

Om «dronninger og prinser, resten er bare i veien» – elevmedvirkning i teori og praksis



Hanne Mikalsen
Høgskolelektor i pedagogikk ved Institutt for samfunnsvitenskap ved Høgskolen i Hedmark



Kari Nes
Dosent i pedagogikk ved Institutt for samfunnsvitenskap ved Høgskolen i Hedmark



Stephen Dobson
Professor i pedagogikk ved Institutt for samfunnsvitenskap ved Høgskolen i Hedmark

På bakgrunn av data fra et medvirkningsprosjekt i to norske skoler drøfter forfatterne hvordan elevmedvirkning kan forstås, og hvordan det kan praktiseres. I tillegg til å bringe inn sentrale kilde på området framholder de at også andre perspektiver må legges til grunn når elevmedvirkning skal realiseres i dagens skole, ikke minst må «forhandlingsbarnet» og nye oppdragelsesmønstre tas med i betraktningen. Det må også tas hensyn til at ikke alle barns stemme høres like lett. Viktig å merke seg er at elevmedvirkning er en del av selve lærings- og vurderingsarbeidet i skolens fag, ikke bare egne aktiviteter i tillegg til undervisningen. Artikkelen avsluttes med noen anbefalinger til skolen.

Demokratiopplæringen i skolen dreier seg om på den ene siden å gi elevene kunnskap om det representative demokratiet som samfunnsform, og på den andre siden å legge til rette for at elevene får erfaringer med medvirkning i skolehverdagen. I denne artikkelen er det det siste vi setter søkelyset på.

Elevmedvirkning er ikke et entydig begrep; det foreligger både ulike teoretiske forståelser og ulike former for – og grader av – medvirkning i praksis. Flere be-

slektede begreper er dessuten i bruk når det gjelder elevmedvirkning, for eksempel medbestemmelse, medansvar, elevinnflytelse, demokratisk medborgerskap (Council of Europe 2010). Selv om begrepene ikke er synonyme og representerer ulike sider ved elevers aktive deltakelse, bruker vi her i denne artikkelen konsekvent uttrykket "elevmedvirkning" som en allmenn betegnelse.

Graden av elevmedvirkning kan variere. Elevundersøkelsen (2012) som ble gjennomført i alle skoler i Norge, viser at omtrent halvparten av elevene alltid eller ofte opplever at skolen hører på deres forslag, mens nær 20 prosent sier at de opplever dette sjelden eller aldri. Svarene kan tolkes slik at mange skoler og lærere har kommet langt i denne prosessen, men en del arbeid gjenstår før alle elevers aktive deltakelse i beslutningsprosesser gjennomstyrer skolen i Norge. Dessuten er det

«grunn til å spørre seg hvor reell medvirkningen er i de enkelte tilfeller, og hva den tjener til i et litt større perspektiv. Det er også mulig å snakke om "skinnmedvirkning" som bidrar mer til å legitimere eksisterende praksiser enn til endring» (Straume 2001:22).

Et pilotprosjekt om elevmedvirkning

Redd Barna¹ er opptatt av hvordan barn rundt om i verden har det. Redd Barna Norge har gjennomført ulike prosjekter også i norske skoler, blant annet «Ingen utenfor» om å forebygge mobbing. Høsten 2011 satte de i gang et nytt pilotprosjekt med tittelen «Si din mening ... og bli hørt» ved to barneskoler. Målet med dette prosjektet var økt elevmedvirkning i skolen. Redd Barnas tilbud til skolene besto av opplæring for personalet i form av foredrag om mål og bakgrunn for prosjektet samt modellering av aktiviteter som kunne foregå i klassene. Et hefte som alle lærerne fikk, beskrev teori, mål og metoder. Prosjektmedarbeiderne gjennomførte også aktiviteter direkte med elevene. Eksempel på aktiviteter: Elevene ble bedt om å si sin mening om hva som var bra og dårlig på skolen og i klassen, fotografere aktuelle steder eller situasjoner på skolen og skrive lapper med forslag til forbedringer (se bilde).

Forfatterne av denne artikkelen har på oppdrag fra Redd Barna fulgt pilotprosjektet og evaluert det. Resultatene fra studien utgjør det empiriske materialet i artikkelen. Vårt forskningsspørsmål er: *Hvordan kan elevmedvirkning forstås og praktiseres?*

For å belyse dette spørsmålet diskuterer vi nedenfor først elevmedvirkning som teoretisk begrep, før vi presenterer og drøfter vår empiriske undersøkelse. I artikkelen er vi opptatt av sammenhengen mellom teori og praksis, og noen anbefalinger for skolens praksis foreslås derfor til slutt.

I – TEORETISK BAKGRUNN

Det finnes flere måter å nærme seg feltet elevmedvirkning teoretisk på. I denne artikkelen har vi valgt å

1 «Redd Barnas (Save the Children) visjon er en verden der barns rettigheter er innfridd, og som respekterer og verdsetter alle barn, som lytter til barn og gir barn innflytelse, og hvor alle barn lever i frihet og trygghet». [Http://www.reddbarna.no/om-oss/organisasjonen/verdier-og-strategi](http://www.reddbarna.no/om-oss/organisasjonen/verdier-og-strategi)



Esker for forslag til forbedringer

trekke på ulike perspektiver – rettslige og demokrati-teoretiske så vel som konkrete medvirkningsmodeller. Vi bringer også inn et sosialiseringsperspektiv, nemlig «forhandlingsbarnet». Vi kunne ha valgt et mer begrenset teoretisk fokus, for eksempel på kommunikasjons- og systemteori, men vi ville med det ha mistet noe av bredden i den tilnærmingen som vi mener er nødvendig for å forstå praksis.

