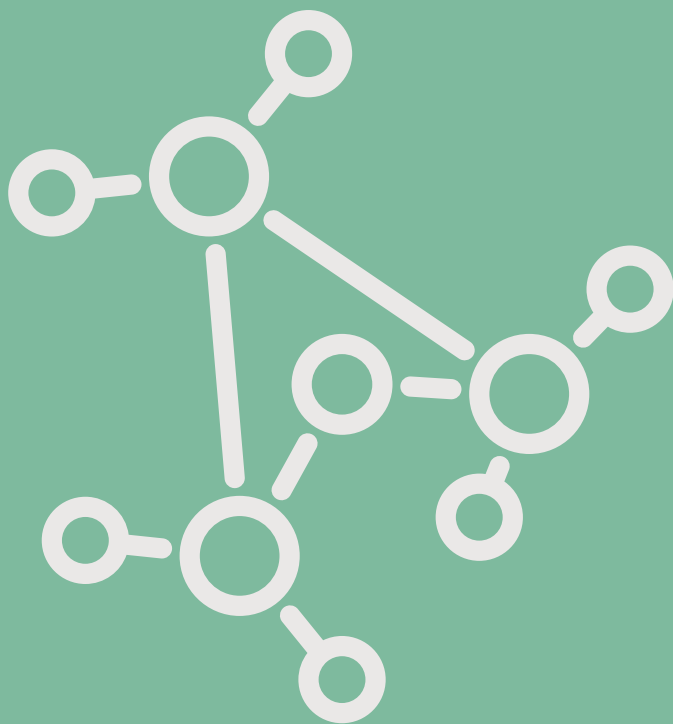


Hilde Forfang
Thomas Nordahl



Elevmedvirkning og pedagogisk analyse

Aktiv involvering av elevene i arbeid med utfordringer i skolen


FAGBOKFORLAGET



Elevmedvirkning og pedagogisk analyse

Hilde Forfang
Thomas Nordahl

Elevmedvirkning og pedagogisk analyse

Aktiv involvering av elevene i arbeid med utfordringer i skolen



FAGBOKFORLAGET

Boken ble første gang utgitt i 2026 på Vigmostad & Bjørke AS.
© Hilde Forfang og Thomas Nordahl

Dette verket, tilgjengelig fra <https://oa.fagbokforlaget.no>, omfattes av åndsverksloven og er lisensiert under følgende Creative Commons-lisens: Creative Commons Navngivelse 4.0 Internasjonal (CC BY 4.0).

Denne lisensen gir tillatelse til å kopiere, distribuere eller spre materialet i hvilket som helst medium eller format, og til å remikse, endre eller bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle. Disse frihetene gis på følgende vilkår: Du må oppgi korrekt kreditering, oppgi en lenke til lisensen, og indikere om endringer er blitt gjort. Du kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller deg eller din bruk av materialet. Du kan ikke gjøre bruk av juridiske betingelser eller teknologiske tiltak som lovmessig hindrer andre i å gjøre noe som lisensen tillater.

For å se en kopi av denne lisensen, besøk <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.no>

Lisensen gir deg ikke nødvendigvis alle de tillatelser som er nødvendig for din tiltenkte bruk. For eksempel kan andre rettigheter, som reklame-, personvern-, eller ideelle rettigheter, sette begrensninger på hvordan du kan bruke materialet.

Denne boken har mottatt støtte fra Universitetet i Innlandet.

Boken er fagfellevurdert i henhold til Universitets- og høyskolerådets retningslinjer for vitenskapelig publisering.

ISBN trykt utgave: 978-82-450-6237-3
ISBN digital utgave: 978-82-450-6135-2
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa7510>

Spørsmål om denne utgivelsen kan rettes til:
fagbokforlaget@fagbokforlaget.no
www.fagbokforlaget.no

Omslagsdesign ved forlaget
Sats: ved forlaget



Miljøfyrtårn[®]

SERTIFISERT
VIRKSOMHET

Forord

Elevmedvirkning i skolen løftes fram som et sentralt mål både i opplæringsloven og læreplanen LK20. Likevel gir disse nasjonale styringsdokumentene i liten grad føringer for hvordan dette skal gjennomføres. I denne rapporten beskrives og evalueres et prosjekt der elevmedvirkning er forsøkt realisert med pedagogisk analyse som virkemiddel. Prosjektet er gjennomført i fem grunnskoler over en periode på ett skoleår, og har vært et relativt omfattende og intensivt arbeid for både elever, lærere, skoleledere og forskere som har deltatt.

