3 Elevmedvirkning for mestring og motivasjon?

En felles faktor for alle intervjuinformanter var begrepet motivasjon. Under flere av spørsmålene brukte informantene dette begrepet til å forklare hvorfor de jobber med elevmedvirkning. Motivasjon hos eleven er noe informant K1 utdyper seg om i sitt intervju:

(...) Det er nesten viktigere at jeg gir dem oppgaver hvor de skal gå ut med mestring og selvfølelse. Jeg synes av og til – det er kanskje et viktigere begrep for meg enn elevmedvirkning, men igjen, det ene ikke foran det andre, men kanskje mer sidesatte. (Lærer K1)

Lærer K1 ble deretter spurt om de har opplevd at elevmedvirkning har endret elevers holdning eller motivasjon for en skoleoppgave og svarer følgende:

Ja, begge deler. De har kjempepotensialer og de synes det er dødsgrøy å jobbe. Men de som har store ambisjoner og ikke er så flinke med motorikken og ikke får det til – og ikke hører på mine veiledninger, de sliter ofte, og da er de vanskelig å dra opp igjen. For hvis de først har gått for dypt ned i læringsgropa, så skal det veldig mye til for å dra dem opp igjen, dessverre. Du må jobbe veldig intenst, det har man kanskje ikke tid til når det sitter 14 andre elever som trenger hjelp, og det er litt synd. (Lærer K1)

I tilknytning til spørsmål om elevmedvirkning har endret elevers holdning eller motivasjon for en skoleoppgave svarer informant K1 og K3 at de ofte opplever at elever blir motiverte av å få medvirke og ta valg. Begge lærere utdyper at elever som ikke har interesse, ikke blir fornøyde eller er ubeslutsomme kan miste motivasjon og har behov for ekstra veiledning. I motsetning til K1 og K3 nevner ikke informant K2 motivasjon som tema, men velger heller å sette søkelys på relasjonsarbeid i elevmedvirkning. Dette utforskes i neste avsnitt.

Ved spørsmål om hvorfor de velger eller ikke velger å bruke elevmedvirkning i undervisningen svarer informant K1 følgende:

De vet ikke sitt eget beste alltid. Jeg synes de kan falle i for mange fallgruver som gjør at de mistet motet, og – nei følger ikke mestring da. Jeg synes det nesten er viktigere at jeg gir dem oppgaver hvor de skal gå ut med mestring og selvfølelse. (Lærer K1)

Informant K1 forklarer at de prioriterer elevens mestringsfølelse overfor deres mulighet til å ta egne valg i mange oppgaver i frykt for at de ikke skal klare å gjennomføre oppgaven. Dette står i kontrast til informant K3 sin opplevelse av motivasjon ved bruk av elevmedvirkning.

en ting er at jeg tenker at jeg skal koble elevene på i forhold til motivasjon, at de har fått valgt litt. Det er de litt ansvarlig med en gang (...) I løpet av årene så har jeg dårlige forsøk og gode forsøk, men jeg tror at når vi lærere tør å gi

læringsnivået litt over til eleven, så oppdager vi elevens evner og kapasitet litt på nytt. Vi kan bli litt låst i hva – alle som blir lærere har lyst til å formidle. (Lærer K3)

Lærer K3 forklarer deretter at elever ofte er mer villige til å arbeide eller samarbeide når de blir forklart hvorfor de skal gjøre noe og ikke bare blir fortalt at de må gjennomføre en oppgave uten begrunnelse. Lærer K3 utdyper at å dele informasjon med eleven er en nøkkel til motivasjon. Ved å behandle eleven som et individ som ønsker å lære og ønsker å prestere.

De forstår ting, de klarer å koble seg på. Du vil alltid møte elever som har lavere motivasjoner enn andre, men – de er veldig mottagelige for den informasjonen, veldig samarbeidsvillige og når de får den helheten. Så det er så viktig å bruke litt tid på å forklare i forkant av prosessen, nå skal vi inn i en prosess, det tror jeg man vinner mye på. (Lærer K3)

Både Lærer K2 og Lærer K3 understeker viktigheten av å kommunisere hva som skal skje, hva de skal gjøre og hvorfor de gjør det for å skape eller opprettholde motivasjon hos eleven. Lærer K2 formulerer seg slik ved lignende spørsmål:

Det er veldig viktig å snakke til dem på en måte de forstår, og møte dem der de er, for å hjelpe dem på veien (...) også er vi jo på forskjellige nivåer. Man er ulike, hva man er fornøyd med, 'er du fornøyd med den? Skal du jobbe videre?'. Kanskje jeg har glemt å spørre om det. (Lærer K2)

Helhetlig gjennom intervjuene er det interessant å se hvordan Lærer K1 og K2 bruker elevmedvirkning sparsommelig og ofte knytter bruken til oppgaver der elever kan ta estetiske valg, altså mellom farger eller materialer. Mens Lærer K3 bruker det i prosjektarbeidslignende situasjoner hvor læreren tar en prosjektlederrolle i motsetning til den tradisjonelle lærerrollen. Dette vil utforskes ytterligere i drøftingskapittelet. Lærer K3 forklarer hvordan dette gjennomføres i praksis i undervisningen slik:

Men da pleier jeg å gi dem et par valg, også sier jeg 'vi kan ikke lage alt mulig, det er ikke alt som er lett å sy og tilpasse'. Som et par bukser, det vil bli mange forskjellige bukser, da vil jeg ikke klare å hjelpe. Og de forstår sånne ting

utrolig godt, og når vi har hatt den diskusjonen litt, fordi jeg må realitetsorientere litt, så klarer de å avgrense til noen valg som kan fungere i en gruppe også treffer vi et valg. Det har ført til veldig mye motivasjon blant elevene, fordi da har de et eierforhold til det de skal lage og kanskje i løpet av diskusjonen prosessert i forkant en idé. Da kommer det også inn en liten designprosess, fordi jeg ikke har forhåndsbestemt alt. (Lærer K3)

Lærer K3 prioriterer ansvarliggjøring, prosessarbeid, deltagelse og livsmestring som en del av elevmedvirkningen. I motsetning til Lærer K1 og K2 som prioriterer mestring og motivasjon hos eleven. Disse motstridende prioriteringene og tankegangen blant informantene er interessant for oppgaven i forhold til problemstillingen som denne avhandlingen utforsker og vil utforske videre i drøftingskapittelet.

4.4 Autonomi mellom lærer og elev

Ulike temaer hadde ulik viktighet hos de forskjellige informantene. Autonomi som tema ble tatt opp gjentatte ganger av informant K3 og det er derfor nødvendig å belyse problemstillingen. En umotivert elev kan ofte uttrykke negative holdninger og emosjoner i form av kjedsomhet og avsky. Dette er det siste punktet av autonomistøtte: anerkjennelse av negative følelser. K3 forklarer at det er viktig å anerkjenne negative følelser, men ikke å dvele ved dem for lenge for å unngå at eleven slår seg vrang eller mister arbeidslyst. Informant K3 forklarer at de bruker humor for å avlede eleven fra dette. Samtidig som de i situasjonen avgjør om eleven trenger emosjonell støtte eller oppmuntring for å komme seg ut av det negative tankesettet.

Jeg bruker veldig mye humor. Jeg prøver å få dem til å le. Men jeg spør noen ganger ‘trenger du 5 minutter?’ så de får slappe av litt. ‘Det gjør jo ingenting om du sitter litt og slapper av med tankene dine’, det kan jeg godt si. (Lærer K3).

Lærer K3 bruker mye tid til å forklare og formidle til elevene tydelige forventninger. Samtidig understøtter K3 behovet for å snakke med elevene om deres

innvirkningskraft og egenhet. Lærer K3 ser det som veldig viktig at skolen tilrettelegger for et mangfold av forståelser og tolkninger av en oppgave til dette, og at K3 aktivt jobber for å oppfordre til denne egenheten.

Kanskje fordi jeg føler at skolen er en sånn modelleringsmaskin på en måte, vi er jo satt her for å gjøre deg til gagnsmenneske. Så tenker jeg litt at, det er utrolig viktig at de får puste når de er her, at de har påvirkning, og jeg tror at elever ofte her mer påvirkning enn de er klar over. Så noen ganger handler det om at læreren må si: Nå har dere vært med på å ta en avgjørelse på hva vi skal gjøre i kommende økter. (Lærer K3)

Elevmedvirkning i en lengre prosjektprosess kan gjøre at noen elever møter motgang og mister troen på seg selv. Lærer K3 forklarer at de håndterer slike situasjoner på en rekke måter, men gir et eksempel:

Får de det ikke til, sier jeg «det føler jeg også ofte». Jeg begynner ikke å oppmuntre så fort. Hvis noen sier «jeg er sliten», så sier jeg «så rart det er jeg også i dag, er det noe?» for å se hvor dypt det stikker. For ofte uttrykker de veldig slike her-og-nå-følelser, også kommer de seg fort.

Vanskelige samtaler, eller samtaler med negative eller demotiverte elever kan være vanskelig, men er viktig for en lærer å håndtere, ikke bare for prosjektet som arbeides med, men for at eleven skal føle seg sett og ivaretatt. I likhet med Lærer K3 svarer Lærer K2 at å ta fokus vekk fra det negative kan hjelpe eleven med å komme seg videre, ikke bare med skolearbeidet, men også med de negative tankene.

Styr timen så godt du kan. Vit litt om de konfliktene som kan oppstå. «jeg vil ha rød farge, men nå er det tomt», altså ha noen gode svar i bakhånd. Ikke gå inn i sorgen til eleven «det var dumt», men heller, «da har vi rosa, eller blått en fint!» Også vit at for noen så låser de seg helt, og da må du improvisere. Kanskje må du gå hjem og tenke på hva du kunne ha gjort bedre til neste gang. (Lærer K2).

Håndteringen av vanskelige situasjoner krever at læreren har en relasjon til eleven, lærer K2 forklarer hvordan en god relasjon kan være nøkkelen til vellykket

elevmedvirkning etter deres mening. «Ja, det er nøkkelen til alt, helt klart. Ting er lettere i år fordi jeg kjenner elevene mine.» (Lærer K2).

4.5 Elevmedvirkning for livsmestring

Hovedsakelig var det bare Lærer K3 som brukte begrepet livsmestring aktivt i tilknytning til bruken av elevmedvirkning i undervisningen gjennom intervjuet. Likevel er det viktig å anerkjenne temaet som en viktig del av diskursen, både fordi livsmestring er en stor del av LK20, men også fordi temaet er knyttet til problemstillingen som denne avhandlingen bearbeider. Temaet livsmestring er i likhet med elevmedvirkning tett knyttet opp til LK20 som forklarer at:

I kunst og håndverk handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om at elevene utvikler evne til skapende tankeprosesser og praktisk problemløsning. Elevene opparbeider praktiske ferdigheter og evne til å stille spørsmål, møte utfordringer i hverdagen og se muligheter i ukjente situasjoner. Elevene får verktøy til å utforske meninger, ideer og følelser og til å uttrykke seg gjennom ulike formater og arenaer. Direkte sitat fra (Utdanningsdirektoratet, s.3, 2020).

Både informant K1 og K3 legger vekt på livsmestring som bakgrunn for bruk av elevmedvirkning i kunst- og håndverksundervisningen. Praktisk-estetiske fag skal jobbe tverrfaglig og elevmedvirkning kan være et verktøy for å fremme livsmestring i kunst- og håndverksundervisning. Ved spørsmål om hvorfor de bruker elevmedvirkning i undervisningen, nevner K3 livsmestring som en viktig faktor:

Når vi er i samfunnet, så medvirker vi i samfunnet og det krever på en måte at jeg klarer å tilpasse meg og det tenker jeg at er en så utrolig viktig – da er vi over på livsmestring igjen, ikke sant. Det er utrolig viktig at de klarer å være deltagere i samfunnet på en konstruktiv måte og at de får øvd seg på det i skolen. Kjempeviktig. (lærer K3)

Lærer K3 forklarer videre at elevmedvirkning er med på å ansvarliggjøre eleven som en del av undervisningen og at dette kan føre til at elevene får øvd seg på livsmestring. Lærer K1 er i konstant dialog med elevene om valg og konsekvens ved å forklare til eleven hvilke valg de har og hvordan de kan forme oppgaven etter sine valg.

Det er flere måter å gjøre ting på, det er ikke et riktig svar. Du må jobbe med å sette deg ned med dem. Du må kanskje gi dem noen hint og si at her kan du velge. Hvis du velger dette, så kan det og det skje. Hvis du jobber denne veien, kan du ende opp med dette produktet. Så kan du gi dem noen stikkord til å jobbe videre med, for å prøve å få opp interessen eller at de finner ideen selv. (Lærer K1).

Her forklarer K1 at det kan være hjelpsomt å gi eleven alternativer eller forklare hvordan prosessarbeidet kan utvikle seg slik at eleven kan visualisere eller tenke seg frem til en metode de ønsker å bruke. På denne måten øver elevene på å tenke prosess, langsiktig og reflektere over valgene i sitt design, noe som kan fremme kritisk tenkning som er vitalt for livsmestring.

I likhet med Lærer K3 har Lærer K1 hatt større og lenge prosjektarbeidsoppgaver med elevene sine. L1 forklarer at det er en rekke fordeler ved like prosjekter som blant annet at elevene får øvd seg på samarbeid, designprosess, kommunikasjon og idémyldring. Lærer K3 hadde hems-prosjektet i biblioteket med sine elever, mens Lærer K1 hadde High School Musikal-prosjekt, hvor elevene kom sammen for å lage kulisser. Lærer K1 forklarer følgende om prosjektet:

Jeg kan ingenting om High School Musical, altså jeg vet hvordan man maler på papir og snekre det og sånn, men der må de ta helt styringa selv. Og det grugleder jeg meg til fordi jeg vet det er noen som gleder seg som tar styringa, også har du de som ikke vil bidra og ikke er enige. (...) Men så det blir mye samarbeid, kompromisser og idéer.

I prosjektarbeidsoppgaver som de to presenterte av K1 og K3, får elever øvd seg på en rekke teknikker blant annet samarbeid, idémyldring, medvirkning, kritisk tanke,

refleksjon, demokrati, problemløsning, praktiske ferdigheter, konfliktløsning og kommunikasjon. Slike ferdigheter krever mye av både elever og læreren. Informantene forklarer at slike oppgaver gjennomføres én gang i halvåret grunnet prosjektets omfattende struktur. Det er interessant å se hvordan elevenes mulighet til å øve seg på livsmestring gjennom elevmedvirkning kan føre til læring på tvers av så mange tverrfaglige temaer. Selv om elevmedvirkning ikke er forutsatt av gruppe eller prosjektarbeid, er det interessant å se ringvirkningene av slike prosjekter og hvordan de kan treffe på kunst og håndverksfagets relevans, sentrale verdier og kjerneelementer som er vedtatt i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020, s.2). Denne tematikken vil derfor drøftes ytterligere i kapittel 5.

4.6 Rom og fysiske forhold

Alle informantene ble spurt om de oppfattet sine verksteder som tilstrekkelige for at elevene skal ha mulighet til å medvirke i undervisningen. Samtidig valgte Lærer K1 og Lærer K3 uoppfordret å fordype seg i problematikken, da spesielt når det gjelder å oppnå krav satt i den nye læreplanen LK20. Ved om å beskrive verkstedene og forklare om de er tilstrekkelige for arbeidet, svarer Lærer K3 følgende: «De er tilstrekkelige, men det er mangel på vedlikehold, oppdatert utstyr, nye sager og filer. Så ja, det er mye gammelt utstyr, men vi får gjort mye allikevel» (Lærer K3) Svaret følges opp med spørsmål om verkstedene er oppdatert for nye læreplaner:

Nei, det synes jeg ikke. (...) jeg synes ikke ressurser har kommet med den fagplanen. Sagene ble kjøpt før jeg begynte å jobbe her. Det er ikke noe endringer i ressurser i faget. Men det er et økt trykk på at verkstedene skal – «vi skal tilbake til verkstedene». (Lærer K3).