Elevmedvirkning i rettighetsperspektiv

Vi vil her argumentere for et syn på elevmedvirkning som bygger på både det universelle og inkluderende, som er uavhengig av bestemte læreplaner og undervisningspraksiser, og på det kontekstuelle og skole-rettete. For å starte med det allmenne, så skal de ansvarlige partene ifølge Barnekonvensjonen legge til rette for å sikre:

«barn som er i stand til å (...) danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkter behø-

rig vekt i samsvar med dets alder og modenhet.» (Barnekonvensjonen, artikkel 12)²

I skolesammenheng vil dette bety at alle elever får behørig anledning til å medvirke, for eksempel i styrende organer gjennom elevråd og klasseråd, samt gjennom elevsamtaler og klasseromsdiskusjoner og annet. En annen artikkel i Barnekonvensjonen dreier seg om utdanning, der blant annet opplæring i menneskerettighetene og forberedelse av barnet til «et ansvarlig liv i et fritt samfunn» understrekes (artikkel 29d). Siden 2003 har Barnekonvensjonen vært inkorporert i norsk lovverk. Stortinget vedtok samtidig å gi Barnekonvensjonen forrang hvis det skulle oppstå motstrid mellom norsk lovgivning og konvensjonsbestemmelsene. I opplæringsloven i Norge er elevmedvirkning framhevet allerede fra § 1: «Dei (elevane) skal ha medansvar og rett til medverknad» (§ 1-1).³

Dewey (1999) hevder at en forutsetning for å oppnå idealet om et demokratisk og inkluderende samfunn er utdanning til demokrati for alle. Bare slik kan ulikhetene i samfunnet reduseres, menneskerettighetene sikres, og arbeidet med internasjonal forståelse og fredsarbeid ivaretas. Opplæringssystemet i Norge er bygd på de samme idealene. Grunnskolen skal være en forberedelse for aktiv deltakelse i livet i samfunnet, samtidig som livet i skolen er et samfunn i miniatyr. Tanken er at ved å få opplæring i demokrati og oppleve reell medvirkning i skolen kan den enkelte bidra til noe positivt i skolen og i samfunnet (Stray 2011). Den norske nasjonale læreplanen, Kunnskapsløftet, sier bl.a. at «Skolen (...) skal legge til rette for at elevene får erfaring med ulike former for deltakelse og medvirkning i demokratiske prosesser både i det daglige arbeidet og ved deltakelse i representative organer» (Kunnskapsdepartementet 2006:33). Ifølge

styringsdokumentene er det altså lærerne og skolens ledelse som har ansvaret for å fremme de overordnede verdiene om «menneskeverdets ukrenkelighet og alles rett til frihet, likeverd og solidaritet»⁴ og medvirkning i skolens hverdag.

Ulike forståelser av demokrati

Å fremme elevmedvirkning er en del av demokratiopplæringen. Hva er så demokrati? En mye brukt definisjon er denne:

«Demokrati er et samfunnsmessig styresett der medlemmene i det store og hele deltar, eller kan delta, direkte og indirekte i å ta beslutninger som angår dem.» (Cohen 1971:7)

I demokratiet skal folk ha *rett* til å delta, men de har også *ansvar* og forpliktelse. I politisk teori har denne tosidigheten vært påpekt siden demokratiets vugge. Også i klasserommet gjør både rettigheter og forpliktelser seg gjeldende. Vi vil derfor kort se på ulike forståelser av demokrati som en bakgrunn for å analysere det som skjer i klasserommet. Solhaug og Børhaug (2012) identifiserer tre hovedtradisjoner i synet på demokrati, en liberal, en republikansk og en deliberativ. Den enkeltes rettigheter og frie valgmuligheter står sentralt i den liberale tradisjonen, mens ansvar for likeverd og fellesskap er mindre tydelig. I den republikanske (deltakerdemokratiske) tradisjonen står nettopp det å komme fram til hva som er godt for fellesskapet, sentralt. En annen deltakerdemokratisk retning er den kommunitaristiske, som vektlegger det kulturelle fellesskapet, for eksempel felles lærestoff i skolen.

2 http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf

3 <http://www.lovdataba.no/all/nl-19980717-061.html>

4 Dette framheves i forslag til ny profesjonsetisk plattform for ansatte i norske skoler. [Http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Profesjonsetisk%20plattform%20-%20H%c3%b8ringsutkast.pdf](http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Profesjonsetisk%20plattform%20-%20H%c3%b8ringsutkast.pdf)

Den tredje, deliberative, tradisjonen kalles på norsk også den dialogdemokratiske, siden understrekingen av samtalen eller dialogen som veien å gå for å komme fram til felles løsninger er så sterk. En slik dialog må styres av både etiske og praktiske regler, for eksempel om å lytte, å få komme til orde og å argumentere. Dette er noe som kan oppøves. Idealet er konsensus uten avstemning, hvor en herskefri samtale er middelet. Her er man ikke nødvendigvis enige om innholdet i skolen, men om hvilke prosedyrer man skal følge. Uttrykk i enkelte av fagplanene i LK 06 viser deliberative trekk, for eksempel "demokratisk deltakelse", "drøfting", "bevisstgjøring", "resonnere", "medborgerskap", "kritisk", men planen er med sine individuelle kompetansemål i hovedsak forankret i en liberalistisk tradisjon, ifølge Briseid (2012).

Elevmedvirkning som stige, stillas eller dialog?

Innenfor den internasjonale diskusjonen om barns medvirkning i praksis – i og utenfor skolen – har Harts (1992) stigemodell hatt stor innflytelse:

Hart betegner de tre laveste trinnene i stigen som ikke-deltakelse. For eksempel innebærer "manipulasjon" og "dekorasjon" i beste fall at barn får ytre seg eller opptre, men de får ikke innblikk i hvilken innflytelse de har hatt på det som skjer. På stigens øverste trinn er det imidlertid barna som initierer prosjekter eller lignende.

Shier (2001) har foreslått en annen, litt forenklet modell med fem former for medvirkning. I likhet med Harts stige beskriver også Shier ulike medvirkningsformer, fra liten grad av medvirkning i punkt 1 til stor grad i punkt 5 (her fra Redd Barna 2011:20):

5. Barn deler makt og ansvar for beslutninger
4. Barn er involvert i å ta beslutninger
3. Barns meninger legges vekt
2. Barn får støtte til å uttrykke sine meninger
1. Barn lyttes til

I pedagogisk tenkning er "taksonomier" eller "kompetansetrapper" å la Shiers nivåer velkjent, der måloppnåelse beskrives fra enkelt til avansert nivå. Blooms kunnskapstaksonomi er fra 1950-årene og kan knyttes til dagens kriterietenkning/kjennetegn for måloppnåelse i fag (Krathwhol 2002). Etter hvert er det blitt foreslått taksonomier ikke bare for kunnskap, men også for ferdigheter og holdninger. Taksonomier kan danne grunnlag for en vurdering av grad og art av medvirkning (bl.a. sammen/alene; selvstendig/med hjelp; høy/lav).