Vi vil først og fremst takke de elevene som har deltatt. De har vist aktiv deltagelse og stort engasjement, og de har også latt oss som forskere observere og intervju dem om deres erfaringer og opplevelser. En takk også til lærerne som har realisert elevmedvirkning gjennom bruk av pedagogisk analyse i sine klasser. Dere har på en imponerende måte bidratt til at elevene både har diskutert og kommet med forslag til løsninger på pedagogiske utfordringer som tradisjonelt har tilhørt lærerprofesjonen. Skoleledelsen i de fem skole-ene har også organisert arbeidet for oss som har vært forskere og veiledere på en utmerket måte.

Ved Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU) ved Universitetet i Innlandet har førstelektor Anne-Karin Sunnevåg, universitetslektor Knut Olav Nordseth og universitetslektor Kjersti Håland vært veiledere for hver sin skole i tillegg til forfatterne av rapporten, og de har videre innhentet, systematisert og analysert data. Universitetslektor Sigrid Øyen Nordahl har deltatt i analysen av data. Førsteamanuensis Mette Marit Jenssen og universitetslektor Lars Arild Myhr har medvirket noe til det skriftlige materialet for denne rapporten.

Videre har professor Kim Schildkamp og assisterende professor Cindy Poortman fra Universitetet i Twente vært med i både planleggingen av prosjektet, kompetanseheving av lærere og analyser av data. En takk til alle medforskere som har deltatt i prosjektet og gjort det mulig å skrive denne rapporten.

Hamar 8. januar 2026

Hilde Forfang og Thomas Nordahl

Innhold

1	
Innledning	9
1.1 Problemstilling	10
2	
Forståelse av elevmedvirkning i skolen	11
2.1 Elevens stemme og elevmedvirkning	12
2.2 Eleven som aktør i elevmedvirkning	13
2.3 Makt og elevmedvirkning	17
2.3.1 Institusjonell og strukturell makt	18
2.3.2 Kommunikativ makt	19
2.4 Makt, autoritet og elevmedvirkning	20
2.5 Teoretiske perspektiver og forståelse av elevmedvirkning	22
3	
Tidligere forskning	25
3.1 Ulike tilnærminger til elevmedvirkning	25
3.2 Kunnskap om elevmedvirkning	26
4	
Intervensjon og implementering	29
4.1 Forståelse av pedagogisk analyse	29
4.2 Elevmedvirkningen i de ulike fasene i pedagogisk analyse	32
4.3 Spørreundersøkelse	40
4.4 Implementering av elevmedvirkning og pedagogisk analyse	45
5	
Evalueringsdesign	49
5.1 Kollektiv casestudie	49
5.2 Utvalg	50
5.3 Datainnsamling	51
5.4 Analyser av data	52
5.5 Forskningsetikk og personvern	53
5.6 Vurdering av studiens reliabilitet og validitet	54

6

Presentasjon av resultater	57
6.1 Grad av elevmedvirkning	57
6.2 Strategier for elevmedvirkning i pedagogisk analyse	59
6.2.1 Overordnet mål	60
6.2.2 Datagrunnlag	61
6.2.3 Problemformulering	64
6.2.4 Konkret målformulering	66
6.2.5 Analyse av opprettholdende faktorer	68
6.2.6 Valg av tiltak	73
6.2.7 Planlegging og gjennomføring av tiltak	75
6.2.8 Evaluering av gjennomføring og måloppnåelse	78

7

Drøfting og konklusjon	81
7.1 Pedagogisk analyse har et potensial for å realisere elevmedvirkning . .	82
7.2 Betingelser som bør være til stede	84
7.3 Utfordringer ved elevmedvirkning	86
7.4 Videre forskning	87

Litteraturliste	89
------------------------	-----------

Vedlegg 1

Observasjonsskjema	95
Observasjonsskjema, PULSE	95

Vedlegg 2

Intervjuguide	97
PULSE-prosjektet: Intervjuguide	97

Vedlegg 3

Kodeskjema	99
-------------------	-----------

Innledning

Elevmedvirkning har lenge vært et uttrykt viktig målområde i norsk skole. I dette prosjektet har vi prøvd ut pedagogisk analyse som et verktøy for å fremme elevmedvirkning. Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU) har samarbeidet med Universitetet i Twente og skoleeiere i tre kommuner i Innlandet fylke om dette prosjekt, som har hatt betegnelsen: «Professional learning networks Using data for Learning and Student Engagement» (PULSE). Prosjektet er forankret gjennom kommunenes partnerskap med SePU i den nasjonale tilskuddsordningen for desentralisert kompetanseutvikling. I prosjektet deltok to ungdomsskoler og tre barneskoler, med skoleledere, lærere og elever fra 5. trinn til 9. trinn.