Lærer K3 jobber på en eldre og etablert skole, K3 opplyser at kommunen ikke har valgt å gi flere ressurser til praktisk-estetisk undervisning, selv etter fagfornyelsen LK20 og fordi økonomien ikke strekker til. Dette kan gå utover kvaliteten på undervisningen til elevene. K3 understreker at mangelen på nytt verktøy og nye

materialer ikke svekker undervisningen, men heller at undervisningen har et potensiale som ikke er fullt utvinnet. Lærer K3 forklarer at nøkkelen til forbedret undervisning ligger fordelt i lokaler og materialer. Ved spørsmål om tilgang på flere materialer hadde betydelig forbedret undervisningen, svarer K3 følgende:

Em, nei det er ikke – eller, rommene er jo opptatt hele tiden så når skal da andre klasser få kommet inn? Vi burde hatt flere rom tilgjengelig for verkstedsundervisning sånn at faktisk alle fikk verkstedstid. Også er det også ting som at sagene er kjøpt lenge før jeg begynte her, det er en del sånne ting, og det koster voldsomt mye å holde utstyr vedlike. Men det går rundt. (Lærer K3)

Det er tydelig at økonomi er en liten del av en større utfordring. Det kommer tydelig frem fra K3 at lokaler og plass til elevene er like utfordrende som mangel på materialer og nytt utstyr.

I motsetning til Lærer K3 som underviser på en eldre skole, har Lærer K1 lokaler i en nyoppusset skole. Ved spørsmål om lokalene er tilstrekkelige for undervisningen og at for elevene skal kunne medvirke svarer lærer K1 følgende:

De er veldig tilstrekkelige, veldig store og fine, selve verkstedene. Slik ville egentlig ikke arkitekten tegne det. De ville at vi skulle ha mindre keramikkrom blant annet, så jeg synes vi har fått vært med å bestemme til en viss grad. En ting jeg angrer veldig på, det er at jeg synes disse arkitektene hadde så veldig lut idé med sånne morsomme bord med hjul på. For det var bare «å sette de fast». Det er ikke bare å sette dem fast. Det er forferdelig å jobbe med stoler med hjul og bord med hjul. Det fungerer ikke i verkstedene, men ellers rommessing, lys-messing og sånt, kjempefint. (Lærer K1).

Lærer K1 fortsetter med å forklare hvordan lærerne som underviser i kunst og håndverk på skolen har måttet kjempe for å få endret romstørrelser, vasker og annet nyttig interiør som er praktisk for dem.

Ser du hva jeg har fått?! [peker til vasken]. Ja, og det måtte jeg kjempe for. Det er ikke lov å ha sånne i Oslo kommune lenger. Jeg kjempet for vasken. Vær du sikker. (Lærer K1).

K1 forklarer at arkitektene som har laget skolen, ikke er lærere selv og derfor kanskje ikke klarer å sette seg inn i praktiske utfordringer man kan møte i skolehverdagen. Lærer K1 forklarer blant annet at arkitektene forventet at små, runde vasker burde være tilstrekkelig, noe som K1 forklarte ville føre til kø blant utålmodige elever, samt at typen vask ville bli tett fra maling veldig fort fordi den ikke var egnet. Bygget har også store glassvinduer som gjør at elevene kan se ut i skolegården i håp om at omgivelsene skal oppleves frie og luftige. Men lærer K1 forklarer at dette har blitt et vanskelig distraksjonselement, hvor elever ofte ikke klarer å fokusere på arbeidet grunnet alt som skjer rett ved siden av.

Lærer K3 forklarer følgende om lærerens evne til å tilpasse seg etter sine materialer og forutsetninger for oppgaven elevene skal gjennomføre:

Igjen handler det om den kontrollen vi lærere ønsker å ha. Vi blir ofte veldig opptatt av utstyr, og da må man jo også spille litt med åpne kort. Kanskje dere må velge noe hvor elevene kan drifte det. Man må legge listen på et sted som gjør at elevene ikke bare sitter og venter på hjelp. (Lærer K2).

Informantene opplyser om en manglende økning av ressurser og økonomi for å kunne tilrettelegge for alle kravene satt i LK20. Dette temaet er relevant av både strukturelle og økonomiske grunner og vil derfor utforskes ytterligere i drøftingskapittelet.

Det er tydelig at det er utfordringer både ved etablerte og nye skoler. Det er interessant å høre at kunst- og håndverkslærere ikke automatisk er en del av utviklingsprosessen av skolen. Og at lærerne som er ansvarlige for arealene, ikke blir spurt om å gi en kommentar. Men heller må kjempe for å bli hørt for å ikke ende opp med lokaler som skaper uro og upraktiske arbeidsforhold for både elever og lærer. Dette vil av den grunn utforskes ytterligere i drøfting.

Kapittel 5. Drøfting

5.1 Sammenfatning av undersøkelsen og veien videre

Forrige kapittel presenterte empirien som denne drøftingen baserer seg på og som belyste første del av problemstillingen. Dette kapitlet er dedikert til å belyse andre del av problemstillingen: *Hvordan tolker og tilrettelegger tre lærere i kunst og håndverk for elevmedvirkning i sin undervisning, og hva ligger til grunn for de valgene de tar?* Kapitlet utforsker derfor bakgrunnen av valgene til alle lærer-informantene, og tar for seg de forskjellige likhetene og ulikhetene i svarene fra lærerne og drøfter dette opp mot relevante styringsdokumenter og den teoretiske forankringen presentert i kapittel 2.

En drøfting vil av natur inneholde spørsmål som kan fremme forståelsen av problemområdet. Jeg tror gode svar forutsetter gode spørsmål. God forskning kommer fra evnen til å stille relevante spørsmål og innhente pålitelig og transitiv data, som kan tolkes og forskes på flere ganger (Dalland, 2017). Svarene fra alle informantene har ledet meg til en rekke viktige oppfølgingsspørsmål som kan være av interesse for en eventuell videre studie og vil bli nevnt i drøftingskapitlet. Målet med spørsmålene er ikke å besvare dem, men heller å notere hvilket tanker og oppfølgingsspørsmål som former seg etter en slik undersøkelse.

Informantene begrunnet sine valg for bruk eller ikke bruk av elevmedvirkning i fire forskjellige overordnede temaer: (1) motivasjon og mestring, (2) relasjon, (3) livsmestring og (4) fysiske forhold. Disse er hovedtemaene for drøftingskapitlene og vil bli tatt opp i tilsvarende rekkefølge. Samtidig vil de underordnede relevante temaene: kritisk tenkning, ansvarsfølelse, autonomi og samarbeid som eksisterer i sammenheng med de fire overordnede temaene tilknyttet elevmedvirkning også fremlegges. Behovet for å drøfte tematikken i de fire overordnede kapitlene er forankret i empirien tilegnet gjennom de semi-strukturerte intervjuene. Til slutt vil mine tanker og refleksjoner rundt tematikken og gjennom prosessen kobles til relevante teoretiske perspektiver.

5.2 Motivasjon og mestring medvirkning

Vi har alle opplevd hvordan det føles å være motivert for noe og kjenne at vi ønsker å få til noe og jobbe hardt for å oppnå det vi ønsker. Undersøkelsen har skapt et lite grunnlag for å forstå hva som styrer lærernes adferd, og hvordan elevens motivasjon kan knyttes til ønsket om å medvirke. En gjenganger hos alle informanter var å bruke elevmedvirkning for å skape en motivasjons- og mestringsfølelse hos elevene. Alle informanter har opplevd at muligheten til å medvirke har ført til både økt motivasjon og redusert motivasjon hos noen elever. Det burde være lærerens ønske at eleven skal ønske å arbeide med skole fordi de opplever at det de jobber med er nyttig og relevant for deres personlige utvikling og utdanning. Lærer K1 forklarte i sitt intervju at elevmedvirkning ofte settes til side for å unngå at elever skal komme i fallgruver hvor de ikke klarer å komme seg tilbake i arbeid etter for mye motgang, K1 forklarte deretter at de prioriterer mestringsfølelse fremfor elevens mulighet til å medvirke og ta egne valg. Informant K3 forklarte at motivasjon er noe som oppstår når elevene blir ivrige etter å lære eller lage noe. Videre forklarer K3 at vi som lærere må gå inn i klasserommet med en holdning om at eleven ønsker å være der og ønsker å lære. Og at med elevmedvirkning er det viktig å tenke at eleven sitter på en del kunnskap, verdier og tanker som er nyttige. Eleven er ikke en tom kopp som skal fylles med informasjon, som kan assosieres til deduktiv læring. Eleven blir derimot en aktiv deltager gjennom elevmedvirkningen som sitter på verdifull informasjon og som ønsker å lære, som kan assosiere til induktiv læring (Earhart, 2009). Deduktiv læring deler mange likhetstrekk til pragmatisk utdanningsfilosofi som er beskrevet av blant annet John Dewey, der eleven er en passiv deltager (Earhart, 2009). I sitt intervju forklarer Lærer K3 at gjennom deltagelse, kan eleven føle seg verdifull og viktig, og at dette kan være en av mange kilder til motivasjon.

Lærer K1 og Lærer K2 la spesielt stor vekt på begrepene mestring og motivasjon i sin undervisning, spesielt mestring var et nøkkelord som ble trukket frem over mange andre begreper. Det er viktig å skille mellom mestring og motivasjon, men hva er egentlig forskjellen? Vi forholder oss til definisjonen av motivasjon etablert i teorikapittelet: motivasjon som en indre tilstand som styrer, forårsaker eller

oppretholder en spesifikk adferd (Graham & Weiner, 1996; Pintrich, Marx & Boyle, 1993). Dette samstemmer med (Skaalvik, 2005) som beskriver motivasjon for læring som en situasjonsbestemt tilstand som kan påvirkes av erfaringer, verdier, forventninger og selvvurdering. Og definerer motivasjon for læring som en drivkraft bak innsatsen for læring (Skaalvik, 2005). Mestring er et mye brukt begrep i moderne psykologi og pedagogikk. Begrepet mestring har mulige definisjoner avhengig av teoretisk utgangspunkt og tematisk område. Denne avhandlingen har av natur et pedagogisk utgangspunkt og tolker mestring i forhold til mestringstro og problemløsning i skolen, altså hvordan man velger å angripe en oppgave. I lys av et pedagogisk utgangspunkt er begrepet mestring evnen til å håndtere utfordringer og oppgaver som man møter i skolehverdagen. Frode Svartdal, Professor i psykologi ved Universitetet i Tromsø, presiserer at mestringstro er tro på egne evner og ressurser, eksempelvis i skolen når det gjelder akademiske prestasjoner. Mestringstro kan ha betydning for elevens ambisjoner og motivasjon (Svartdal, 2018). Dette stemmer med informantene, som alle forklarer at de ønsker at elevene skal oppleve mestring. Det er min oppfatning at mestring og motivasjon er begrepene som oppleves som viktigst og mest vektlagt av alle informantene. Med dette i tankene er det mulig å si at mestring fører til motivasjon, og motivasjon kan føre til mestring. Alle informantene forklarer at de ønsker at eleven skal føle mestring for å opprettholde et positivt selvbilde og lære å tilpasse seg utfordrende situasjoner i skolehverdagen. Det er min oppfatning at begrepene eksisterer sammenflettet i hverandre, men kan samtidig oppleves som en sirkel hvor et begrep kan påvirke det andre.

Den årlige nasjonale elevundersøkelsen, sist gjennomført i 2021 (Utdanningsdirektoratet, 2021), tok opp en rekke temaer. For denne avhandlingen er forskningen utarbeidet fra temaene motivasjon, arbeidsforhold, læring og medvirkning nyttig å skape et forhold til. Undersøkelsen mener at elever blir motiverte av å mestre, så å være i en situasjon man ikke mestrer, kan svekke forventninger til egen mestring og derfor kan føre til lav motivasjon (Utdanningsdirektoratet, 2021). For å oppleve skolearbeid som relevant og meningsfylt må elevene forstå hvorfor det er viktig å bruke tid på skolearbeid. Informant K1 og K3 snakker direkte om å forklare hvorfor det er viktig å lære i sine intervjuer, K3 presiserer at de alltid bruker god tid til å svare

på spørsmål i henhold til oppgaven. De må bevisstgjøres på hvorfor vi lærer, ikke bare hva og hvordan. «De forstår ting de klarer å koble seg på (...) de er veldig samarbeidsvillige når de får den helheten, så det å bruke litt tid på å forklare i forkant av prosessen, det tror jeg man vinner mye på» (Lærer K3).

Utdanningsdirektoratet fremlegger under *Overordnet del* i undervisning og tilpasset opplæring at skolen skal tilrettelegger for læring som stimulerer elevens motivasjon lærelyst og tro på egen mestring, og at forventningene som settes av skolen påvirker den enkelte elevs tro på egen innsats, mestring, evner og muligheter. Av den grunn er det viktig at skolen møter alle elever med realistiske, men ambisiøse forventninger (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Artikkelen *Klasseledelse og elevens motivasjon for læring* skrevet av Kåre Andreas Folkvord, prosjektleder ved Det humanistiske fakultet, Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk, ved Universitetet i Stavanger, skriver at motivasjonen for læring hos eleven synker med alderen (Folkvord, 2016). Folkvords artikkel som ble publisert av Læringsmiljøsenteret presenterte en sammenheng mellom hvordan læreren fremstår som klasseleder og elevens motivasjon for læring i skolen (Folkvord, 2016). Funnene kom fra en elevundersøkelse gjennomført i 2011, ved 5. trinn til 10. trinn. For å motarbeide denne urovekkende statistikken kom stortingsmelding Mels.St.22 (2010-2011) *Motivasjon, Mestring og Muligheter*. Meldingen fastslo at alle skoler skal iverksette mer praktisk og variert undervisning, som elevene skal oppleve som utfordrende og relevant, i håp om at det skal føre til økt grad av motivasjon og mestring. Ønsket var at dette skulle lede til bedre læring og derfor større læringsutbytte for eleven (Folkvord, 2016).

Det er interessant å se at på et nasjonalt nivå er det i 5. klasseperioden mange barneskoleelever opplever den såkalte første knekken. Lærer K1 opplyser om lignende funn og av den grunn prioriterer relasjons- og livsmestringsarbeid gjennom elevmedvirkning for å ruste eleven for å håndtere motgang. «Det er mange elever som går litt i kjelleren i 5. klasse» (Lærer K1). Samtidig kommer det frem at elevens følelse av tilhørighet og opplevelse av støtte fra læreren synker ettersom alderen øker, noe som er viktig å være oppmerksom på ettersom tilhørighet og sosial støtte er sentralt

for å utvikle motivasjon for læring uavhengig av alder og situasjon (Skaalvik & Federici, 2013).