En lineær utvikling fra lavere til høyere medvirkningsnivå?

Det ligger her en utfordring som gjelder begrepsapparatet til både Shier og Hart: Er det egentlig snakk om en trinnvis og lineær utvikling fra lavere til høyere nivå? Hart, for eksempel, er tydelig på at han *ikke* tenker en sekvensiell utvikling. Han skriver i en senere artikkel fra 2008:

«given the metaphor of a ladder it is not at all surprising that the model has been interpreted as stepwise climbing. In fact the ladder is primarily about the degree to which adults and institutions afford or enable children to participate (...) the rungs of the ladder (can) be described as different forms rather than different levels of participation.» (Hart 2008:22)

Selv om Hart sier at trinnene i stigen ikke er tenkt som en hierarkisk utvikling fra lavere til høyere former, vil mange trolig tolke det i den retning. Selv om det naturligvis er et overordnet mål at barns selvstendighet gradvis øker, kan flere av medvirkningsformene som er nevnt i modellene, eksistere samtidig eller variere med gitte situasjoner. På hvert trappetrinn kan det så være todeltet kjennetegn som indikerer høy/fremragende eller lav/enkel måloppnåelse, eller

Stige for deltakelse	Utdyping
8. Prosessene er barne-initierte; avgjørelser tas sammen med voksne.	Barn har ideene, initierer og starter prosjektet og inviterer voksne til å ta avgjørelser sammen med dem.
7. Initiert av barn, støttet av voksne.	Barn har ideene og bestemmer hvordan prosjektet skal gjennomføres. Voksne er tilgjengelige, men tar ikke over eller leder prosjektet.
6. Initiert av voksne, voksne og barn deler avgjørelsesmyndighet.	Voksne har ideen eller utgangspunktet, men barn er involvert i hele planleggingsprosessen og implementeringen av prosjektet. Barns meninger tas ikke bare i betraktning, barn er med på å ta avgjørelser.
5. Barn er konsultert og informert.	Prosjektet er initiert og drevet av voksne, men barn konsulteres. De har full forståelse av prosessen, og barns meninger tas seriøst.
4. Barn får delta i voksen-initierte prosjekter.	Voksne initierer og tar bestemmelsen om igangsetting av prosjektet, og barn melder seg frivillig til deltakelse. Barna forstår prosjektet og vet hvem som bestemte at de skulle delta, og hvorfor. Voksne respekterer deres synspunkter.
3. Symbolsk medvirkning.	Barn blir spurt om sin mening om et tema, men har lite eller ingen innflytelse over uttrykksform eller hva de kan si noe om (omfang, område).
2. Dekorasjon.	Barn deltar på et arrangement med sang, dans eller ved å gå med T-skjorter med logoer på, men de forstår ikke tematikken eller situasjonen de deltar i.
1. Manipulasjon.	Barn sier og gjør det voksne foreslår, men har ingen reell forståelse av temaet/saken. Manipulasjon kan også være at barn er spurt om sin mening og voksne bruker noen av ideene – men forteller ikke barna hvilken innflytelse de har hatt på den endelige avgjørelsen.

Figur 1: Harts «stige for deltakelse», her hovedsakelig i Redd Barnas oversettelse (Redd Barna 2011:18)

det kan angis kjennetegn som "sammen eller alene", eller "selvstendig eller med hjelp". En annen tilnærming kan være å tenke mer i retning av å gi elever et stillas, heller enn en stige. Begrepet «scaffolding» eller «stillasbygging» ble først brukt av Jerome Bruner mfl. og er en videreføring av Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen (Langseth 2010). I skolesammenheng innebærer Vygotskys teorier at undervisningen – og elevenes medvirkning i skolehverdagen – må tilpasses elevene alt etter hvilken kompetanse de besitter. Stillasbygging kan defineres som å hjelpe elever til å nå et mål de ellers ikke ville ha nådd. Stillasbygging er altså betegnelsen på den hjelpen læreren eller andre gir eleven, for eksempel

når barn i henhold til Shiers modell «får støtte til å uttrykke sine meninger».

Hart (2008:23) er inne på de samme tankene om stige eller stillas, og han foretrekker også stillasbegrepet:

«The term scaffold helps illuminate the kind of structures that are provided to a learning child by the social world (...), and in some ways a scaffold may be a more suitable model than a ladder for much of what we are discussing because it implies multiple routes to growth. Also, whereas the ladder metaphor

is usually used to characterize only child–adult relations, the scaffold metaphor can be thought of as a mutually reinforcing structure where all people, including adults and children of different abilities, help each other in their different climbing goal.»

Elevmedvirkning som stige eller stillas hviler på betydningen av dialog. Vi finner det i en forståelse av elevmedvirkning inspirert av Freires (1974) «de undertryktes pedagogikk». For Freire er det vesentlig at elever ikke får et språk overlevert (bankundervisning), men medvirker til å skape og eie et språk, i dette tilfellet om medvirkning. Hans forståelse har sine røtter i en tradisjon som begynner med Sokrates, der læreren mer er en veileder eller jordmor. Dette ser vi som beslektet med den deliberative retningen i demokrati-tenkning. I klasserommet kan vi se stillastenking og dialog som bidrag til at elever er med og skaper et språk om elevmedvirkning. Elevers og ansattes felles språk kan gi rom for forståelse av både rettigheter og ansvar for alle parter.

Utvikling av forhandlingsbarnet

Synet på barnets deltakelse har endret seg i samfunnet. I middelalderen var barnet undertrykt og usynlig. I tidlig modernitet (fra 1700) skulle barna formes etter malen til Rousseau eller Locke. De skulle dyrkes som planter i et veksthus med begrenset inngrep fra læreren (Darling 1982). Tidlig på 1900-tallet sto barnets beskyttelse gjennom lover sentralt, både i Norge, Skandinavia for øvrig og i store deler av den vestlige verden. Fra 1990-årene fikk diskursen om det medvirkende barnet mange tilhengere. Barn skulle trekkes inn og gjøres mer og mer synlig i alle samfunnsfærer, med stemme, kropp og personlighet.