PULSE-prosjektet har som mål å utforske hvordan elevmedvirkning gjennom bruk av pedagogisk analyse kan forbedre elevenes læringsutbytte og læringsmiljø i skolen. Prosjektets formål og innhold knyttes til FNs barnekonvensjon, som understreker barns rett til å bli hørt, delta og ha innflytelse (Barnekonvensjonen, 1989). Overordnet del av læreplanen fremhever også demokrati og medvirkning som en del av opplæringens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hensikten med prosjektet er å endre elevenes rolle fra å være gjenstanden for endring i skolen til å ha medvirkning og ta ansvar for arbeid med skolens kvalitetsutvikling. Dette skal bidra til at elevene erfarer konkrete endringer i sin læring, og hvor elevmedvirkning ikke bare er et mål i seg selv, men også et middel for å oppnå et bedre læringsmiljø og økt læringsutbytte.

Prosjektet tar sikte på å involvere elever i skolens kvalitetsarbeid gjennom bruk av pedagogisk analyse som verktøy. Pedagogisk analyse er en modell som anvendes for å forbedre elevenes læringsmiljø og læringsutbytte ved å identifisere og analysere pedagogiske utfordringer og finne løsninger på dem (Nordahl, 2016). Gjennom systematisk innsamling, analyse og tolkning av data kan lærere og elever samarbeide om å identifisere utfordringer og utvikle tiltak for å realisere forbedringer (Jenssen et al., 2024).

1.1 Problemstilling

Det er begrenset forskning på effektene av elevmedvirkning i skolens kvalitetsarbeid (NOU 2023:1). Forskningsfeltet peker imidlertid på nødvendigheten av å utvikle mer kunnskap om hvordan elevenes medvirkning kan utvikles og hvilke ringvirkninger en slik praksis kan ha. Ved å involvere elever i kvalitetsarbeidet kan skolen dra nytte av elevenes perspektiver og erfaringer, noe som kan føre til mer relevante og effektive tiltak for å forbedre læringsmiljøet. Ved å undersøke dette kan prosjektet bidra med ny kunnskap om hvordan elevene kan medvirke på en systematisk måte i utvikling av læringsmiljøet i skolen. Dette kan gi verdifull kunnskap for både forskere og praktikere som ønsker å implementere elevmedvirkning i skolen. Problemstillingen for evalueringen av prosjektet er:

I hvilken grad og på hvilken måte kan bruk av pedagogisk analyse være et verktøy for elevmedvirkning i skolen?

Denne problemstillingen peker på mulige sammenhenger mellom elevmedvirkning og pedagogisk analyse, forstått som at pedagogisk analyse kan ha et potensial for at elevene involveres i reelle utfordringer tilknyttet læringsmiljøet og undervisningen i skolen. Dette vil da også kunne forstås som en mulig måte å involvere elever i skolens kvalitetsarbeid (Jenssen et al., 2024). En involvering av elever i kvalitetsarbeidet på skolen er noe som ser ut til å skje i for liten grad, og som det finnes få eksempler på hvordan det kan gjennomføres (NOU 2023:1).

Forståelse av elevmedvirkning i skolen

Elevers aktive deltakelse i skolen og deres forpliktelse til utdanningsmål og læring henger sterkt sammen med faglige prestasjoner og elevenes trivsel (Metzger & Langley, 2020; OECD, 2023; Wong et al., 2024). En rekke studier (Holquist et al., 2023; Mager & Nowak, 2012) viser at elever som deltar aktivt i beslutningsprosesser kan oppleve et bredt spekter av positive effekter, som økt motivasjon, bedre læring og faglige prestasjoner, økt trivsel og styrkede demokratiske ferdigheter. Opplæringsloven uttrykker at elevene har rett til medvirkning i alt som gjelder dem selv på skolen, og de har rett til å uttrykke sine meninger fritt (Opplæringslova, 2023). Denne juridiske tilnærmingen trenger en grunnleggende drøfting for at den både kan få en teoretisk forankring og praktiske føringer. Ifølge Holquist et al., (2023) strever skoler med å gjøre aktiv elevmedvirkning til en varig og reell del av praksis. For eksempel viser analyser av elevundersøkelsene over flere år at elever generelt ikke opplever tilstrekkelig medvirkning i skolehverdagen, og at opplevd støtte fra lærere har betydning for elevenes mulighet til å påvirke. Dette tyder på at norske skoler i stor grad kan ha behov for å redefinere hva elevmedvirkning innebærer og tilpasse praksis deretter for å styrke elevenes reelle medvirkning (KS Konsulent & Oxford Researchs, 2022).