Jeg synes det er interessant at ved gitt spørsmål om de bruker elevmedvirkning i sin undervisning, velger både Lærer K1 og Lærer K2 å beskrive at man ikke burde spørre eleven «Hva vil dere gjøre i dag?» som om et slikt spørsmål var en selvfølge i det de definerer som fri-undervisning eller fri-flyt. Det er også spennende å høre at de begge begrenser elevmedvirkning ned til spesifikke valg som et ferdig utgangspunkt gitt av læreren. Konseptet elevmedvirkning er i seg selv veldig løst og tilsier ikke en nøyaktig måte for undervisning. Det er derfor deres inntrykk av elevmedvirkning som undervisning er interessant. Jeg oppfattet at i deres virkelighet var konsensus at elevmedvirkning fører til kaos eller bråk i klassen. Selv om dette ikke er sagt eller gitt i spørsmålet. Og at de begge har nådd samme konklusjon til tross for at K2 er nyutdannet lærer med ett års erfaring og K1 kan beskrives som en veteran med 30 år med erfaring. Om disse holdningene er tilfeldige eller situasjonsbestemte er umulig å si, men verdt å nevne med tanke på at Lærer K3 har et helt annet synspunkt på praksisen og nyttheten av elevmedvirkning i praksis ved aldersgrupper 5. klasse til 7. klasse. Begge lærere begrunner sin begrensede bruk av elevmedvirkning i et ønske om å fremme mestring og en frykt for at en fullstendig fri undervisning ikke vil føre til dette. Samtidig sier Lærer K2 dette tidlig i sitt intervju.

Man ler når man prøver ut, variasjon, man kan le av prosessen, vekk fra konkurranse, starte med inspirasjon. Sette søkelys på den kreative prosessen. Hva fikk de til? Hva vil dere lage? Det er ikke gitt. (Lærer K2).

Indirekte tar Lærer K2 opp tematikken forvente kreativitet i sammenheng med selvstendig arbeid og elevmedvirkning. Det er kanskje en uting å forvente kreativitet, uten å ha gitt eleven noen rammer. Etter mine mange år med oljemaling har jeg begynt å like et ordtak: «Kreativitet er ikke skapt, det er lært». Altså at kreativitet er en prosess man utvikler gjennom prøving og feiling. Det samme er sant i skolen, en god lærer vil gi elevene sine rammer og frihet samtidig, fullstendig frihet kan skape en overveldende følelse av press til å prestere og være nytenkende. Elevmedvirkning kan være broen

mellom frihet og rammer. Dette skal gjelde for alle fag, men for hensikten av denne oppgaven ser vi spesifikt på kunst og håndverk.

5.3 Relasjon som grunnmur for elevmedvirkning

Relasjon korrelerer til mange aspekter av elevmedvirkning. Som alle informantene forklarte, har relasjonen til elevgruppen stor betydning på hvor ofte de får medvirke og hva de får medvirke i. Lærer-elev-relasjonen har stor betydning for elevens framgang og trivsel i skolen, og det finnes rikelig med dokumentasjon som underbygger relasjonens innvirkning på kognitiv og sosial utvikling på læring og motivasjon (Davis, 2003; Newberry & Davis, 2008). Etter min erfaring i praksis er vi som lærere rollemodeller for elevene, og med den rollen tilhører en del ansvar. Spesielt på barneskolen hvor jeg tror elevene har et særlig stort behov for rollemodeller som styrker deres læringsmiljø, selvbilde og holdninger.

Samarbeid, identitet, selvbilde og elevens utvikling er grunnpilarer for sosial læring og utvikling i skolen (Utdanningsdirektoratet, Overordnet del, 2020), og er slik informantene beskriver det, sammenflettet med de verdiene som elevmedvirkning prøver å forsterke hos eleven. «Relasjon er nøkkelen til alt, helt klart. Ting er lettere i år fordi jeg kjenner elevene mine.» (Lærer K2). Alle informantene understreker viktigheten av en genuin og god relasjon til sine elever. Ikke bare krever god relasjon gjensidig respekt fra lærer til elev, elev til lærer, men også elev til elev. Det er etter min erfaring vanskelig å skape et forhold til en elev uten kommunikasjon, og av den grunn tror jeg samtalen er et av de sterkeste og viktigste verktøyene vi har som lærere. I likhet med dette argumenterer Paul Black og Dylan William at det er en klar sammenheng mellom læring, undervisning og relasjon. De begrunner at læreren må ha kjennskap til elevens læringsutfordringer og utvikling for å klare å tilpasse arbeidet etter elevens behov (Black & William, 1998). Altså at effektiv læring er forutsatt av blant annet en god relasjon mellom lærer og elev. Kommunikasjon er grunnstenen for god relasjon. Uten effektiv kommunikasjon kan vi ikke diskutere eller forklare forventninger til elever som er veldig viktig for å gjennomføre prosjektarbeid. Alle informantene forklarer at det er nødvendig å ha opparbeidet seg et lite repertoar av

setninger og fraser man kan bruke for å nå ut vil eleven, støtte dem og vise at man bryr seg. «Nå er det noen lurt du tenker på. Du som smiler. Kan jeg for eksempel si.» (Lærer K3). Alle informantene kommer med eksempler på setninger man kan bruke for å hjelpe eleven med å komme i gang med arbeid, eller føle seg sett og hørt.

Lærer K1 og Lærer K3 opplyser om at deres elever deltar i både planlegging, gjennomføring og vurdering av arbeidet de medvirker i, men i varierende grad. «De kan jo komme med ideer, hvis man har idémyldring hvor vi ser på mål, så kan de komme med ideer for kriterier, hva som skal vurderes. Hvordan vil de at oppgaven skal se ut?» (Lærer K1) «Vi må gi læringsansvaret litt over til eleven, så oppdager vi elevens evner og kapasitet litt på nytt.» (Lærer K3). Elevmedvirkning i form av at lærer og elev kommer sammen for å utforme vurderingskriterier i plenum kan ifølge (Sandvik, 2019) skape et tolkningsfellesskap som kan skape forståelse av hensikten bak hva det vil si å mestre en gitt oppgave. Samarbeid mellom lærer og elev med vurderingskriterier gir eleven en mulighet til å vise sin faglige forståelse til læreren (Engh, 2007). Lærer K2 forklarer at å unngå kritikk er spesielt viktig når elevene øver på å ta egne valg. «Jeg går ikke inn og pirker på ‘det må du gjøre bedre sånn’, jeg sier heller ‘det er fint at du har gjort det sånn’. Også har vi som regel snakket om oppgaven på forhånd.» (Lærer K2) Videre forklarer K2 at det kan være hjelpsomt å stille oppfølgingsspørsmål, som ved eksempel påfugl-oppgaven «Er det sånn en påfugl ser ut? Da får jeg dem til å tenke litt.»

5.3.1 Sosiale prosesser for læring

Både Lærer K1, som gjennomførte et High School Musikal-prosjekt og Lærer K3 som ga elevene på 6. trinnet ansvar for å designe et bibliotekområde, forklarte å ha gjennomført større skoleprosjekter i samtale om prosjekter med elevmedvirkning på en større skala. Prosjektene varte over flere uker og omhandlet elever på tvers av klasser. Dialog, samspill og samarbeid for læring er en del som inngår i elevmedvirkning. Prosjektet til Lærer K1 og Lærer K3 er langvarige prosjekter som blir gjennomført over flere uker og gjennomføres ofte på tvers av klasser eller

involverer flere trinn i arbeidsprosessen. Prosjektene deler mange likhetstrekk med Heureka-prosjektet nevnt i teorikapittelet, som også har som mål å aktivisere eleven, og la dem ta del i undervisningen. Det er interessant at slikt tverrfaglig prosjektarbeid som gjør eleven til en aktiv deltager og aktør i prosjektet har så stor suksess rate. Både dataen innsamlet fra Heureka-prosjektet og erfaringene til K1 og K3 kan tolkes som positive erfaringer for elevene, både akademisk og sosialt. Ifølge Vygotsky (1978) er sosial samhandling utgangspunktet for læring, og ikke bare en ramme. Vygotsky sine teorier presentert i boka *Tenkning og tale* (2001) påstår at sosialt og språklig samspill er essensielt for å utvikle tanke og dermed læring. Mellommenneskelig interaksjon er kjernen for å skape tanker og erfaringer som er tilgjengelige for andre, på denne måten kan man få en reaksjon og bruke kunnskapen til å tenke videre med (Krumsvik & Såljø, 2020). Læringsmetodene til Lærer K1 og Lærer K3 underbygger Vygotsky sine teorier om samspill og samarbeid, som igjen er en vesentlig komponent av målet til elevmedvirkning. Men Lærer K1 og Lærer K2 deler også mange likheter med et deduktivt læringssyn, men selvfølgelig med variasjon i læringen.

Samtidig som K1 anerkjenner viktigheten av elevens mulighet til å gjøre egne erfaringer og ta egne valg, og forklarer K1 viktigheten av å gjøre en vurdering av elevgruppens kapasitet til å medvirke uten at det går på bekostning av læringsutbytte. Det vil si at noen elevgrupper vil oppleve en større grad av kontroll. Lærer K2 deler mange likheter med Lærer K1. På bakgrunn av å være nyutdannet lærer og av den grunn ha et større behov for kontroll, bruker Lærer K2 mindre elevmedvirkning i sin undervisning. Men presiserer at elevens frihet fremdeles blir sterkt prioritert. Lærer K2 har i motsetning til Lærer K1 et mindre behov for struktur. Lærer K2 mener at undervisningen burde være flytende og at improvisasjon er et viktig verktøy for vellykket undervisning med elevmedvirkning. Noe som er helt forskjellige fra Lærer K1 som foretrekker en tydelig struktur og nøye planlagt undervisning. Til slutt har vi Lærer K3 som deler mange likheter i sin undervisningsfilosofi som Dewey og bruker en større grad av progressive utdanningsteknikker i kunst og håndverksundervisningen, da blant annet elevmedvirkning på daglig basis. K3 virker som et midtpunkt mellom K1 behov for kontroll og K2 behov for improvisasjon, og opplyser om at

undervisningen ofte ligner mer på prosjektarbeid hvor læreren tar en prosjektlederrolle og ikke en tradisjonell lærerrolle.

Ordtaket *lære å lære* har dukket opp mange ganger i sammenheng med begrepet elevmedvirkning og er knyttet til betydningen av hvordan læring skjer. Som Dewey forklarer det med ordtaket «Learning by doing» oppfatter vi informasjon og lærer annerledes fra erfaring enn fra deduktiv læring hvor vi reproduserer informasjon fra læreren (Dewey, 1938). I sin bok *Teaching children to study* av Linda B. Earhart (2009), originalt utgitt i 1909, uttrykker Earhart forbauselse om at emnet har ligget forsømt i så lang tid. Hun uttrykker at barn kan lære av å samle inn data gjennom egen eksperimentering, gitt at de har representative kilder og data som utgangspunkt. Altså at læreren blir en kilde til erfaring, men tar rollen som hjelper i prosessen og ikke underviser. Earhart understreker også at hvordan barn lærer og hvilke metoder de bruker i skolen, kan ha viktige samfunnsmessige konsekvenser (Earhart, 2008). En artikkel skrevet av Ivar. A. Bjørgen, professor i psykologi, (2011) publisert i Tidsskrift for Norsk psykologforening skriver han at det eneste det er enighet om per i dag er at læring er viktig, men at det er stor strid mellom meningene om hva og hvordan en god læring oppstår. Han argumenterer slik Earhart gjorde for hundre år siden, om at det stadig er nyttig å legge vekt på hvordan læring skjer (Bjørgen, 2011). Informantene for denne avhandlingen er splittet på samme måte: Hvor noen mener mer kontroll er nyttig, mener andre at frihet og improvisasjon er nødvendig. Det er min oppfatning at studien gjennomført for denne avhandlingen stiller sterkere på grunn av disse forskjellene.

5.4 Livsmestring: Hvem er jeg?

Utdanningsdirektoratet skriver om formålet til livsmestring i *Overordnet Del* under *Folkehelse og livsmestring* at livsmestring som et tverrfaglig skoletema som skal gi elevene kompetanse for å fremme fysisk og psykisk helse slik at de kan ta ansvarlige livsvalg. Skolen skal tilrettelegge for livsmestring fordi barn og unge har behov for å utvikle et positivt selvilde og en trygg identitet (Utdanningsdirektoratet, Overordnet

del, 2020). I forhold til tverrfaglig arbeid med livsmestring og elevmedvirkning i kunst og håndverk, ser jeg at temaer som mediebruk, mellommenneskelige relasjoner, grensesetting og respekt for andre kan være nyttig å bruke i undervisningen.

Endringer gjort i 2003 i opplæringsloven under Kapittel 9A for *Elevane sitt skolemiljø*, gjør at skolen ikke lenger eksisterer eksklusivt som kunnskapsformidler, men har et ansvar for elevens fysiske og mentale helse og velvære. Eleven har rett på et godt fysisk og psykososialt miljø. Både paragraf §9A-1 og §9A-3 må sees i sammenheng med hverandre for å ha et helhetlig perspektiv på dette. Opplæringsloven § 9a-2 lyder som følger: «Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring.» (Opplæringsloven, 2020, §9a-1). Paragraf §9a-3 informerer om at «Skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering.» (Opplæringsloven, 2020, §9a-3). Men det er ikke alle som er enige i denne endringen. I artikkelen *Livsmestring i skolen, helt feil løsning* (2021) skriver Willy Tore Mørch, professor i barn og unges psykiske helse ved Norges Arktiske Universitet i Tromsø (UiT) at intensjonen bak å inkludere livsmestring inn i skolen er et godt forsøk på å hjelpe eleven, men stiller seg kritisk til Utdanningsdirektoratet og mener at temaet mangler konkrete temaer og metoder. Samtidig argumenterer han for at fokuset på elevens psykiske helse heller burde integreres inn i lærerutdanningen og at elevene ikke har behov for denne kunnskapen om psykisk helse (Mørch, 2021). Både Lærer K1 og Lærer K2 opplyser om at elevens mestring og psykisk helse er i fokus, men det er kun Lærer K3 som aktivt bruker begrepet livsmestring knyttet til elevmedvirkning. Det er ikke et tegn på at K1 og K2 ikke bruker det i sin undervisning, men det demonstrerer heller forskjellene mellom lærerne. Mørch er ikke den eneste som er kritisk til faget livsmestring. Professor i Psykologi Ole Jacob Madsen skriver i boken *Livsmestring på timeplanen* at han er bekymret for at temaet kan skape nye nederlag for elever som allerede sliter med temaene fra før. Han forklarer at vi må endre skolen istedenfor eleven. Madsen forklarer at temaet livsmestring legger for mye ansvar for psykisk helse på enkeltindivider og at skolen ikke kan ansvarliggjøre barn og unger for egen helse. Madsen stiller seg spørrende om det tverrfaglige temaet livsmestring i skolen er riktig retning for barn og unges helse (Madsen, 2020).

Major (2011) skriver at manglende mestring og mobbing blant annet er de mest alvorlige risikofaktorene for barn og ungdoms psykiske helse. Av den grunn tenker jeg at det ikke er urimelig at Lærer K1 til stadighet prioriterer elevens mestringsfølelse over deres mulighet til autonomi og medvirkning i undervisningen. Gjennom intervjuprosessen ble det etter min oppfatning klart at alle lærerinformantene vurderer elevgrupper individuelt og deretter avgjør i hvor stor grad av elevmedvirkning som er riktig å bruke før det har en påvirkning på klassens produktivitet, mestring, motivasjon og selvbilde. Prioriteringene til alle informantene samsvarer med (Major, 2011) som skriver at det å oppleve et positivt skolemiljø og å være del av et fellesskap til medelever og lærer, er viktig for at elevene skal føle seg inkludert og oppleve mestring.