Velstand, teknologi og globalisering påvirker menneskene og sosialiseringprosessen. Barn i dag i vår del av verden vokser opp i et samfunn der de fleste

materielt sett ikke mangler noe. Voksenautoriteten er ikke lenger noen selvfølge, og Thuen (2008) snakker om «foreldreautoritetens forfall». I stedet har de demokratiske idealene gjort seg gjeldende. Barn skal bli hørt og sett som selvstendige menneske. Uttrykket «forhandlingsbarn» viser til dette nye synet på barnet innenfor familien (St.meld. 39, 2001-2002).

Forhandlingsbarnet er vant til å ha medinnflytelse i egen situasjon. Bungum (2008) snakker om "Kong Barn" som det kompetente forhandlingsbarnet som har stor innflytelse over sine "curlingforeldre". Curlingforeldre beskriver foreldre som forsøker å skape en friksjonsfri tilværelse for sine barn. Foreldre som har liten tid til sine barn, plages av dårlig samvittighet. De kompensere dette ved å utpeke barna til herskere i hjemmet. Barn er ofte aktive aktører i egen oppdragelse og sosialiseringprosess, de er resiliente kompetansebarn. Mange barn har det som "små keisere" (Brusdal og Frønes 2008), mens andre utvikler seg til "relasjonelle fightere" (Jørgensen og Schreiner 1991). På skolen må lærere forholde seg til mange forhandlingsbarn.

«Det "nye" barnet har meninger, tanker og et språk som forteller om mennesker som aktører i sitt eget liv, og de forventer å møte en skole som er lydhør overfor deres individuelle læringsbehov. Forhandlingsbarnet utfordrer og stiller utvilsomt krav til en fornyet refleksjon over hva det innebærer å være lærer i dagens skole.» (Rørnes 2012)

II – UNDERSØKELSEN

Metode

I vår casestudie har vi undersøkt elevmedvirkning i forbindelse med evalueringen av et pilotprosjekt. Redd Barna (2011) iverksatte det ettårige prosjektet

«Å si din mening – og bli hørt» på to barneskoler, her kalt Lien og Berg. Hensikten var å få erfaring med kunnskapsformidling og utprøving av metoder i elevmedvirkning. Vårt utvalg i undersøkelsen består av disse to barneskolene. Informanter var en skoleleder fra hver skole, 16 lærere og 279 elever fra hovedsakelig 5.–7. trinn fordelt på de to skolene. De metodene som vi bygger på her, er spørreskjema og intervju. Observasjonsdata understøtter funnene.

Intervjudata utgjør det viktigste grunnlaget i undersøkelsen. De fleste intervjuene ble gjennomført som gruppeintervju av henholdsvis elever og lærere. En grunn til dette er at gruppeintervju, i motsetning til et individuelt intervju, gir mye informasjon på én gang og lar dessuten deltakerne få mulighet til å bekrefte eller motsi hverandre, supplere eller korrigere (Halvorsen 2008). Gruppeintervju kan også virke bevisstgjørende for deltakerne (Brandth 1996). For forskeren kan en på denne måten få fram viktige nyanser, men en må være oppmerksom på at enkelte stemmer kan dominere slik at svakere stemmer ikke høres. I et par av elevgruppene vi intervjuet, kan det ha vært en viss fare for dette, for eksempel når de gjelder de yngste deltakerne, men vi kunne ikke registrere tegn til dette i lærergruppene.

Grupper av elever og av lærere samt skolelederne ble intervjuet to ganger med cirka et halvt års mellomrom. Elevrådene ble også intervjuet. Alle intervjuene ble tatt opp på bånd.⁵ I alt 9 lærere på Lien og 7 på Berg ble intervjuet i grupper i desember. I april ble 7 av de samme lærerne intervjuet igjen på Lien, 5 på Berg. Elevgrupper på cirka 5 elever ble intervjuet i desember, i alt 35 med 15 fra Lien og 20 fra Berg. I analysen av intervjuene foretok vi meningsfortetning og kategorisering (Kvale og Brinkmann 2008).

Til datainnsamlingen utviklet vi også et lite skjema med utsagn om elevmedvirkning basert på Shiers (2001) skala fra «barn lyttes til» til «barn deler makt og ansvar for beslutninger». Skjemaet ble benyttet til individuell avkryssing i forkant av gruppeintervju av elever og lærere og i hele skoleklasser. I avsnittet nedenfor presenteres skjemaet og resultatene.

Resultater

Deltakernes vurderinger av elementene i pilotprosjektet som sådant – en vurdering som var overveiende positiv – blir ikke presentert i detalj her. Det vi vil belyse, er hvordan lærere og elever oppfatter elevmedvirkning etter at de gjennom et skoleår har hatt det på dagsordenen i større grad enn før. Gjennom analysen av dataene i lys av vårt forskningsspørsmål om forståelse og praktisering av elevmedvirkning framsto to temaer som særlig sentrale:

Tema 1. Mer elevmedvirkning: mer fellesskap eller mer selvhevdelse?

Mot slutten av pilotprosjektet svarte alle elever på 5.–7. trinn på begge skoler på skjemaet under. Elevene hadde mulighet til å krysse av på «alltid», «ofte», «sjelden» eller «aldri» for hvert utsagn. Vi viser andelen elever som krysset av på «alltid» eller «ofte»:

Generelt får vi her et bilde av elever som føler at de medvirker i skolen, men det er en forskjell mellom skolene: Berg skole skårer høyest på fem av seks kategorier og har høyest snittskåre. Det ser ut til at elevene ved denne skolen opplever større grad av elevmedvirkning enn elevene på Lien.

Lærere på begge skolene legger i intervju nummer 2 mer vekt på at ikke bare lærerne, men også elevene er blitt mer bevisste når det gjelder elevmedvirkning gjennom dette året med Redd Barna-prosjekt. Nedenfor er noen representative utsagn:

⁵ Undersøkelsen er godkjent av det norske personvernombudet for forskning (<http://www.nsd.uib.no>).