Det flotte med elevmedvirkning er at det krever elevens deltagelse, meninger og tanker. Det skal oppfordre eleven til å bruke disse aktivt for å ta ansvar for egen læring (Utdanningsdirektoratet, 2020). Slik jeg har tolket lærerinformantene oppfatter jeg at når vi medvirker, kommuniserer vi hvem vi er, hva vi liker og hvilke verdier vi deler. Lærer K3 forklarer å ha opplevd dette slik «Hva er det jeg vil? Det er kanskje et spørsmål man ikke stiller seg så ofte. Det er derfor jeg tror det av og til kan være lurt å snakke om hvilke valg vi gjør. Det sier noe om deg som menneske.» (Lærer K3). God psykisk helse for barn og unge vil blant annet innebære å mestre tanker, atferd, følelser og hverdagens krav, og gir et godt grunnlag for læring. Når elever skal løse problemer, har relasjoner til andre og fleksibilitet i problemløsning stor betydning for psykisk helse (Berg, 2012). Psykiske vansker eller lidelser kan hindre barnet i å erfare disse livsutfoldelsene (Holen & Waagene, 2014). Informant K3 hadde under intervjuet en rekke påstander og resonnementer som ledet mot et ønske om å fremme livsmestring hos sine elever «(...) mere om det å utforske materiale, prosesser og ideer og alt det. Det er viktig kunnskap å ha om seg selv, og der finnes det ingen svar fordi det handler om å bli kjent med seg selv i prosesser. Hvem er jeg?» (Lærer K3). Lærer K3 hadde som et kontinuerlig mål å lære elever å takle vanskelige situasjoner eller forklare hvordan verden fungerer for å ruste elevene til en hverdag utenfor skolen og for å skape oppegående borgere som har de verktøyene de trenger for å takle motgang i livet.

Det er kanskje lettere for dem i senere tid fordi de har opplevd motgang, men på en ufarlig måte. Jeg har vist at voksne også kan gjøre feil. Elevene sier ofte: «Det er krise!» Da svarer jeg: «Kuba-krisen? Har du hørt om Kuba-krisen? Det var den gangen det nesten ble atomkrig.» Fordi de lager det så stort. Men det er jo hverdagen deres. Men samtidig må vi spørre «Er det så farlig da om det ikke ble perfekt? Jeg liker det like godt.» Vi må kunne trygge dem på at de er ikke bare mestring, de er mennesker, som gjør hele og viktige erfaringer. (...) Og jeg tenker, hvis vi ikke begynner nå, når skal de lære det? (Lærer K3).

Det er min oppfatning at elevmedvirkning har som mål å hjelpe elever til å oppdage sin innvirkningskraft og betydning, samtidig som det tilrettelegger for samarbeid, samtale og utviklingen av evnen til å uttrykke egne tanker og meninger. Utviklingspsykolog og pedagog Lev Vygotskijs sosialkonstruktivistiske teori baserte seg på at læring skjer gjennom sosialt samspill, og baserer seg på interaksjon mellom individer (Woolfolk, 2004). Med dette pedagogiske perspektivet som utgangspunkt og i henhold til tematikken elevmedvirkning mente han at læring er en sosial prosess som eksisterer i en balanse mellom hva barnet lærer selv og hva barnet lærer med lærerens veiledning. Alle lærerinformantene forklarte at de har oppgaver med og uten elevmedvirkning og at grad av medvirkning kan variere. På denne måten får eleven øvd seg på å skape kunnskap selv gjennom egen læring og gjennom læreren. Begge teknikkene samstemmer med Vygotskij sin teori om at læring foregår i sosialt samspill, men også i selvstendig arbeid (Woolfolk, 2004). Til tross for at gruppearbeid og egenarbeid med elevmedvirkning krever mer av både lærere og elever har alle informantene uttrykt at elevmedvirkning kan ha en positiv effekt på både elevens læring, men også på deres evne til å samarbeide og samhandle med andre. Lærer K3 forklarer at livsmestring lærer bort tanker og holdninger som er viktig, ikke bare for enkeltindividet, men også for samfunnet som helhet.

Avslutningsvis er det også nødvendig å nevne viktigheten av resiliens i skolen når det gjelder elevmedvirkning og spesielt livsmestring. Ordet resiliens er en fornorskning av det engelske ordet 'resilience' og defineres som evnen til å komme seg eller tilpasse seg motgang eller vanskeligheter man møter i livet (Kirkeby, 2003). Resiliens eller

evnen til å tåle motgang, slik jeg har tolket det, er et resultat av en sterk psykisk og fysisk helse. Denne er evnen til å håndtere motgang og bruke tanken til å styre sinnet mot noe som bygger deg opp som menneske istedenfor noe som ødelegger deg, er ikke noe man er født med, men læres gjennom livet. Det er følelsen av motgang, eller at man mislykkes med noe som Lærer K1 forklarer, som stopper bruken av elevmedvirkning. Som nevnt tidligere sier K1 at mestring og motivasjon prioriteres fremfor muligheten til å delta og gjøre egne valg på grunn av fallgruver som elevene havner i som kan hindre læring og tære på deres selvbilde. «Jeg synes de kan falle i for mange fallgruver som gjør at de mister motet, (...) da er det viktigere at jeg gir de oppgaver hvor de skal gå ut med mestring og selvfølelse.» (Lærer K1). Alle informantene snakker om temaene mestring og motivasjon og veier verdien av dette opp mot elevens mulighet til å håndtere motgang om det skulle oppstå. «Det er viktig å stå i en prosess. Det å få lov til å jobbe med integriteten sin. (...) når du har valgt noe selv så er nedturen kanskje litt lettere å svelge også fordi det blir nedturer uansett hva man lager. Det går opp og ned». (Lærer K3). Uniformt for alle lærerne er at trygge rammer, god relasjon og evnen til å finne gode løsninger raskt er nøkkelfaktorer som kan forhindre at eleven mister troen på seg selv i situasjoner hvor de møter motgang. Men at motgang må forventes, og at forventningene som læreren har til eleven og eleven har til seg selv er avgjørende for elevmedvirkning i kunst og håndverk.

5.4.1 Autonomi og selvbestemmelse for å medvirke

Selvbestemmelsesteori er som beskrevet tidligere et grunnlag for selvbestemt adferd og at denne adferden blir en del av hvordan eleven ser på seg selv. De tre grunnleggende behovene kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet må være til stede i læringsmiljøet til eleven for å at selvbestemmelse skal kunne tre i kraft (Deci & Ryan, 2000). Begrepet selvbestemmelse er spesielt viktig i tilknytning til elevmedvirkning, elevens mulighet for selvbestemmelse er forutsettes av god klasseledelse og lærerens evne til å involvere elevene i avgjørelser. Deltagelsen gjør elevene til aktører i eget læringsmiljø. Alle lærerinformanter forteller at elever som

ikke klarer å jobbe selvstendig eller ikke ønsker å delta i undervisningen ikke får utbytte av denne muligheten. Allikevel har elever retten til selvbestemmelse, og innflytelse gjelder både i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning og arbeid (Engh, 2007).

Elevmedvirkning er ikke nødvendigvis uproblematisk. Alle informanter forklarer at de opplever utfordringer ved å bruke elevmedvirkning og av den grunn begrenser bruken i ulik grad. Lærer K1 forklarer det slik: «(...) men jeg føler ikke alltid at jeg gir så mye frihet som rektor og andre mener at vi bør gi. Fordi jeg mener at jeg må styre de litt for å nå målene, og jeg vet kanskje veien best til målet. (...) De vet ikke sitt eget beste alltid» (Lærer K1). Lærer K2 har en lignende respons, men legger større vekt på å ikke miste kontroll over klassen i motsetning til K1 som vektlegger mestring: «De må gjerne ha en følelse av at de har vært med å bestemme mye, men det er veldig lærer-styrt. Du må ha full kontroll på hva de skal lære og hva du lar dem velge.» (Lærer K2). Samtidig forklarer Lærer K2 at elevens frihet og mulighet til å delta alltid prioriteres høyt.

Lærer K3 stiller seg mest fri av alle kandidatene, men forklarer fremdeles at elevmedvirkning ikke faller like naturlig i alle klasser, og noen klasser opplever dessverre lite av det basert på modenhet: «I løpet av årene har jeg hatt dårlige og gode forsøk (...) Det kan også være avhengig av kull, så det er noen kull hvor jeg velger mindre elevmedvirkning enn andre.» (Lærer K3). Alle lærere kan gjennom sin karriere erfare å møte elevgrupper som består av forskjellige individer, med ulikt faglig nivå, interesser og erfaringer. Som nevnt tidligere slår *Overordnet del* i LK20 fast at elevmedvirkning kan og skal praktiseres til varierende grad, basert på elevenes utviklingsnivå og alder (Utdanningsdirektoratet, 2021). Henrik Tjønn, lektor ved Manglerud skole og Henrik Galligani Ræder, stipendiat ved Centre for Educational Measurement ved Universitetet i Oslo oppfordrer derfor lærere til å være varsomme med å gi eleven full autonomi og at nivå fire, som er illustrert i *Tabell 1* i kapittel to, ikke behøver å være et mål i seg selv (Tjønn & Ræder, 2020).

Forskningen som eksisterer om medvirkning og demokrati i skolen oppsto på nittitallet og var rettet etter politiske og normative argumenter, og har med tiden endret fokus på hvordan ideene om medvirkning kan brukes i praksis (Johansson & Emilson, 2017). I senere tid har det blitt gjort en rekke nye empiriske studier om medvirkning og demokrati i skolen (Svinth, 2013; Ribaeus, 2014). Studiene viser at arbeid med demokratiske prosesser og medvirkning, slik det har blitt forankret av nasjonale styringsdokumenter, internasjonale konvensjoner og FN, er utfordrende å gjennomføre i praksis (Bae, 2012). Det er flere grunner til at arbeidet oppleves som utfordrende. Faktorer som kan påvirke barnets mulighet til å medvirke er blant annet: lærerens villighet til å gi avkall på makt og gi fra seg kontrollen og lærerens syn på barnets kunnskaper (Bae, 2009). Forskning rundt medvirkning viser at begrepet ofte forstås og utøves ved å gi barna individuelle valg og selvbestemmelse. Men denne forståelsen av medvirkning har i senere tid blitt kritisert som begrensende (Kunnskapsdepartementet, 2019, Percy-Smith & Thomas, 2010). Monica Seland (2018), førsteamanuensis i pedagogikk ved Dronning Mauds Minne Høyskole i Trondheim, forklarer at det er et behov for en utvidet forståelse av hva medvirkning tilsier, og at det må være mer enn selvbestemmelse og individuelle rettigheter, selv om disse er nødvendige. Han understreker at synet slik det eksisterer i dag ikke er tilstrekkelig, og underbygger et syn på barn som brukere fremfor borgere. I likhet med dette uttrykker Berit Bae (2009) professor i barnehagepedagogikk ved Oslomet Storbyuniversitet har en liknende holdning og hevder at en individualistisk forståelse av medvirkning kan hindre barnas rett til å utrykke seg og handle i felleskap. Ingen av lærerinformantene uttrykket kritikk av selvstendig elevarbeid, heller setter de ofte et kritisk blikk på om elevmedvirkning er riktig å bruke i undervisningssituasjonen. Alle lærere forteller at det gjøre individuelle vurderinger av de ulike elevgruppene i forhold til grad av medvirkning der får mulighet til å oppleve. Men alle lærere forteller at de ønsker at elevene skal oppleve å medvirke om individ og som en del av en gruppe.

5.5 Tilbake til verkstedene

Dette underkapittelet skal legge til rette for de fysiske faktorene som kan påvirke hvor ofte eller hvor mye lærerne velger å bruke elevmedvirkning i kunst og håndverk. Som presentert i undersøkelseskapittelet forteller informantene at egenskapene til rommene for kunst og håndverksarbeid ikke likegyldige og vil ha en effekt på undervisningen. Informantene forklarte også at med den nye innstillingen om at elevene skal jobbe mer praktisk er det mange fysiske og økonomiske faktorer som må ordnes for å nå målet om en praktisk skole. I støtteteksten *Hva er nytt i kunst og håndverk?* publisert av (Utdanningsdirektoratet, 2019) skriver de at kunsthistorie og teoretisk tilnærming har fått en mindre plass og praktisk-skapende arbeid skal i sentrum for elevens læring. «Faget dreier tilbake til verkstedet og et ønske om å sikre praktisk arbeid i materialer» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Ordtaket *Tilbake til verkstedene* er ikke det kjente mantra valgt av Udir i LK20, men blir brukt av Lærer K3 som forklarer at det har blitt et mantra i skolen for å beskrive fagfornyelsen. «Det er ikke noe endringer i resurser i faget. Men det er et økt trykk på at verkstedene skal – vi skal tilbake til verkstedene» (Lærer K3). Samtidsaktuelle diskurser i fagfeltet argumenterer om den praktiske retningen etablert i LK20 har styrket kunst og håndverksfaget eller ei. I artikkelen *Ny læreplan – Er kunst og håndverk styrket?* av Kunst og design i Skolen (2020) stiller de seg kritiske, men håpefulle til den nye strukturen. De ser positive aspekter av læreplanen i kunst og håndverk hvor det kommer tydelig frem at elevene skal lære om bruk av håndverktøy, håndverksteknikker, elektriske verktøy og praktiske ferdigheter i kompetansemålene. Men ser også at den åpne innrammingen av LK20 kan være mindre forpliktende for skoleeier i forhold til investeringer i gode håndverksrom (Kunst og Design i skolen, 2020). Det viktig å se på hvilket midler som tilbys lærerne som har ansvar for å iverksette og gjennomføre undervisningen. Alle informantene fikk spørsmål om verkstedene var tilstrekkelige for arbeidet, spesifikt med tanke på elevens mulighet til å medvirke.

Som presentert i undersøkelseskapittelet kom det frem at alle lærerne har hatt utfordringer med sine lokaler knyttet til gjennomføring av effektiv undervisning hvor

elevene kan delta aktivt i timen. Problemene for hver av informantene var som følgende:

- Lærer K1: underviser i nylig oppussede lokaler, hvor arkitekten som utformet og designet rommet ikke kan noe om kunst og håndverksundervisning og derfor utilsiktet har designet rommet slik at undervisningen blir vanskeligere å gjennomføre. Rommet imøtekommer derfor ikke de behovene som kommer med verksted. Ulempene med at den faglærte ikke har blitt inkludert i designprosessen har ført til følgende utfordringer: Store glassvinduer som gjør det vanskelig for barna å holde fokus når andre barn leker. Vasker i små størrelser som ikke er egnet for å rense maling og som ikke rommer mer enn ett barn av gangen, og som skaper stor kø for barn med lite tålmodighet. Alle arbeidsbord har hjul slik at de kan flyttes og klasserommet kan endres, men det gjør det vanskelig å arbeide med materiale som hammer og spiker når bordet beveger på seg.
- Lærer K2: underviser også i nylig oppussede lokaler, men der en del utstyr er i ødelagt, blant annet avsug til sløydsalen for treflis. De opplyser om at plank og annet sløydarbeid noen gang ligger i veien for nødutganger, men at verkstedet i hovedsak er tilfredsstillende og ikke mangler verktøy.
- Lærer K3: underviser på en eldre skole og har av den grunn klasserom spredt på flere deler av skoleområdet. De opplyser om at verktøy som sager og diverse annet utstyr ikke har blitt byttet ut på over 15 år og derfor bærer preg av slitasje. Det er også store avstander mellom kunst og håndverksrommene, som gjør at det er vanskeligere å gjennomføre undervisning som for eksempel krever både sløyd og tekstil rommene samtidig.

Lærerne, og da spesifikt Lærer K3, stiller seg kritiske til ordtakene 'tilbake til verkstedene' som et moderne mantra for skolen, når mangelen på ressurser til kunst og håndverksundervisning og annen praktisk utfoldelse er stor. Lærer K3 opplyser om at ingen endringer i budsjett har blitt gjort for å tilrettelegge for en mer praktisk skolehverdag for elever til tross for det store presset som kom med LK20.