«De er mer bevisst på egen oppførsel i klassen, de er bevisst på hva som skal til for å skape ro, og de er bevisst sin egen rolle.» (Lærer, Berg)

«Elevene har blitt mindre egoistiske, de viser mer fellesskapsfølelse. De ser at de er en del av dette miljøet og må gjøre noe for det.» (Lærer, Berg)

På Lien skole har lærerne på mellomtrinnet gjort seg noen erfaringer som nærmest er de motsatte av økt elevfellesskap. Elever kan gjennom å vise til ytringsfriheten snarere opptre som ganske selvhevdende, noen ganger på andres bekostning, mener de:

«Elevene er veldig på at de må få si sin mening – ”vi har tross alt ytringsfrihet her”, kan de si. Jeg blir litt lei det, for hva er ytringsfrihet? – Det kan ta et kvarter av timen før vi kommer i gang. (...) De føler de har rett til å si ting om andre selv om det er krenkende, og da må jo vi lærere. Det er viktig å styre her, vi har jo et mandat.» (Lærer, Lien)

En kollega repliserer:

«Trur ikke det er utfordringa lenger på en måte, at ikke ungene får si sin mening. De må lære å justere seg også. (...) Når passer det å si noe? (...) Vel så viktig kanskje: Det er jo mange små prinser og prinsesser og curlingforeldre der ute, så jeg synes jo det i skolen – det er en vel så stor jobb å kanalisere, når passer det at du sier det og det og være med å bestemme.» (Lærer, Lien)

Hensikten med hele prosjektet var å få fram elevenes stemme, men ble alle elevenes stemmer hørt like godt? Vi ser av tabell 1 at 27 prosent av elevene på Lien og 18 prosent på Berg sjelden eller aldri tør å si hva de mener, i klassen. Mange opplever også at de ikke er med og bestemmer hvordan de skal ha det på skolen. 59 prosent på Lien og 31 prosent på Berg mener at de ikke er med og bestemmer viktige ting. Hvem er det så som ikke føler at de blir hørt? Her er et knippe elevutsagn fra Berg:

Elever 5.–7. kl. som svarer "alltid" eller "ofte".	Lien prosent	Berg prosent
Jeg tør å si hva jeg mener, i klassen	73	82
Alle tør å si hva de mener, i klassen	64	80
De voksne er interessert i å høre hva vi mener	92	80
Vi er med og bestemmer hvordan vi skal ha det i klassen	78	83
Vi er med og bestemmer hvordan vi skal ha det på skolen	66	77
Vi får være med og bestemme viktige ting	41	69
Snittsum i prosent:	69	78,5

Tabell 1: Elevenes opplevelse av medvirkning. Elever 5.–7. kl. som svarer "alltid" eller "ofte", april 2012. Prosent. (N=277)

«Det er en rangstige, det er de populære som bestemmer hva som er bra eller ikke.»

«Man kan bli stemplet som rar om man sier det en mener, og de populære ikke liker det.»

«Noen er dronninger og prinser, resten er bare i veien.»

Selv om lærerne på denne skolen erfarer bedret fellesskap i klassene, er det tydeligvis enkeltelever som ikke opplever seg likeverdige. Observasjoner fra et allmøte på Berg synliggjør også noen av forskjellene mellom elevene. På dette møtet satt elevrådsrepresentanter som foran forsamlingen fikk spørsmål om hvilke drømmer de hadde for framtida, og hva som kunne forandres på skolen slik at det skulle bli tryggere for alle elever. Flere gode forslag kom fram, for eksempel om å bli bedre kjent med hverandre, men vi vil i denne sammenhengen spesielt trekke fram framtidsdrømmene som ble nevnt: Én elev i panelet kunne tenke seg å bli kirurg, en annen ville bli croupier ved kasinoet i Las Vegas og en tredje ambassadør i USA. Opplevde tilhørerne at deres meninger og drømmer var like verdifulle?

Tema 2. Hvordan avveie mellom fag og elevmedvirkning?

«Tre stykk kartleggingstester og så ...!» sa en tredjeklasselærer for å understreke det hun nettopp hadde påpekt om hvordan tester og prøver i norsk og matematikk ble styrende for innholdet i undervisningen. Noen lærere opplever en vanskelig balansegang mellom fag og elevmedvirkning; det blir nesten bare tid til fag, føler de. Dette ble brakt fram i gruppeintervjuene på begge skoler, og nedenfor vil det derfor ikke bli skilt mellom de to skolene, siden det ikke var prinsipielle forskjeller mellom dem på dette punktet.

Men må det være en motsetning mellom elevmedvirkning og fag? En skoleleder pekte på at «vurdering for læring – det er jo elevmedvirkning». Og flere lærere var inne på at elevenes aktive innflytelse nettopp kan finne sted i læringssituasjoner, for eksempel denne læreren:

«Det er lett å havne over på (kun) det sosiale og trivsel når vi snakker om elevmedvirkning; (...) viktig at vi får det med i læringsarbeidet (også).»

En annen lærer påpeker hvordan både lærer og elev er blitt mer bevisste i undervisnings- og lærings-situasjonen:

«De er mer bevisste på hvordan de lærer, og hvorfor de lærer. Elevene har bevisstgjort meg på hvordan jeg underviser. Jeg har ikke tenkt så mye på det før, bare gjort det.»

Kollegaen sier:

«Vi kan få til begge deler (både elevmedvirkning og fag)! Arbeidsform og framstilling (...), hva liker du best, hva lærer du mest av? Det er jo elevmedvirkning knyttet til fag. Noen er kanskje ikke så flink til å variere, da er elevmedvirkning viktig. Vi må tørre å spørre elevene. Elevene kan være en hjelp til dem som ikke er så kreative. Skape positiv holdning til læringen.»

Elevene ses her fra lærerens side som en ressurs. Men ser egentlig elevene selv at de har medvirket? En lærer sa at hun aktivt påpekte når elevene influerte på valg i undervisningen:

«"Dette var faktisk elevmedvirkning, dere!" Nei det hadde de ikke tenkt på. Det gjaldt

formen på samfunnsfagprøva – den var (etter elevenes ønske) en digital multiple choice-prøve. Men så forklarte jeg hvorfor de ikke kan ha slik prøveform hver gang.»