5.5.1 Læreplanen i utvikling med samfunnet og eleven

Alle læreplaner har som mål å være bedre enn den forrige. Læring og elevers behov er i konstant endring i tråd med samfunnets behov, og den hyppige oppdateringen av læreplaner beviser dette. Læreplan for faget forming varte fra 1960-1997 og ble endret en total av tre ganger siden sin oppstart. Faget ‘kunst og håndverk’ slik vi kjenner det i dag begynte med L97, fortsatte med K06 og nå LK20 (Kunst og Design i Skolen, 2019). Medvirkning, demokrati og livsmestring er blant annet ny tematikk som ikke har inngått i tidligere læreplaner, og implementeringen av disse er for å hjelpe eleven inn i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Jeg oppfatter det slik at den nye læreplanen setter eleven i fokus og gjenspeiler et mål om å gi eleven en ny form for kunnskap, ikke kun den tradisjonelle teorien, men også kunnskap om seg selv som menneske og individ. I henhold til ordlyden i LK20 under *Fagets Relevans og Sentrale Verdier* (Utdanningsdirektoratet, 2020) skal elever tilegne seg erfaring gjennom å delta i estetiske prosesser. Disse prosessene skal skape et grunnlag for å medvirke i kultur- og samfunnsutvikling. Kunst- og håndverksfagets relevans og sentrale verdier konstaterer at praktiske ferdigheter, utforskertrang, skaperglede og personlig utvikling skal øves på nettopp ved å medvirke. Grad av medvirkning er ikke spesifisert, men skal være tilpasset alder og arbeidsevne. Medvirkningen skal skape et grunnlag for å få erfaring til hverdags- og arbeidsliv, og forberede eleven på andre livsutfordringer (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Med dette i tankene er det ikke urimelig å forestille seg at norske læreplaner passer inn i kategorien for progressiv utdanningsutvikling. Dewey er mest kjent for sitt sitat «*Learning by doing*» og blir ansett som en talsmann for ‘progressiv utdanning’ (Dewey, 1938). Progressiv utdanning defineres kort som en type undervisning som vektlegger læring-ved-å-gjøre, erfaringsbasert læring, stor vekt på problemløsning, kritisk tenkning, gruppearbeid, utvikling av sosial kompetanse, samarbeidsevner, utdanning for samfunnsansvar og demokrati (Kennedy, 2019). Lærer K3 var informanten som vektla elevmedvirkning mest i sin undervisning. Ved spørsmål om hvordan et typisk undervisningsopplegg med medvirkning så ut, forklarte Lærer K3 at

det selvfølgelig avhenger av klassen og relasjonen til elevene. Men utdypet at prosjektarbeid hvor den tradisjonelle 'lærerrollen' faller bort, ofte var en velfungerende løsning hvor elevene får utfolde seg på en rekke måter i tillegg til å treffe en rekke punkter på LK20. Undervisningsmetoden samsvarer på mange måter med typen undervisning definert som progressiv utdanning. Dewey forklarer videre at vi som mennesker tenker i ekstremer, altså noe er enten sort eller hvitt. Men utdanningsfilosofi eksisterer på et spektrum og gjelder derfor også for debatten mellom tradisjonell utdanning og progressiv utdanning (Dewey, 1938).

5.6 Oppsummerende resonnement hos informantene og refleksjon

Basert på empirigrunnet presentert i kapittel 4 finner jeg det spesielt interessant at arbeidserfaring, elevens mestringsfølelse og relasjon til elever og klassen er hovedfaktorene brukt til å forsvare sin bruk eller mangel på bruk av elevmedvirkning. Informasjonen er nyttig for å kunne besvare andre del av problemstillingen, som utforsker bakgrunnen til valgene tatt av informantene. Informantene sitter på ulik mengde arbeidserfaring, tidligere erfaringer, egne meninger og tanker, utdanning og verdigrunnlag. Dette har ført til at informantene har ulike svar og fremgangsmåter når det kommer til å bruke elevmedvirkning i sin kunst og håndverksundervisning selv om LK20 oppfordrer til bruk av det.

Det kommer tydelig frem at Lærer K1 og Lærer K2 noen ganger kan samsvare med en mer tradisjonell undervisningstilnærming, K1 bruker det spesifikke begrepet tradisjonell for å beskrive seg selv og forklarer at det er grunnen til at undervisningen i større grad er lærerstyrt. Lærerstyrt undervisning og samtale har gjennom tidene blitt kaldt IRE-samtalen. «Læreren stiller et spørsmål (initiering), eleven(e) svarer (respons), og læreren sier om svaret er rett eller galt (evaluering), og eventuelt følger opp svaret med enveisinformasjon eller videre samtale» (Krumsvik & Såljø, s. 99, 2020). Noen stiller seg kritiske til denne typen undervisning. Mehan (1979) og Nystrand (1997) forklarer at IRE kan gi et uttrykk for 'fasitkultur' der elevenes

utdanning baserer seg på å reprodusere ferdig kunnskap. Det har også blitt bevist at IRE-strukturen kan brukes på måter som oppfordrer til problemløsning der eleven er i fokus (Krumsvik & Såljø, 2020).

Informantene utdyper seg grundig og gir flere grunner til å bruke elevmedvirkning i kunst og håndverksundervisningen, samt effekten av medvirkningen. Grønt tegn betyr at temaet ble tatt opp av informanten og ble ansett som viktig. Gult tegn betyr at temaet ble mindre prioritert knyttet til elevmedvirkning. Strektegn betyr at temaet ikke ble nevnt gjennom intervjuet. Tabellen under er en oversikt over informantenes svar (se Figur 6).

Lærerens prioriteringer:	Lærer K1	Lærer K2	Lærer K3
Elevmedvirkning i undervisning	✓	✓	✓
Lengre prosjektarbeid (flere uker)	✓	–	✓
Elever deltar i vurdering	✓	–	✓
Tverrfaglig samarbeid	✓	✓	✓
Utfordrende romløsning	Ja	–	Ja
Prioritere spontanitet/ improvisasjon	✗	✓	✗
Begrepsprioriteringer – Begreper prioritert i sammenheng med medvirkning:			
Mestring	✓	✓	✓
Motivasjon	✓	✓	✓
Kreativitet	✓	–	–
Livsmestring	✗	✗	✓
Medvirkning	✓	✓	✓

Demokrati	–	–	✓
Deltagelse	✓	✓	✓
Klassemiljø	✓	✓	✓
Samarbeid	✓	✗	✓
Prosess /Prosjektarbeid	✓	✗	✓
Relasjon	✓	✓	✓

Figur 6: Sammenfatning av informantenes svar om elevmedvirkning. Egen tabell.

I undersøkelsesfasen var det viktig å få frem informantens individuelle opplevelse av elevmedvirkning, men i retrospekt ser jeg nytten av å ha kategorisert svarene til informant 1, og lagt nye spørsmål til informant 2, og deretter 3. For å bedre sammenligne tanker, likheter og forskjeller om temaer som oppsto. Med et slikt overblikk hadde det kanskje blitt lettere å trekke ut hovedtemaer fra intervjuene tidligere. Oppgaven endte med temaene, relasjon, livsmestring, motivasjon og fysiske forhold. Temaene kunne kanskje blitt utforsket bedre med en slik fremgangsmåte.

5.6.1 Pedagogisk ståsted hos informantene

Her vil jeg gjøre rede for hvilket pedagogisk ståsted informantene kan sammenlignes med. Målet er ikke å sette informantene i en boks, men heller å sammenligne deres syn og tankemåter med tidligere etablert pedagogisk læringsteori for å se hvorvidt de samsvarer med informantene. Dette er nyttig for å besvare problemstillingens ordlyd om hva som ligger til grunn for deres valg ettersom deres pedagogiske utgangpunkt kan ha stor innvirkning på planlegging, gjennomføring og tilrettelegging for elevens deltagelse i undervisningen. Informantenes syn på læring og undervisningsteknikker er ikke satt i stein, så selv om en lærer kan trekkes mot én teknikk, utelukker ikke det at de bruker andre metoder eller tilnærminger etter behov. Eksempelvis kan en

informant som har mye lærerstyrt undervisning, også bruke både induktive og deduktive læringsmetoder i sin undervisning. Alle informanter forklarer å bruke en kombinasjon av metoder. Nedenfor er en tabell som viser informantenes mulige pedagogiske ståsted (se Figur 7).

Ideologi / Filosofi	Lærer K1	Lærer K2	Lærer K3
Pragmatisme	✓	✓	✗
Induktiv læring	✓	✓	✓
Deduktiv læring	✓	✓	✓
Lærerstyrt undervisning (IRE)	✓	✓	✓
Progressiv utdanning	✓	✓	✓
Pedagogisk sammenligning			
John Dewey	✓	✗	✓
Johann Heinrich Pestalozzi	✗	✓	✗
Friedrich Fröbel	–	–	✓
Paulo Freire	✓	✓	✓

Figur 7: Sammenfatning av informantenes mulige pedagogiske ståsteder. Egen tabell.

Lærer K2 var spesielt opptatt av å begynne i det små og la elevene utfolde seg ettersom de mestret et steg av prosessen. Av den grunn samstemmer Lærer K2 på mange måter med pedagogikken til Pestalozzi som mente at læringssekvenser skal bygges opp fra enkelt til komplekst. Hos Lærer K2 ser vi dette gjenspeilet i et eksempel med symaskin-sertifikat:

Det som er veldig vanlig er at de tar et symaskin-sertifikat først, også kan du få lov til å sy. Det er helt forferdelig og ikke vits å begynne der. Det er jo ikke sånn at du tar en liten baby og sier: Jeg lærer deg ikke å spise før du kan spise med skje. Du sitter med babyen med teskjeen til den klarer å holde den selv. Sånn er det med elever også. Jeg var jo PPU-student selv en gang og da sa praksislæreren at vi lagde alt for kompliserte oppgaver. (Lærer K2).

Lærer K2 vektlegger elevens mulighet til å eksperimentere selv med ulike materialer og bygge på kompetanse litt etter litt. Eksempelvis trekker K2 frem en oppgave hvor elevene lager påfugler av papir hvor målet er å skape et eget personlig uttrykk. I likhet med forklaringen over beskriver både Lærer K2 og Lærer K1 å bli tildelt elever som ikke klarer å klippe papir eller knyte en knute. Slike elementære motoriske ferdigheter er derfor noe som tar opp mye av undervisningen.

(...) Som nyutdannet lærer er ofte ambisjonene her oppe. Men så kommer du på barneskole og så erfarer du – oi, elevene kan ikke klippe en gang. Så bare å klippe en rett linje i stoff, det er nok. Også blir det fint, men for noen er det en kjempevanskelig jobb. (Lærer K2).

Lærer K1 deler på mange måter et deduktivt syn på læring. Ivar A. Bjørgen, professor i psykologi, forklarer i Tidsskrift for Norsk psykologforening at deduktive læremåter baserer seg på at elevene lærer ved å gjenta informasjon og kunnskap fra læreren, og eleven har en passiv rolle i klasserommet (Bjørgen, 2011). Lærer K1 forklarer at de bruker denne metoden fordi de som lærer ofte vet elevens eget beste bedre enn elevene selv. Lærer K2 tar en liknende innfallsvinkel, men begrunner mangelen på deltagelse og frihet i at de kun har jobbet som lærer i litt over ett år og ikke ennå har omstendighetene for å gi frihet samtidig som orden opprettholdes. Til tross for at K1 og K2 deler et mer tradisjonelt grunnlag, forteller begge lærere at de vektlegger elevens mulighet for å ta egne valg sterkt, men innenfor lærerens rammer. Som kontrast til dette kan Lærer K3 identifiseres med en mer åpen type klasseledelse, og deler noen av de samme læringsprinsippene som John Dewey (1859-1953) forklarer i sin utdanningsfilosofi. Læremåtene brukt av K3 kan sammenlignes med induktiv

læringsmetode, som krever at eleven blir en aktiv deltager som finner egne løsninger og struktur gjennom egen erfaring (Bjørgen, 2011). Det er viktig å understreke at ingen valg av fremgangsmåte for de forskjellige lærerne er feil eller riktig i denne avhandlingen, fordi målet er å forstå hva som ligger til grunn for valgene de tar, ikke å vurdere valgene i seg selv. Alle informanter forklarer at en god relasjon til klassen er en forutsetning for hvor stor grad av medvirkning elevene gis anledning til. Oppsummerende har alle de forskjellige informantene ulike syn på hvor stor grad av frihet, selvstendig arbeid og egen tanke som inngår i reell og effektiv elevmedvirkning. Alle informanter opplyser om at klassens modenhet, elev-til-elev-relasjon og elev-til-lærer-relasjon er avgjørende for hvor ofte de orker å gjennomføre større eller mindre prosjekter med stor grad av elevmedvirkning. Tabellen under viser hovedargumentene fra alle informantene (Se Tabell 9).

	Resonnement for bruk eller ikke bruk av elevmedvirkning	
	Argumenter for	Argumenter mot
Lærer K1	<ul style="list-style-type: none"> - Mulighet for samarbeid - Kreativt arbeid - Viktigheten av å oppleve valg 	<ul style="list-style-type: none"> - Støy og uro - Umotiverte elever - Mangel på kontroll
Lærer K2	<ul style="list-style-type: none"> - Øvelse i selvstendig arbeid - Fordypningsarbeid - Selvbestemmelse 	<ul style="list-style-type: none"> - Ikke tilstrekkelig relasjon - Mangel på erfaring - Mangel på tid
Lærer K3	<ul style="list-style-type: none"> - Tverrfaglig utfoldelse - Livsmestring - Opplevelse av mestring eller motivasjon - Opplevelse av å tilhøre noe større enn en selv - Bedre forståelse av læreplan og læremål 	<ul style="list-style-type: none"> - Umodenhet blant elever - Mangel på plass (fysiske arealer) - Mangel på tid - Noen elever klarer ikke overvinne negative tanker om seg selv

Figur 8: Tabell over lærernes argumenter for og mot elevmedvirkning.

Robert C. Pianta, Professor of Education ved University of Virginia (2006) forklarer i artikkelen *Classroom management and relationships between children and teachers* at en god lærer-elev-relasjon er avgjørende for god klasseledelse og at en god relasjon kan føre til at elevene oppfører seg bedre i klasserommet. Alle informantene anerkjenner at eleven har godt av en variert skolehverdag og at medvirkning burde eksistere i balanse med tradisjonelle undervisningsmetoder for ikke å slite ut eleven. Undervisning der eleven kan ta egne valg er nyttig, men krever også mer av eleven. Alle informanter konstaterer at en balanse mellom valg og ferdiglagde oppgaver er nyttig og utfordrer eleven på forskjellige måter.

I metodekapittelet ble det forklart at det kvalitative forskningsintervjuet som metode for innsamling av data er en samtale mellom to parter, intervjuer og informant. Ifølge Gleiss og Sæther (2021) kan man erfare at en informant endrer holdninger eller tanker gjennom intervjuet, nettopp dette skjedde i intervjuet med Lærer K1. Informanten forklarer at samtalen var øyeåpnende og ga K1 et nytt syn på sin egen praksis med elevmedvirkning i kunst og håndverksundervisning, og opplyste om at en holdningsendring kanskje var nødvendig.

Jeg tenker egentlig at du setter meg på sporet, at jeg kanskje må bli flinkere på elevmedvirkning. Ja, jeg må si det ja, det er egentlig veldig bra for denne undersøkelsen her. Når du kommer og stiller spørsmål til dette her, så blir jeg tatt litt på senga og tenker: Det er ikke så vanskelig for deg, du kan faktisk få inn mer medvirkning hvis du vil. (Lærer K1).

Lærer K1 var den eneste informanten som aktivt opplyste om dette gjennom intervjuet, men alle informantene opplyste om at intervjuet var nyttig og forfriskende for å friske opp minnet litt og snakke om temaet.

Elevmedvirkning er med på å sette barnet i sentrum og gjøre eleven til en aktør i egen hverdag, som kan stå for egne handlinger, tenke kritisk, samarbeide og søker utvikling. Det er min forståelse at elevmedvirkning er en del av en form for pedagogisk teori som setter barnet i fokus. Skolen er til for elevene, for deres vekst og utvikling, kultur- og kunnskapsformidling er en sentral del av skolen, men barnet må også ha plass. Gjennom denne avhandlingen har det blitt presentert flere pedagoger som tar «elevens

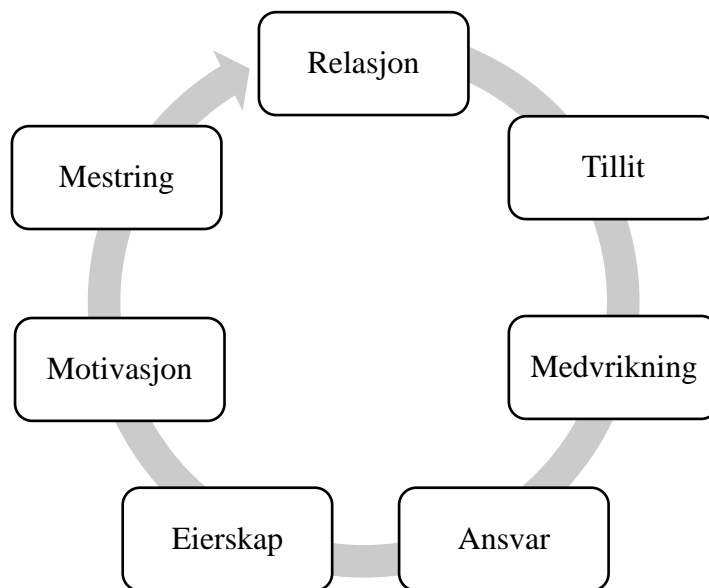
side». Denne formen for ideologi kalles barnesentrert ideologi (Imsen, 2014). Det er min tolkning at den nye læreplanen LK20 tar et slikt barnesentrert perspektiv med blant annet tematikken under tverrfaglige temaer: folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgerskap (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I min praksis i skole har jeg observert min praksislærer bruke elevmedvirkning i oppgaveutvikling aktivt, spesifikt i oppgavens vurderingskriterier og mål. Elevene kan komme med innspill og forklare hvorfor de mener noe er nyttig å lære, eller er rettferdig å bli vurdert i basert på det de skal lære. Muligheten til å bidra på denne måten så ut til å bli positivt mottatt og nesten alle elever var engasjerte i å gi sin mening og innspill. Elevene får derfor ideelt oppleve samhandling og ikke bare medvirkning til oppgaven, noe som kan gjøre en stor forskjell i om de oppfatter seg selv som sett, hørt og inkludert og ikke bare en ettertanke. Derfor ser jeg at elevmedvirkning kan virke motiverende, og at evne til å påvirke undervisningens læringsutbytte kan gi både motivasjon og mestringsfølelse. Dette er et positivt forventet resultat, men ikke et gitt resultat.

5.6.2 Mitt oppsummerende resonnement og bidrag

Drøftingskapittelet har satt søkelys på mulige årsaksforklaringer som kan ligge til grunn for informantenes handlinger, holdninger og undervisningsstruktur. Basert på teorigrunnlaget i kapittel to, undersøkelsen i kapittel fire, og drøftingen i kapittel fem, legger jeg frem min oppfatning av problemstillingens ordlyd og min forståelse av elevmedvirknings og mulig innvirkning og effekt på undervisningen og elevene. Tema én av problemstillingen setter søkelys på hvordan de utvalgte lærerne tolker og tilrettelegger for elevmedvirkning, og viser informantenes mulige pedagogiske ståsted forankret gjennom sine respektive perspektiver. Tema to setter søkelys på deres begrunnelser og resonnement for bruk eller ikke bruk av elevmedvirkning. Undersøkelsen viser at lærernes relasjon og tillit til elevgruppen kan ha stor innvirkning på hvor mye de får mulighet til å medvirke. Samtidig forklarer de ulike positive og negative sider ved elevmedvirkning. På den positive siden har vi mestring

og motivasjon, mens et negativt resultat kan være uro og en opplevelse av motgang. For å illustrere mitt resonnement og min oppfatning av elevmedvirkningens mulige resultat, har jeg utformet følgende figur (se figur 9).



Figur 9: Illustrasjon av min oppfatning av elevmedvirkningsprosessen og mulige positive virkninger av det. Egen tabell.

Jeg har valgt å legge inn to positive effekter av elevmedvirkning, altså mestring og motivasjon, fordi det alltid burde være lærerens mål å bruke undervisningsteknikker for å fremme dette hos eleven. Alle informanter forklarer at relasjon er grunnmuren i skolen og derfor ligger til grunn for undervisning og god klasse dynamikk. Av den grunn er relasjon første steg til elevmedvirkning. En god relasjon er grunnlaget for tillit, både mellom elev-til-elev og lærer-til-elev. Som informantene forklarer har ulike kull varierende grad basert på lærerens analyse av klassen, altså hvor modne elevene fremstår, om arbeid faktisk blir gjennomført og om medvirkning faktisk vil føre til læring. Deretter får elevene medvirke. Dette kan føre til en økt ansvarsfølelse, ikke bare for egen læring, men for det praktiske som produseres. En følelse av ansvar kan derfor føre til en økt følelse av eierskap, som ble beskrevet i underkapittelet for selvbestemmelse i teorikapittelet. Avslutningsvis kan ansvaret og eierskapet bli en kilde til eller skape en følelse av motivasjon og mestring. Disse følelsene er ikke et

forventet resultat av deltagelse og medvirkning, men er en mulig positiv bivirkning av det.

Det er min forståelse at ringvirkningene av en trygg lærer med god relasjon til sine elevgrupper i kunst og håndverk ligger til grunn for å ha nok kontroll til å kunne gi den bort til elevene. Jeg tror at et inkluderende, åpent, og engasjerende læringsmiljø kan ligge til grunn for effektiv læring, og at en godt rustet lærer er nøkkelen til dette. Kunnskapen som er produsert fra undersøkelsen og drøftingen i denne avhandlingen ligger i de resonnementene som jeg har trukket ut fra avhandlingen for å oppsummere undersøkelsen. Avhandlingen har gitt innsikt i tre ulike lærere i kunst og håndverkstolkning av elevmedvirkning, og begrunnelsene som ligger til grunn for deres valg.

Undervisningsteknikken elevmedvirkning er en måte å vise hvordan forskjellige tilnærminger til læring kan påvirke undervisningen og dens innhold. Om metoden elevmedvirkning er effektiv eller oppnår det den skal, krever en annen studie. For denne avhandlingen har det vært interessant å se hvordan informantene har forsvart sine handlinger og tenkemåter. Samtidig har det vært nyttig å få innsikt i hvordan lærerne opplever effekten av elevmedvirkning på sine elever.

Kapittel 6. Praktisk-estetisk arbeid

Under emneplanen MEST5900 ved avsnitt for *Vurdering og eksamen* ved punkt for offentlig presentasjon skrives følgende: «Den offentlige presentasjonen skal være knyttet til den skriftlige masteroppgaven. Den kan bygge på masteroppgavens praktisk-estetiske del og kunstnerisk utviklingsarbeid også kjent som artistic research eller være en praktisk-estetisk kommentar til den skriftlige masteroppgaven» (Oslomet, Emneplan MEST5900 Masteroppgave, 2022). Under temaet *Generell kompetanse* i emneplanen MEST5900 beskrives det at studenten blant annet skal anvende kunnskaper og ferdigheter på nye måter. Jeg planlegger å oppfylle det kravet ved å bruke skoleoppgaven fra Lærer K2, og gjennomføre den på et høyere nivå. Mitt praktisk-estetiske arbeid er i henhold til ordlyden av emneplanen og i likhet med vurderingskriteriene for masteravhandlingen, en kommentar som skal belyse mine funn fra undersøkelsen i en kombinasjon med skoleoppgaven.

Mitt resonnement og mine funn baserer seg på teorien fra kapittel 2, undersøkelsen i kapittel 4 og drøftingen i kapittel 5. Funnene er sammenfattet til en tabell illustrert i figur 10. Det praktisk-estetiske arbeidet vil visualiseres ved å kombinere oppgaveeksempelet *påfugl-oppgave* gitt av Lærer K2 og figur 10 utarbeidet fra mine funn.

Første del av det praktisk-estetiske arbeidet er elevoppgaven. Lærer K2 eksemplifiserte en skoleoppgave som var brukt for at elevene skulle medvirke som ble kalt påfugl-oppgaven. Det er dessverre ingen oppgavetekst å henvise til, men oppgaven ble oppsummert slik. Elevene skulle bruke papirbiter malt i forskjellige farger sammen med overlappingsteknikk for å lage en påfuglhale på en tegning av en påfugl som de selv hadde laget. Oppgavens åpenhet og mulighet for tolkning gjorde at sluttarbeidet ble en mangfoldig blanding av fargevalg og tolkninger. Påfugl oppgaven ble opprinnelig gjennomført med 5. klasse, og videre arbeides til å passe ferdighetene jeg har tilegnet meg på universitetet. Ved å gjennomføre oppgaven gitt av læreren på en ny måte utforsker det praktisk-estetiske elementet av masteroppgaven hvordan mitt resonnement kan visualiseres. Eleveksempler vil vises i prosessunderkapittelet. Andre del av det praktisk-estetiske arbeidet er en visualisering av

mine funn. For å representere mitt resonnement, som ble illustrert med figur 10, vil jeg kombinere en sirkel med begrepene inn i maleriet, som kan overlapse eller sammenflettes med påfuglene. Sirkelen må komme tydelig frem i arbeidet. Det er min intensjon at sirkelen skal knytte påfuglene sammen og vise at de står sammen i saken. Som en representasjon av at medvirkning kan kreve samarbeid, kommunikasjon og relasjon. Elevarbeidene hadde en påfugl alene, men jeg har valgt å bruke to påfugler som står sammen for å bedre visualisere budskapet i begrepene listet overfor. Sirkelen i bildet vil representere min tolkning av hvordan elevmedvirkning påvirker undervisningen og de mulige positive virkningene av det. Oppsummerende er oljemaleri med overlappingsteknikk valgt for det praktisk-estetiske arbeidet.

6.1 Kriterier for praktisk-estetisk arbeid

For å lede inn i det praktisk-estetiske arbeidet har jeg behov for arbeidskriterier som skal forme arbeidet. Kriteriene for oppgaven er som følger: (1) Det praktisk-estetiske arbeidet må kunne ferdigstilles til normert tid, (2) arbeidet må visualisere en tilknytning til min tolkning av elevmedvirkning, (3) arbeidet må bruke overlappingsteknikk, og til slutt (4) det praktisk-estetiske arbeidet må til en viss grad referere til påfugl-oppgaven til Lærer K2. For at det praktisk-estetiske arbeidet skal være i tråd med resten av oppgaven var fremgangsmåten utformet slik:

teori → undersøkelse → drøfting → egen tolkning → praktisk estetisk arbeid.

Det vil si at det praktisk-estetiske arbeidet er, som nevnt tidligere, trukket ut fra min forståelse av elevmedvirkninga og påfugl-oppgaven illustrert av Lærer K2. Hovedmålet for oppgaven til K2 var at elevene skulle oppleve å medvirke ved å ta egne valg i prosessen. Samtidig skulle elevene øve på motorikken ved å bruke lappeteknikk for å lage en hale av papir. Likedan vil det praktisk-estetiske arbeidet mitt bruke overlappingsteknikk for å lage en påfuglhale. Påfuglhale vil trekke fokus, men skal ikke distrahere fra hovedfigurene i maleriet som representerer min tolkning av elevmedvirkning. På denne måten skal overlappingsteknikken og motivet jobbe sammen for å lage et helhetlig bilde, hvor det ene elementet ikke overdøver det andre.

6.2 Prosessen og utvikling av maleri

Dette underkapittelet vil presentere min tankeprosess for prosjektet. Ettersom den praktisk-estetiske komponenten av avhandlingen ikke er ferdig innen skriftlig del, kan det endelige prosjektet variere noe fra det den planlagte skissen. Størrelsen på lerretet er 50 x 40 x 5 cm. Størrelsen på bildet ble valgt ut ifra hva som ville bli hensiktsmessig i henhold til tidsrammen for det praktisk-estetiske arbeidet. Inspirasjonsmateriale er to elevksempler gitt av Lærer K2.



Figur 10: Elevksempele 1. Eget fotografi.



Figur 11: Elevksempele 2. Eget fotografi.

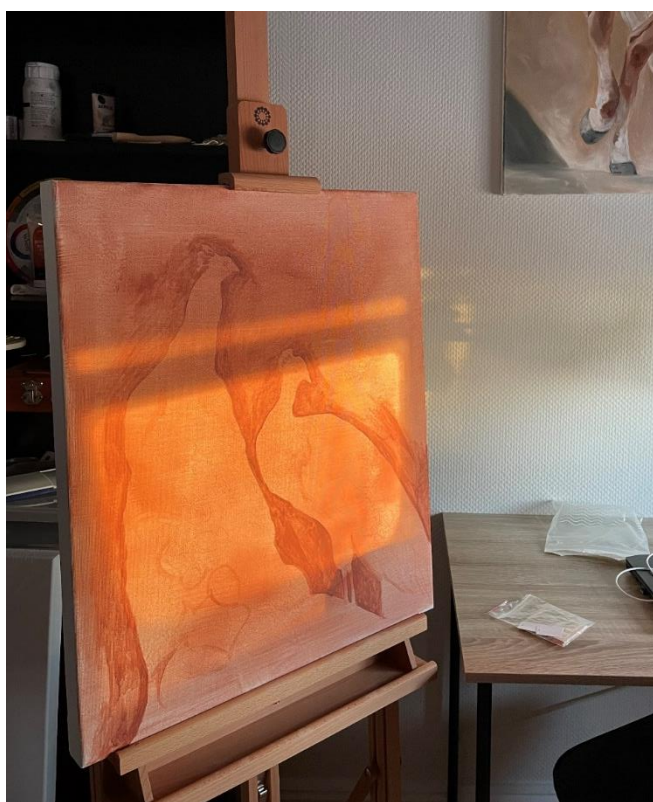


Figur 12: Elevksempele 3. Eget fotografi.