Oppsummering av funnene

Oppsummerende kan vi si at bevisstheten om elev-medvirkning har økt hos både elever og lærere, selv om det er noen barn som ikke så lett kommer til orde. Vi finner elever som ifølge lærerne "viser mer fellesskapsfølelse", og vi finner elever som først og fremst krever rom for ytringsfriheten for seg selv. Videre problematiserer lærere forholdet mellom fag og elev-medvirkning, mens noen også viser hvordan medvirkningen kan skje nettopp i undervisningen i fag. Disse dilemmaene kommer vi tilbake til i drøftingen nedenfor.

III – DRØFTING

Vi har stilt spørsmål om hvordan elevmedvirkning kan bli forstått og praktisert.

I det følgende vil vi forsøke å bevege oss fra det vi har registrert, til mekanismene og prosessene som ligger bak, med andre ord gå fra «knowledge of manifest phenomena to knowledge of the structures that generate them» (Bhaskar 1998:13). Vi vil særlig drøfte de to dilemmaene som ble framhevet ovenfor: for det ene medvirkning oppfattet som fellesskap eller som selvhevdelse, og for det andre lærernes utfordringer med å finne tid til både elevmedvirkning og fag.

Fellesskap eller selvhevdelse?

Vi så at Berg-elevene sluttet seg til utsagn om medvirkning i større grad enn Lien-elevene. En delforklaring på dette kan være at de på Berg fra før hadde jobbet med Redd Barna-prosjektet «Ingen utenfor». Det mest påfallende resultatet er at bare et mindretall av elevene på Lien (41 prosent) opplever at de ofte er

med og bestemmer viktige ting. Det er likevel verdt å merke seg at Lien skårer høyest på utsagnet om at «De voksne er interessert i å høre hva vi mener». Dette kan ha sammenheng med at lærerne på denne skolen har jobbet med kommunikasjon, der en av intensjonene nettopp er at lærerne skal lytte til elevene.

Selv om en grundig analyse av forskjellene mellom skolene ligger utenfor rammen for denne artikkelen, kan vi antyde at en annen mulig skoleintern forklaring på forskjellen kan være at Lien er en helt ny skole, med årlige store økninger i elevtall og personale. Det er en utfordring å forankre en felles kultur i hele organisasjonen. Bidrag til forklaring på forskjell mellom skolene kan også ligge utenfor skolen selv. Hvordan er elevenes sosiokulturelle og økonomiske bakgrunn? Hvor stor andel er for eksempel minoritetsspråklige? Vi vet at slike forhold, i særdeleshet foresattes utdanningsnivå/sosiale klasse, spiller sterkt inn på resultater i skolen (Bakken 2009). Bourdieu (1995) snakker om ulik "kulturell kapital" som elevene kommer med. Noe av forklaringen på så forskjellige erfaringer som Berg-lærerne og Lien-lærerne her forteller om fra sine klasser, kan dessuten ligge i hvor integrerte og velfungerende klassene var i utgangspunktet, noe vi her ikke går nærmere inn på.

Elevmedvirkning – inkludering eller ekskludering?

Biesta legger vekt på den deliberative formen for medvirkning, hvor det er prosessen med å resonnerer som er viktig. Han har reist en diskusjon om hvorvidt inkludering og medvirkning i demokratisk tenkning og praksis egentlig dreier seg like mye om ekskludering, fordi det alltid resulterer i at noen grupper mister sine stemmer. Det er aktuelt å spørre om enkelte klasseromspraksiser resulterer i en kamp mellom elever, hvor noen faller utenfor på grunn av de mer taleføre medelevene. Et mulig uheldig forløp – som vi ikke har undersøkt nærmere i denne studien – er at noen

elever blir så sterke at læreren trekker seg tilbake. Når dette skjer, er man vitne til en variant av det som Dale (2009:75) kaller ettergivenhet:

«Ettergivenhet i skolen er når elevene kan handle i motsetning til forventningene man har, uten at man bearbejder konflikten som eksisterer mellom det som er forventet og de handlinger som finner sted. En kan skille mellom to former for ettergivenhet: manglende læringstrykk og tilbaketrukne lærere.»

I allmøtet, som kunne ha vært en arena for deliberativ medvirkning, ble det i praksis en situasjon der de taleføre i elevrådet kunne uttrykke seg overfor passive medelever.

Noen elever hevder at det er de populære som bestemmer. Kvello (2012) har forsket på sosialiseringprosesser i klasserommet, og han finner at elevene fordeler seg i ulike kategorier: de taleføre, de mest kompetente, de sosialt populære og de som er sosialt kontroversielle. Ifølge Kvello utgjør disse kategoriene 10–27 prosent av elevgruppen. Majoriteten av elever (50–58 prosent) betegner han som sosialt ordinære. Noen barn (10–27 prosent) er avvist eller neglisjert i sosial sammenheng. I vårt materiale har vi ikke data på disse kategoriene, men i tabell 1 (side 64) har vi en indikasjon på andeler elever som føler de ikke blir hørt. Om dette inkluderer elever som er avvist eller neglisjert, kan vi ikke si noe sikkert om, men elevutsegnene ovenfor kan antyde noe slikt.

Forhandlingsbarnet

Våre funn viser at noen lærere opplever elever som er ganske selvhevdende. De sier at hovedutfordringen ikke alltid er at barn må oppmuntres til å si sin mening, men heller at noen elever må lære å justere seg. Som eksempel nevnte flere lærere at det kan ta et kvarter av timen med forhandlinger før de kommer

i gang med fag, og én sier: «Det er jo så mange små prinser og prinsesser og curlingforeldre der ute.» Dette kan tolkes som uttrykk for en form for identitet som barn bærer med seg på flere arenaer, også på skolen.

Lærerne refererer her til det såkalte forhandlingsbarnet (St.meld. nr. 39; Thuen 2008). Barn stiller spørsmål ved de voksnes tradisjonelle autoritet og krever å være deltakende med rett til avgjørelse på alle områder, både i og utenfor skolen. Dette er trekk ved det moderne eller postmoderne samfunn som er lite fremhevet hos Shier og Hart, men på bakgrunn av våre funn mener vi det er nødvendig å ha med "det nye barnet" i analysen av elevmedvirkning i skolen.

Fag og/eller elevmedvirkning?

Det andre dilemmaet som dataene avdekket, er forholdet mellom søkelys på fag og søkelys på medvirkning, her medvirkning i form av egne aktiviteter uavhengig av fag. Eller sagt på en annen måte: Hvordan kan kompetansemål i fag ivaretas uten at det går ut over elevenes medvirkning, eller omvendt?

På vurderingsområdet ("assessment" av elever) som trekkes fram av noen av informantene, er betydningen av elevmedvirkning framhevet de senere år, blant annet gjennom den nasjonale satsingen på vurdering for læring (Hartberg mfl. 2012). Elevenes medvirkning i egenvurdering og hverandrevurdering er forskriftsfestet og kan tolkes som en presisering av at vurdering ikke kun skal være på lærerens premisser, men i tillegg gi rom for medvirkning av dem det gjelder (§ 3-12, forskrift til opplæringsloven, 2009).⁶ Aktivitetene i pilotprosjektet vi evaluerte, fokuserte lite på undervisning og vurdering i fag i forhold til kompetansemål, men framsto som et alternativ til den vanlige undervisningen. Det oppsto derfor lett et

6 <http://www.lovdatab.no/for/sf/kd/td-20060623-0724-004.html>

skille mellom på den ene siden medvirkning som et eget prosjekt med et elevsentrert fokus, og på den andre siden en klasseromspraksis med et mer lærersentrert fokus på undervisning, vurdering i fag og kompetansemål beskrevet i Kunnskapsløftet.

I Norge er det fra 2003 bygd opp et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (Utdanningsdirektoratet 2011). Systemet omfatter nasjonale prøver, brukerundersøkelser, internasjonale undersøkelser (f.eks. PISA og TIMMS) og et økende antall lokale og nasjonale kartleggingsverktøy for basisfagene norsk og matematikk. Lærere kan ofte føle seg presset til å tenke "teach to the test", også for de helt unge elevene, som vi hørte i vårt materiale. Det er ikke uproblematisk å inkludere et elevmedvirkningsperspektiv i dette systemet.

Noe pilotprosjektet ikke utforsker, er mulighetene til å integrere medvirkningsaktiviteter direkte i den vanlige fagundervisningen. Det utforsker heller ikke hvordan prosjekterfaringene kan bidra til å støtte og motivere til læring i fag.

I stedet for å se elevmedvirkning som separate øvelser uavhengig av vanlig undervisning kunne lærerne oppfordres til å bruke aktivitetene for å gi elevene økt mulighet til å oppleve forskjellige former for mestring. En positiv eleverfaring av mestring ville kunne overføres til den vanlige klasseromsundervisningen og vurderingsarbeidet knyttet opp mot Kunnskapsløftets kompetansemål. I forlengelse av dette kunne lærerne se aktivitetene som bidrag til å skape et stillas for å støtte elevene i deres læring og utvikling også i fag.

Avsluttende kommentar

I teoridelen trakk vi fram tre hovedsyn på demokrati: det liberale, det republikanske og det deliberative. I vår undersøkelse fant vi i én skole klare tendenser til et kollektivt syn på medvirkning. Dette ligger nær

opptil det klassiske republikanske perspektivet og stemmer med flere av deltakingsformene vi finner både hos Shier og Hart. I løpet av prosjektåret så vi en økende grad av kollektiv medbestemmelse på denne skolen. På den andre skolen fant vi medvirkning som syntes å være mer individorientert, i tråd med flere trekk i det klassiske liberale synet på medvirkning, med individets rettigheter som stikkord. På denne skolen møtte læreren ofte krav om forhandling fra enkeltindivider, forventning om at elevene skulle få gjennomslag for sine egne ønsker, og krav om å få bruke ytringsfriheten selv om den kunne være krenkende for medelever. Det siste er ikke i tråd med den demokratiske tankegangen.

Det tredje synet på demokrati, det deliberative eller dialogdemokratiske, krever stor grad av dialog for at deltakerne skal komme fram til felles løsninger. En slik demokratiforståelse kan oppøves, og ideelt sett kunne den hatt en stor plass i skolen. Dette må skje gjennom prosesser som krever mye tid, og tid er ofte mangelvare. Vi tenker også at den dialogdemokratiske modellen forutsetter likeverdige partnere. Men er det mulig å oppnå en skole der alle får like stor innflytelse. Er det ønskelig? Både krav til tid og forutsetningen om likeverdige partnere gjør at vi tror det ofte er krevende å jobbe aktivt for å nå denne formen for demokrati i skolestua.

Shiers anbefaling til skolen

Hvordan kan skolen i praksis arbeide for at alle skal bli mer likeverdige deltakere? Ovenfor uttrykte vi en viss skepsis til stigetenkningen fra Shier og Hart. Men vi ønsker likevel å avslutte vårt bidrag med å henvise til Shier og de gode refleksjonsspørsmålene han lanserer for lærere og skoler som vil videreutvikle sin elevmedvirkningspraksis. Han utfordrer de ansatte til å tenke i *åpninger, muligheter og forpliktelser*:

Nivå av deltakelse	Åpninger	Muligheter	Forpliktelse
5. Barn deler makt og ansvar for beslutninger	Er du klar til å dele noe av din makt som voksen med barn?	Finnes det en prosedyre eller metode som gjør det mulig for barn og voksne å dele makt og ansvar for avgjørelser?	Finnes det prinsipper, krav eller retningslinjer som sier at voksne og barn skal dele makt og ansvar for avgjørelser?
4. Barn er involvert i beslutningsprosesser	Er du klar til å la barn delta i beslutningsprosesser?	Finnes det en prosedyre eller metode som gjør det mulig for barn å delta i beslutningsprosesser?	Finnes det prinsipper, krav eller retningslinjer som sier at barn skal involveres i beslutningsprosesser?
3. Barns meninger legges vekt på	Er du klar til å ta barns meninger og synspunkter i betraktning?	Er beslutningsprosessen deres slik at det er mulig å ta hensyn til barns synspunkter?	Er det et retningsgivende prinsipp at barns synspunkter skal gis vekt i beslutningsprosesser?
4. Barn får støtte til å uttrykke sine meninger	Er du klar til å støtte barn i å uttrykke sine meninger?	Har du et utvalg av ideer og aktiviteter som kan hjelpe barn i å uttrykke sine meninger?	Finnes det prinsipper, krav eller retningslinjer som sier at barn skal støttes i å uttrykke sine meninger?
5. Barn lyttes til	Er du klar til eller motivert til å lytte til barn?	Arbeider du på en måte som gjør det mulig å lytte til barn?	Er det et prinsipp eller krav at lærere skal lytte til barn?