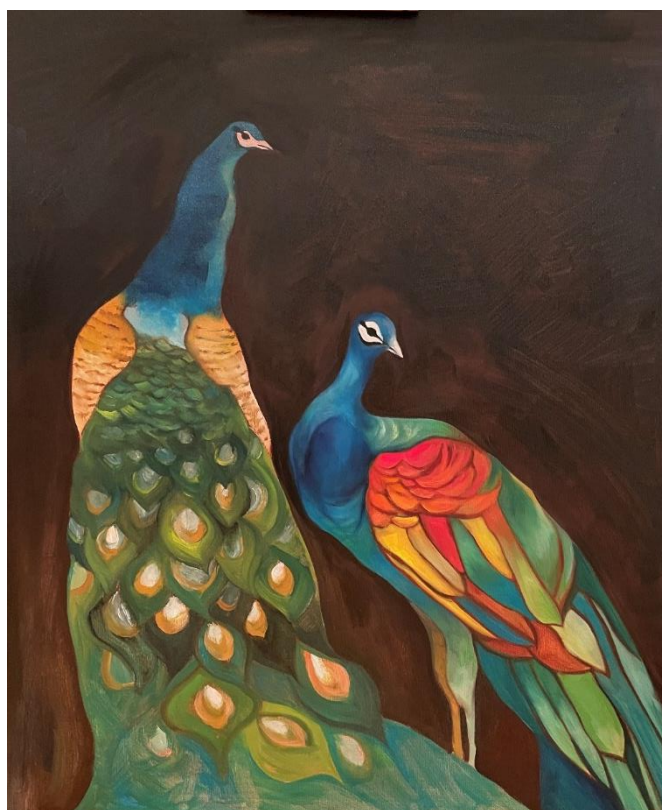
Oljemaling brukes ikke på grunnskolen. Det er flere grunner til dette, blant annet at oljemaling kan være giftig og fordi det er betydelig vanskeligere å arbeide med. Oljemaling krever grunnleggende kunnskap om maleprosesser og fargeblanding, av den grunn er det reservert for et høyere kunnskapsnivå. Det er også dyrt. Budskapet til det praktisk-estetiske arbeidet forblir det samme om det er akryl eller oljemaling. Ettersom jeg mester oljemaling vesentlig mer enn akryl er det hensiktsmessig å bruke olje. Samtidig er begreper som mestring og motivasjon knyttet til avhandlingen og oljemaling er det jeg mestrer best. Basert på tidsrammene gitt for det praktisk-estetiske arbeidet var det hensiktsmessig å jobbe med en teknikk jeg mestret, altså oljemaling. Tørketiden på akryl-maling var for kort for meg og uvant. Av den grunn kunne resultatet med den teknikken bli utydelig. Det var viktig å velge et materiale jeg mestrer for å best mulig kommunisere budskapet.

To påfugler står sammen. De representerer samarbeid, kommunikasjon og relasjon. De er ikke malt i en realistisk stil, men fokuset er heller på fargebruken. Målet er å skape et regnbuespekter av farger, som kan representere hvordan alle elever er forskjellige, har ulike meninger og tolkninger av situasjoner og hendelser. Fargebruken skal derfor representere hvordan elever er en blanding av ulike bakgrunner, tanker og tolkninger, og at dette mangfoldet er en positiv del av oss og den vi er. Rundt dem er en sirkel med hovedbegrepene fra min tolkning av elevmedvirkning. Begrepene er i samme rekkefølge som figur 10. Det skal visualisere at disse begrepene er utgangspunktet for begrepene som påfuglene representerer: samarbeid, kommunikasjon og relasjon, og at uten dem vil medvirkning bli utfordrende. Maleriets helhet, altså maleri, sirkel og hale, skal representere hvordan skolen kan tilrettelegge for at alle får sagt sin mening, bli hørt og føle seg sett. Elevens metaforiske unike fjær kommer endelig frem og bryter ut av bilderammen. Bilderammen blir derfor en metafor for de tradisjonelle undervisningsteknikkene som man bryter vekk fra ved å la eleven utfolde seg og stå i egen prosess. Påfuglene representerer det fantastiske mangfoldet som kan oppstå ved at elevene får medvirke. Fjærene går ut av 'boksen' som representeres av bilderammen, og flyter ut av bildet.

Flere motiver ble vurdert i skisseprosessen. Det ble besluttet at et enkelt portrett-lignende motiv var hensiktsmessig for å unngå et forvirrende eller overkomplisert motiv. Deretter overføre bildet til lerretet og legge første lag av bilde som vist i figur 7. Deretter ble det malt flere lag med oljemaling til de riktige fargene kom frem i bildet. Det var viktig å skille mellom fuglene, av den grunn er den venstre fuglen blå og grønn, men den høyre fuglen er gul og rød. Bakgrunnen er ensfarget for å forhindre at bildet blir rotete og vanskelig å tyde. Maleriet har mange elementer og for mange farger kan ta vekk fra hovedfokuset som er fuglene og sirkelen de står i.



Figur 13: Egen skisse av oljemaleriet på lerret.
Eget fotografi.



Figur 14: Eget uferdig oljemaleri. Tredje lag med
oljemaling. Eget fotografi.

Maleriet vil bestå av to påfugler i mange fargevalører. Undersiden av rammen vil utsmykkes med egenlagde påfuglhalefjær som festes med tynn metalltråd. Halen vil draperes nedover mot bakken og overføres sømløst inn i maleriet. Av dyrevelferdsgrunner vil ikke ekte påfugl fjær brukes. De falske påfugl fjærene vil lages

av papir, papp, akrylmaling, oljepastell, silkepapir og metalltråd. Diverse rive- og klippeteknikker vil kombineres med diverse maleteknikker for å etterligne et naturlig uttrykk. Min intensjon for utstillingen er å plassere lerretet høyt slik at påfuglhalen har plass til å utfolde seg med god plass. Det er mitt ønske at besker skal få et inntrykk av det tredimensjonale arbeidet, og at bildet skal lede øyet fra topp til bunn ved bruk av s-kurven i halen.

Sluttresultatet av det praktisk-estetiske arbeidet vil ikke nødvendigvis bli identisk til den digitale årsaksforklaringen i mine funn presentert i figur 9. Noen avvik vil forekomme, men oppfordres ettersom den kunstneriske prosessen prioriteres sterkt og det alltid er muligheter for nye og bedre tolkninger av det teoretiske arbeidet inn i det praktiske. Det praktisk-estetiske resultatet vil bestå av et motiv av to påfugler med en hale laget med overlappingsteknikk. Gjennom det praktisk-estetiske arbeidet vil min egen kompetanse innenfor arbeidsområdet styrkes, og blir et dybdelæringsprosjekt innen materialområdet. Arbeidet vil gi erfaringer med kombinerings av teknikker som kan videreføres til fremtidig undervisning i kunst og håndverk. Figur av ferdigprodukt på neste side.



Figur 15: Digitalt tegnet konsept av mulig sluttprodukt. Egen illustrasjon.

Kapittel 7. Avsluttende oppsummering og veien videre

Dette kapittelet vil oppsummere det som er gjennomgått i denne avhandlingen. Her vil jeg oppsummere hva jeg har funnet, hvordan det har påvirket oppgaven og mine siste tanker om oppgaven. Det er spennende at Norge har en læreplan som aktivt oppfordrer og forventer deltagelse av eleven. Denne avhandlingen har hatt som mål å besvare følgende problemstilling «*Hvordan bruker tre lærere elevmedvirkning i kunst og håndverksundervisning, og hva ligger til grunn for de valgene de tar?*» Første del av problemstillingen ble tilrettelagt for i undersøkelses kapittelet hvor empirien fra informantene ble presentert. Intervjuene skapte innsikt i hvordan tre forskjellige kunst og håndverkslærere bruker elevmedvirkning i sin undervisning og til hvilken grad de prioriterte å bruke det. Samt hvilket faktorer som påvirker hyppigheten av bruken og elevenes mulighet til å medvirke.

Andre del av problemstillingen ble undersøkt i drøftingskapittelet, som gikk i dybden av hvilket resonnement, erfaringer, faktorer og tanker som lå til grunn for deres begrunnelser for å bruke eller ikke bruke elevmedvirkning i undervisning. Det er min oppfatning etter utførelsen av studien at elevmedvirkning kan være et nyttig verktøy for kunst og håndverksundervisning, men burde tilpasses etter blant annet målet med medvirkningen, forutsetningene til elevgruppen, relasjonen til klassen og klassedynamikken. Elevenes mulighet til å medvirke i undervisningen kan også påvirkes av faktorer som tidsbruk, fysiske rom, elevens modenhet, villighet til å jobbe selvstendig og lærer-elev-relasjon.

I en tid hvor elevmedvirkning kan ta en sentral plass i grunnskolen, er mitt håp at denne avhandlingen vil bidra til å nyansere diskursen rundt elevmedvirkning i kunst- og håndverksfaget. Fordi LK20 legger klare oppfordringer til å la elevene medvirke i undervisning, og med «tilbake til verkstedene» mantraet i baktankene, ønsker jeg avslutningsvis å oppfordre til refleksjon: Hvordan kan vi som lærere i kunst og

håndverk sikre at alle elevgrupper for å oppleve medvirkning til tross for de unike utfordringene som oppstår i de forskjellige elevgruppene?

Det er min forståelse at alle lærere burde ha en iboende tro om at eleven ønsker å lære og ønsker å ta del i sin egen læring. Og at dette elevsynet må ligge til grunn for å for elevmedvirkning. Samtidig har jeg opplevd rammene for elevmedvirkning satt av styredokumentene som relativt vage. Altså at det er den individuelle lærerens tolkning og bruk av elevmedvirkning kan variere i stor grad fra skole til skole og fra lærer til lærer. Det kan være en utfordring at det ikke eksisterer klare rammer for hva elevmedvirkning skal være i kunst og håndverksundervisning, og er eventuelt nyttig å utforske videre.

7.1 Veien videre

Dersom dette prosjektet skulle utvides i omfang og bredde ville det bli naturlig å gjøre både en kvantitativ undersøkelse som kunne supplere den kvalitative. Samtidig som en utvidet kvalitativ studie vil kunne tilby en fordypning av den eksisterende undersøkelsen. Det kan da også være nyttig å møte elevene der de er og spørre om elevens side av saken. Denne avhandlingen har tatt for seg lærerens side, men for en mer detaljert og nyttig refleksjon kan det være nyttig å ta med elevens perspektiv. Henrik Tjønn og Henrik Halligani Ræders artikkel med tittel *Elevmedvirkning i vurderingsarbeid* (2020) kommer avslutningsvis med en ytring jeg mener er viktig og relevant for denne avhandlingens oppsummering: «Et sentralt mål med elevmedvirkningen bør derfor være å inkludere elevene i et felles tolkningsfellesskap. (...) Hvordan vi skal utvikle dette tolkningsfellesskapet i samspill med våre elever, bør dermed være en naturlig del av arbeidet med de nye læreplanene.» (Tjønn & Ræder, s.25, 2020). I den grad kunst og håndverksundervisning som vektlegger elevmedvirkning kan fungere som et springbrett for å få øvelse i kritisk tenkning, livsmestring, skape motivasjon og en følelse av mestring er avhengig av faglærte lærere. Det fagkompetansen hos læreren kan avgjøre om undervisningsteknikken blir brukt hensiktsmessig og blir et verktøy for læring og ikke en hindring.

Det er nyttig å få informasjonen direkte fra lærere som jobber med elever og erfarer effekten av læringsteknikker på daglig basis, men en videre studie hadde hatt nytte av både et mer teoretisk perspektiv og et bredere utvalg av informanter. For å utvide nytten av avhandlingen teoretisk kan kontakt med lektorer eller andre pedagogikk-filosofier som har kunnskap om tema vært nyttig. Jeg ville også gjort studien på en større skala, altså med spørreundersøkelse på nasjonalt nivå for å skape bredde og innsikt i hvor mye elevmedvirkning faktisk prioriteres i kunst og håndverksundervisning i Norge. Samtidig som jeg hadde prioritert å dokumentere de ulike teknikkene de bruker for å tilrettelegge for elevmedvirkning og hvilken innvirkning det har på elevene og kvaliteten på deres undervisning og mulighet til å medvirke.

Litteraturliste

- Bae, B. (2009). Children's right to participate-challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal* 17 (3): 391-406.
- Bae, B. (2012). Barnehagebarns medvirkning. I: B. Bae., red. *Medvirkning I barnehagen. Potensialer I det uforutsette*. Fagbokforlaget: 13-31.
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening?* Oslo: barneombudet.
<https://www.barneombudet.no/vart-arbeid/publikasjoner/uten-mal-og-mening-om-spesialundervisning-i-norsk-skole>
- Barneombudet, Elevorganisasjonen, FUG, Redd Barna, UngOrg, Unicef & Voksne for Barn. (3. opplag, 2019). *Elevmedvirkning: Å bli inkludert, verdsatt og hørt*. <https://www.unicef.no/sites/default/files/inline-images/eB6toGe05ApeQLze4ebdg5BeGFwEr6tlll1Klai5KNmN5qRRwS.pdf>
- Barne- og Familedpartementet. (2003). FNs konvensjon om barnets rettigheter. §12. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Berg, N.B.J. (2012). *Føre var! Dorebyggende psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bjørgeren, A. I. (2011). Betydningen av hvordan læring skjer. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, Vol 48, nr. 4, 389-390.
<https://psykologtidsskriftet.no/bokessay/2011/04/betydningen-av-hvordan-laering-skjer>
- Black, A.E. & Deci, E.L. (2000). The effects of instructor's' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science education*, 84(6), 740-756.
- Black, P. & William, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. London: King's College London.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2. opplag, 2018). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dalland, O. (7. utgave, 2020). *Metode og oppgaveskriving*. Gyldendal.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological wellbeing across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23.
- Dewey, John. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Diseth, Å. & Samdal, O. (2014). Autonomy support and achievement goals as predictors of perceived school performance and life satisfaction in the transition between lower and upper secondary school. *Social Psychology of Education*, 17, 269-291.

- Diseth, Åge. (1. utgave, 1. opplag, 2019). *Motivasjonspsykologi: Hvordan behov, tanker og emosjoner fremmer prestasjoner og mestring*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Earhart, B. L. (2009). *Teaching children to study*.
- Engh, K. R. (2007). Elevmedvirkning i vurderingsarbeidet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Nr 2-2007.
- Folkehelseinstituttet (2019). Skoleferdigheter og psykisk helse hos 8-åringer: betydningen av pedagogisk praksis i barnehagen og læringsmiljø i skolen. https://fhi.brage.unit.no/fhi-xmli/bitstream/handle/11250/2711890/Helland_2019_Sko.pdf?sequence=1
- Folkvord, A. K. (2016). Klasseledelse og elevers motivasjon for læring. Læringsmiljøsentret. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/klasseledelse-og-elevers-motivasjon-for-laring/>
- Gleiss, S. M. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter – Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Graham, S. & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. In D. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 63-84). New York: Macmillian.
- Greeno, J. G., Collins, A. M., & Resnick, L.B. (1996). Cognition and learning. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 15-46).
- Holen, S. & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen. Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere. (Rapport 9)*. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. NIFU.
- Hollup, K. & Holm, S. M. (2015). Tre grunner til at lærere slutter. Fagartikkel, *BEDRE SKOLE 4/ 2015*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/tre-grunner-til-at-larere-slutter/>
- Johansson, E. & Emilson, A. (2016). Individual and collective rights expressed in educator and child interactions in Nordic preschools. *International Journal of Early Childhood* 48 (2): 209-224.
- Johannessen, A., Tufte, P. A & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kirkeby, W.A. (2003). *Stor engelsk ordbok: engelsk.norsk*.
- Kunst og design I skolen (2019). Læreplaner – en kort historisk oversikt. *FORM* årg. 53, nr.2. <https://www.kunstogdesign.no/nyhetssaker/lreplaner-en-kort-historisk-oversikt>
- Kennedy, Robert (2019). *Progressive Education: How Children Learn*. ThoughtCo. <https://www.thoughtco.com/progressive-education-how-children-learn-today-2774713>
- Krumsvik, R. J. (2019). *Kvalitativ metode I lærarutdanninga*. Oslo: Fagbokforlaget.

- Krumsvik, J., R. & Såljø, R. (2. utgave, 2020). Praktisk-pedagogisk utdanning – En antologi. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2011). Meld. St.22. Motivasjon og lærelyst på ungdomstrinnet. §3.2.2)
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/?q=elevmedvirkning&ch=3#kap3>
- Kunnskapsdepartementet (2021). Opplæringsloven, § 1-1, formålet med opplæringa.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Kunst og Design I Skolen (2020). Ny læreplan – Er kunst og håndverk styrket? FORM årg.54, nr.1/2020. <https://www.kunstogdesign.no/nyhetssaker/ny-lreplan-er-kunst-og-hndverk-styrket>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (3. utgave, 2018). Det kvalitative forskningsintervju. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Madsen, J.O. (2020). Livsmestring på timeplanen – rett medisin for elevene?
- Major, E.F (red.) (2011). Bedre føre var ... Psykisk helse: helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger. (Rapport 1). Oslo: Folkehelseinstituttet.
- Markland, D. & Vansteenkiste, M. (2007). Self-determination theory and motivational interviewing in exercise.
- Menneskerettsloven. (2021). Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett (LOV-2014-05-09-14). Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_bkn-1#bkn/a9
- Mørch, T.W. (2021). Livsmestring I skolen, helt feil løsning. Utdanningsforskning.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/livsmestring-i-skolen-helt-feil-losning/>
- NESH (2016, 4.utg.). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nilssen, V. (2012). Analyse I kvalitative studier: Den skrivende forskeren. Oslo: Universitetsforlaget.
- Norsk Senter for Forskningsdata (2019). Personverntjenester.
[Personverntjenester | NSD](https://www.nsd.uio.no/personverntjenester/)
- Oslomet Storbyuniversitet (2022). MEST 5900 – Masteroppgave. (emneplan).
<https://student.oslomet.no/studier/-/studieinfo/emne/MEST5900/2019/H%C3%98ST>
- Opplæringsloven. (2014). Forskrift til opplæringsloven - Kapittel 1. Innholdet i opplæringa. (§ 1-4a). https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_1#%C2%A71-16

- Opplæringsloven. (2020). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, Elevane sitt skolemiljø. (§9A-1 og §9A-3)(LOV-2021-06-11-81) Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-1761/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11
- Personopplysningsloven. (2018). Lov om behandling av personopplysninger (LOV-2000-06-18-124). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationship between children and teachers: Implications for research and practice. I C. M. Evertson & C. S. Weinstein (red.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (s. 685-709).
- Postholm, B. M. & Jacobsen, I. D. (2021). *Forskningmetode for masterstudenter I lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivation style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44, 159-175.
- Reeve, J. (2015). *Understanding motivation and emotion*. Johan Wiley & Sons.
- Sandanger, S. & Johannessen, M. (2021). *Reell elevmedvirkning. Grunnskole og videregående*. Universitetsforlaget.
- Sandvik, L.V. (2019). Vurdering som bidrag til dybdelæring. *Bedre Skole*, 3.
- Seland, M. (2018) Individet og fellesskapet: Valgfrihet og medvirkning som konkurrerende praksiser. I: V. Glaser., K. H. Moen., S. Mørraunet & F. Søbstad., red. *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget: 271-283
- Sheldon, K.M., Ryan, R.M. & Reis, H.R. (1996). What makes for a good day? Competence and autonomy in the day and in person. *Personality and social psychology Bulletin*, 22, 1270 -1279.
- Skaalvik, E.M & Federici, R.A. (2013). Lærer-elev-relasjon – Betydning for elevens motivasjon og læring. *Bedre skole*, nr. 1-2013.
- Skaalvik, E.M & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Su, Y.L. & Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review*, 23(1), 159-188.
- Svartdal, Frode. (2018). Mestring i Store norske leksikon. <https://snl.no/mestring>
- Svinth, L. (2013). Pædagogers åbenhed for børnenes perspektiver og børns deltagelsesmuligheder i pædagogisk tilrettelagte aktiviteter. *Psyke & Logos* 34 (1): 83-106.
- Thagaard, T. (5. utgave, 2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjønn, H. & Ræder, G.H. (2020). Elevmedvirkning i vurderingsarbeid. *BEDRE SKOLE* nr.1/2020 – 32.årgang. <https://dekom.no/wp-content/uploads/2020/08/Elevmedvirkning-i-vurdering.pdf>

- Utdanningsdirektoratet. (2010). Regelverkstolkninger fra Udir – Retten til et godt psykososialt miljø Udir-2-2010. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Udir-2-2010-psykososialt-miljo/Del-I/3/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Temaene i elevundersøkelsen: Motivasjon, arbeidsforhold og læring. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Motivasjon/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Hva er nytt i kunst og håndverk? – Kunst og håndverk skal være et skapende og praktisk kulturfag. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kunst-og-handverk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Læreplan i kunst og håndverk. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/khv01-02?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). Temaene i elevundersøkelsen. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/>
- Utdanningsdirektoratet (2022). Overordnet del – Undervisning og tilpasset opplæring. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/?lang=nob>
- Winsvold, A & Solberg, A. (2009). Modeller for barns medvirkning – en eksempelsamling. Nordisk Ministerråd, København. <http://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:701067/FULLTEXT01.pdf>
- Woolfolk, A. (9. utgave, 2004). Pedagogisk psykologi.

Bildeliste

Figur *Figur informasjon*

<i>Figur 1</i>	Strukturering av ulike grader av elevmedvirkning. Tabell av BEDRE SKOLE nr.1/2020 – 32.årgang. (s.32) https://www.utdanningsnytt.no/files/2020/07/08/BedreSkole-0120.pdf
<i>Figur 2</i>	Tabell over fire syn på motivasjon. (Woolfolk, 2002, s.282).
<i>Figur 3</i>	Sammenheng mellom autonomi og struktur. Egen tabell.
<i>Figur 4</i>	Induktiv metode illustrert. Egen tabell
<i>Figur 5</i>	Oversikt over informasjon om informanter. Egen tabell.
<i>Figur 6</i>	Sammenfatning av informantenes svar om elevmedvirkning. Egen tabell.
<i>Figur 7</i>	Sammenfatning av informantenes mulige pedagogiske ståsteder. Egen tabell.
<i>Figur 8</i>	Tabell over lærernes argumenter for og mot elevmedvirkning.
<i>Figur 9</i>	Illustrasjon av min oppfatning av elevmedvirkningsprosessen og to positive virkninger av det. Egen tabell.
<i>Figur 10</i>	Eleveksempel 1. Eget foto.
<i>Figur 11</i>	Eleveksempel 2 Eget foto.
<i>Figur 12</i>	Eleveksempel 3 Eget foto.
<i>Figur 13</i>	Egen skisse av oljemaleriet på lerret. Eget fotografi.
<i>Figur 14</i>	Eget uferdig oljemaleri. Tredje lag med oljemaling. Eget fotografi.
<i>Figur 15</i>	Digitalt tegnet konsept av mulig sluttprodukt. Egen illustrasjon.

Vedlegg

Begynner på neste side.

Godkjenning NSD

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

178468

Prosjekttittel

Bruk av elevmedvirkning i kunst og håndverks undervisning – fra grunnskolelærere med ulik kompetanse

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for teknologi, kunst og design / Institutt for estetiske fag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

June Oline Kunnikoff, [REDACTED]

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Nanette Reese Kaarsberg, [REDACTED]

Prosjektperiode

06.09.2021 - 01.06.2022

Vurdering (1)

24.09.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.8.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at

prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Microsoft OneDrive er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Lisa Lie Bjordal
Lykke til med prosjektet!

Informasjonsskriv fra informanter

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Elevmedvirkning i kunst og håndverk – fra grunnskolelærere med ulike kompetanse»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se hvordan elevmedvirkning brukes av diverse lærere i grunnskolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette intervjuet er å sette søkelys på begrepet elevmedvirkning som i anledning av fagfornyelsen har fått en viktigere del i læreplanen. Jeg håper å forstå hvordan og hvorfor lærere bruker elevmedvirkning i kunst og håndverk undervisning.

Gjennom en kvalitativ forskningsstudie vil jeg samle inn relevant data fra semi-strukturerte intervjuer med lærere i kunst og håndverk med ulike bakgrunner og erfaring. Sentrale deler av intervjuet kommer til å bli beskrevet i min masteravhandling og prosjektslutt er 01.06.2022, opplysninger vil bli oppbevart til 31.08.2022. Jeg skal gjennom studien analysere min foreløpige problemstilling; *Hvordan bruker ulike lærere elevmedvirkning i kunst og håndverkundervisning i grunnskolen? Og hva ligger til grunn for de valgene de tar?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet-storbyuniversitet (Oslo Metropolitan University). Institutt for estetiske fag ved fakultet for teknologi, kunst og design er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har blitt utvalgt til å delta fordi du er lærer i kunst og håndverk faget på barneskole i Oslo og Viken kommune.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer dette at du deltar i et semi-strukturert intervju på ca. en time. Intervjuet vil inneholde spørsmål som rettes mot dine erfaringer og holdninger til undervisning. Dette innebærer at det vil være forhåndssatte spørsmål til kandidaten som deretter kan bygges på som gir hvert

intervju et unikt svar og rom for endringer av tema basert på kandidatens erfaringer, holdninger og meninger om tema. Jeg samler inn informasjon om kandidatens utdanning, praksis som lærer og meninger om tema elevmedvirkning. Det vil bli gjort lydopptak som vil transkriberes, disse filene og koblingsnøkkel til informantens personalia vil bli lagret i kryptert digital fil. Det er kun jeg som har tilgang til denne data. Data vil bli lagret ut august 2022.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysninger som kommer frem gjennom intervjuet vil kun brukes til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Uttalelser som kommer frem gjennom intervju vil bli delt med mine to veiledere, men ikke personopplysninger. I min avhandling vil bruke en generell men relevant beskrivelse av informanten. Relevant informasjon er erfaring, utdanning, hvilket trinn man underviser og fylke. Kandidatene vil ikke gjenkjennes i publikasjonen av masteroppgaven, men vil bli referert til ved bruk av en kode, per eksempel: lærer 1 osv.

For å beskytte dine personopplysninger vil all informasjon om kandidaten lagres på en ekstern harddisk og krypteres.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres og slettes når masteravhandlingen er godkjent og prosjektet er avsluttet, som etter planen skal være ferdig ut august 2022. Transkriberte intervjumateriale vil bli totalanonymisert og alt opptak vil bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- [redacted] ved OsloMet Storbyuniversitet. [redacted]
- Vårt personvernombud: Sigrun Vedø ved Fakultet for teknologi, kunst og design. [redacted]

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

Prosjektansvarlig
June Oline Kunnikoff

Student
Nanette Reese Kaarsberg

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Elevmedvirkning i kunst og håndverk – fra grunnskole lærere med ulik kompetanse, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i lydopptak av intervjuet
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes [by, utdanning, undervisningstrinn, relevant erfaring og kommune]

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet ut august 2022.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

Intervjuguide – Masterprosjekt 2021-2022

Av Nanette Reese Kaarsberg

Informasjon

Dette intervju har behov for samtykkeskjema. Jeg vil gjøre et semi-strukturert intervju. Her vil jeg ikke generalisere, men sette søkelys på mine forskningssubjekters erfaringer og tanker gjennom intervju. Formålet med dette intervjuet er å skape et grunnlag for refleksjon om bruken og den eventuelle nødvendigheten av elevmedvirkning i kunst og håndverksundervisning. Innsamling av opplysninger fra intervju vil bli gjort i henhold til retningslinjene til NSD, og vil bli lagret til prosjektslutt, august 2022. Informasjon om personvern og annet blir gitt. Informasjon om hvorfor denne kandidaten har blitt valgt, avdekking av kompetanse og kvalifikasjoner i forhold til undersøkelsens behov vil også bli gitt.

Intervjuguide – tar ca. 1 – 1,5t

<p>Fase 1: Innledning motivasjon Rammesetting</p>	<p>Uformell prat og informasjon om intervju [ca. 5-10min]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tema for samtalen + Min bakgrunn og grunnen for mitt valg av tema (min nysgjerrighet). • Forklare hva intervjuet skal brukes til, forklaring av taushetsplikt og anonymitet. • Spør om noe er uklart eller om informanten har spørsmål. • Påminnelse om at dette er en intervjusituasjon. Informer om opptak, og begynner intervju.
<p>Fase 2: Erfaringer</p> <p>Generell informasjon</p>	<p>Avdekking av kompetanse og erfaring [ca. 20 min]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvilken utdanning har du? • Har du annen relevant erfaring? • Hvor lenge har du jobbet som design, kunst og håndverks lærer? I kombinasjon med andre fag? • Samarbeider du med andre kolleger i design, kunst og håndverks faget? Eventuelt hvordan? • Hvor mange klasser har du? Hvor mange elever er det gjennomsnittlig i klassene? • Hvordan vil du beskrive verkstedene? Er verkstedene tilstrekkelige? <p><u>Pause hvor kandidaten kan drikke kaffe og slappe av.</u></p>
<p>Fase 3: Fokusering</p> <p>Fagfornyelsen</p> <p>Elevmedvirkning og aktivisering</p>	<p>Hovedfase og spørsmål Nøkkelspørsmål [30-45min]</p> <p>Tema 1: Elevmedvirkning</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hva legger du i begrepet elevmedvirkning? • Bruker du elevmedvirkning i din undervisning? (ja /nei) • Hvorfor velger du/ velger du ikke å bruke elevmedvirkning?

Synonymer:
Deltagelse,
engasjement,
læringslyst,

- Hva er din erfaring med elevmedvirkning i undervisningen?
- Er elevmedvirkning et nyttig verktøy i din undervisning? (Hvorfor / hvorfor ikke?)
- Hvordan tilrettelegger du for elevmedvirkning? (rammesetting, undervisning og vurderingskriterier) (dette svarte du på i stad, men er det noe mer du vil si?)
- Hva vektlegger du, er det noe du synes er spesielt viktig med elevmedvirkning? Hva er positivt, og hva er utfordrende?
- Bruker du elevmedvirkning i kombinasjon med andre læringsteknikker?
- Bruker du elevmedvirkning bevisst som virkemiddel for å aktivisere elevene?
- Hvordan lar du elevene delta/ bidra i timen? Påvirker dette undervisningen?
- Påvirker verkstedene elevenes mulighet til å medvirke i undervisningen? Hvordan?
- Kan du kort beskrive et undervisningsopplegg hvor du bruker elevmedvirkning?
- Opplever du at elevmedvirkning er viktig for undervisningen i design, kunst og håndverk?
- Hvordan jobber du for å sørge for at alle elevene deltar i undervisningen? (at ikke de samme elevene kommer med innspill hver gang).
- Har du opplevd at elevmedvirkning har endret elevens holdning eller motivasjon for en skoleoppgave? (motivasjon, deltagelse og lærelyst, har du et eksempel?)

Vi tar en liten pause, drikke vann.

	<p>Tema 2: Erfaring og egne tanker. [ca. 15-30min]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Er elevmedvirkning et begrep du bruker? • Hva har du lært av å bruke elevmedvirkning? • Oppsto det uventede situasjoner gjennom undervisningen? • Har du kolleger med andre holdninger eller meninger om bruken av elevmedvirkning i undervisning? • Oppfordrer skolen som et fellesskap til å bruke elevmedvirkning i undervisningen? (Er det er felles fokus?) • Hvis du skulle trekke ut en ting som du mener er det viktigste vi har snakke om, hva ville det vært?
<p>Fase 4: Tilbakeblikk</p>	<p>Oppsummere funn [10min]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Har jeg forstått deg riktig? Er det noe du vil legge til eller endre? • Kan jeg kontakte deg igjen hvis det skulle bli aktuelt eller nødvendig? Tusen takk for at du stilte opp! • Send gjerne en e-post om du skulle ha flere spørsmål eller ønske å komme med mere informasjon.