Figur 2: Shiers modell for deltakelse, oversatt av Redd Barna (2011:21)

Åpning: Når en ansatt eller person har en innstilling eller holdning som gjør at de er klar til å la barn delta, har man en åpning. Det betyr ikke at noe skjer, men åpningen er der.

Mulighet: Når ressurser (tid, ferdigheter, kunnskap) er på plass, kan personen eller organisasjonen realisere intensjoner om medvirkning i praksis.

Forpliktelse: Medvirkning blir en forpliktelse når det er enighet i organisasjonen om at ansatte skal gjennomføre en slik (medvirkende) praksis. De føler det

selv som en forpliktelse, og praksisen blir systematisert eller en del av organisasjonens rutiner/systemer (Shier 2001, her sitert fra Redd Barna 2011:20).

Ved hjelp av disse tre begrepene anbefaler Shier lærerne/skolen å reflektere med utgangspunkt i de ulike nivåene av barns deltakelse, se nedenfor. Det er en anbefaling vi støtter. Spørsmålene kan brukes til diskusjon, refleksjon, bevisstgjøring og kartlegging i lærerteam og blant kolleger, skoleledelse og plangrupper eller lignende.

Litteratur

- Bakken, A. (2009): *Ulikhet på tvers: har foreldres utdanning, kjønn og minoritetsstatus like stor betydning for elev-ers karakterer på alle skoler?* Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Bhaskar, R. (1998): *The Possibility of naturalism. A philosophical critique of the contemporary human sciences*. 3. utgave. Routledge.
- Bourdieu, P. (1995): *Den kritiske ettertanke. Grunnlag for samfunnsanalyse*. Det Norske Samlaget.
- Brandth, B. (1996): «Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst». I Holter, H. & Kalleberg, R. (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Universitetsforlaget.
- Briseid, L. (2012): «Demokrati-forståelse og intensjoner i demokratioppdragelsen – Norske læreplaner mellom 1974 og 2010». I *Nordic Studies in Education*, 1, s. 50–65.
- Brusdal, R. & Frønes, I. (2008): *Små keisere: barn og forbruk i verdens rikeste land*. Gyldendal Akademisk.
- Bungum, B. (2008): *Barndommens tid og foreldres arbeidsliv. En sosiologisk studie av barns og yrkesaktive mødres og fedres perspektiver på arbeids- og familieliv*. Ph.d. ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU).
- Cohen, C. (1971): *Democracy*. University of Georgia Press.
- Council of Europe (2010): *Education for democratic citizenship* (EDC). Council of Europe.
- Dale, E. (2009): «Felleskolens utfordring». I *Bedre skole*, 1, s. 75–80.
- Darling, J. (1982): «Education as Horticulture: some growth theorists and their critics». I *Journal of Philosophy of Education*, 16(2), s. 173–185.
- Dewey, J. (1999): *Demokrati och utbildning*. DaiLienos.
- Elevundersøkelsen (2012): http://www.udir.no/Upload/Rapporter/Elevundersokelsen/Elevundersokelsen_2012_antall.pdf?epslanguage=no
- Freire, P. (1974): *De undertryktes pedagogikk*. Gyldendal.
- Halvorsen, K. (2008): *Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Hart, R. (1992): *Children's participation – from tokenism to citizenship*. UNICEF.
- Hart, R. (2008): «Stepping Back from "The Ladder": Reflections on a Model of Participatory Work with Children». I Reid, A.; Jensen, B.; Nikel, J. & Simovska, V. (red.): *Participation and Learning*. Springer.
- Hartberg, E.; Dobson, S. & Gran, L. (2012): *Feedback i skolen*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Jørgensen, M. & Schreiner, P. (1991): *Barns kamp med voksne: fighter-relasjonen som oppdragerproblem*. Pedagogisk Forum.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2008): *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvello, Ø. (red.) (2012): *Oppvekst og sosialisering*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Krathwohl, D.R. (2002): «A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview». I *Theory into Practice*, 4(2), s. 212–218.
- Kunnskapsparlamentet (2006): *Læreplan for Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
- Langseth, I. (2010): «Stillasbygging – I fremmedspråk og engelsk». I Dobson, S. & Engh, R.: *Vurdering for læring i fag*. Høgskoleforlaget.
- Redd Barna (2011): *Si din mening – og bli hørt*. Hefte utviklet av det norske Redd Barna i forbindelse med pilotprosjektet med samme navn.

- Rørnes, K. (2012): *Læreren som leder og kulturbygger*. (<http://www.forebygging.no/en/Skole/LARER/Artikler/Lareren-som-leder-og-kulturbygger/>) (hentet 12.8.13).
 - Shier, H. (2001): «Pathways to participation: openings, opportunities and obligations». I *Children and Society*, 15, s. 107–117.
 - Solhaug, T. & Børhaug, K. (2012): *Skolen i demokratiet. Demokratiet i skolen*. Universitetsforlaget.
 - St.meld. nr. 39 (2001–2002): *Oppvekst- og levekår for barn og ungdom i Norge*.
 - Straume, I. (2001): *Miljøspørsmål som samfunnsproblem: Lokal Agenda 21 og politisering av offentligheten*. ProSus.
 - Stray, J.H. (2011): *Demokrati på timeplanen*. Fagbokforlaget.
 - Thuen, H. (2008): *Om barnet. Oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien*. Abstrakt forlag.
 - Utdanningsdirektoratet (2011): *OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes Norsk landrapport til OECD*. http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/Udir_ (hentet 10.8.12).
-