Selv om en skole har et system for elevmedvirkning, som for eksempel et elevråd, betyr ikke dette nødvendigvis at elevene har reell innflytelse. For at elevmedvirkningen skal være autentisk, kreves det at forslag og synspunkter fra elevrådet fører til faktiske endringer (Jenssen et al., 2024). Kommuner og skoler som lykkes godt med elevmedvirkning, har forståelse for at elevmedvirkning handler om mer

enn valg, og anerkjenner at elevmedvirkning er en sentral del av elevenes læring og demokratiforståelse (KS Konsulent & Oxford Researchs, 2022, s. 5).

Overordnet sett handler elevmedvirkning i skolen om å lytte til elevene, ta hensyn til elevenes erfaringer og opplevelser, bidra til at de forstår seg selv og sine handlinger, og gi dem innflytelse over både egen situasjon og læring. Samtidig må praksisen være i tråd med forventningene som er tydeliggjort i LK20 (KS Konsulent & Oxford Researchs, 2022). Det er også viktig å understreke at retten til medvirkning ikke innebærer å bestemme, og at det kan stilles krav til hvordan eleven skal ytre seg fritt. Shier (2019) kombinerte ulike modeller for elevdeltakelse (Hart, 1992; Lansdown, 2011; Lundy, 2007; Shier, 2001) til én overordnet modell. I denne studien anvendes denne modellen for å undersøke elevdeltakelse og medvirkning.

2.1 Elevens stemme og elevmedvirkning

Shier (2019) beskriver elevstemmen som: «Alle barn har rett til å ytre seg og bli hørt i alle saker som angår utdanningen deres» (s. 1). Dette er en forståelse som er i samsvar med opplæringsloven, og Shier (2001, 2019) konkretiserer dette gjennom fem nivåer for elevmedvirkning. I tabellen nedenfor knyttes elevmedvirkning til fem deltakelsesnivåer fra 1 – liten grad av medvirkning til 5 – stor grad av medvirkning, med en operasjonalisering av hva de ulike nivåene innebærer.

Tabell 2.1

Fem nivåer av medvirkning og deltakelse (Shier, 2001, 2019)

Nivå	Beskrivelse
5	Elevene deler makt og ansvar for beslutninger
4	Elevene er involvert i beslutningsprosesser
3	Elevenes meninger tillegges vekt
2	Elevene får støtte til å uttrykke sine meninger
1	Elevene lyttes til

På alle nivåene uttrykkes det tydelig at elevmedvirkning handler om hvordan skolen og lærerne skal forholde seg til elevene på pedagogiske områder som berører dem. I forståelsen av begrepet samarbeid skilles det ofte mellom tre nivåer: informasjon, dialog og medvirkning (Nordahl, 2007). Med utgangspunkt i denne inndelingen kan det hevdes at nivå 1 tilsvarer informasjon, nivå 2 og 3 forutsetter dialog, mens nivå 4 og 5 forutsetter medvirkning eller medbestemmelse.

I Shier (2001, 2019) sin modell brukes det også begreper som er sentrale for å avklare hvordan elevmedvirkning kan forstås i et mer teoretisk perspektiv. På alle nivåene, og særlig på nivå 3, 4 og 5, benyttes begreper som kan knyttes til maktbegrepet. Ved å uttrykke at elevmedvirkning kan innebære å dele makt og ansvar, være en del av beslutninger og beslutningsprosesser, og at elevenes meninger skal tillegges vekt, signaliseres det at elever skal ha en form for makt, og at det implisitt også uttrykkes at lærerne og skolen har makt. Selv om modellen viser et hierarki av nivåer, er ikke høyere nivåer alltid bedre. Innenfor enkelte områder i skolen vil det for eksempel være slik at nasjonale målsettinger i læreplanen og lovverket ikke gir mulighet for å være på nivå 4 og 5. Det vil si at i elevmedvirkning vil ikke nødvendigvis mest mulig delegering av makt til elevene være det beste.

Videre uttrykkes det at elevenes meninger skal tillegges vekt, at de skal uttrykke sine meninger og bli lyttet til. Dette innebærer at elevene i elevmedvirkningssammenheng blir sett på som subjekter med egne meninger og oppfatninger, og at de er i stand til å uttrykke sine meninger. Slik er forståelsen av elevmedvirkning i samsvar med det som kan betraktes som et humanistisk menneskesyn i skolen. I en mer teoretisk sammenheng kan begrepene mening og subjekt knyttes til aktørperspektivet – en forståelse som uttrykker at elevene er aktører i eget liv med egne subjektive virkelighetsoppfatninger.

2.2 Eleven som aktør i elevmedvirkning

For at elevmedvirkning skal kunne forstås og realiseres, kan det være hensiktsmessig å se på eleven som aktør i eget liv (Nordahl, 2010). Aktørperspektivet innebærer at barn og unge betraktes som handlende og villende individer,

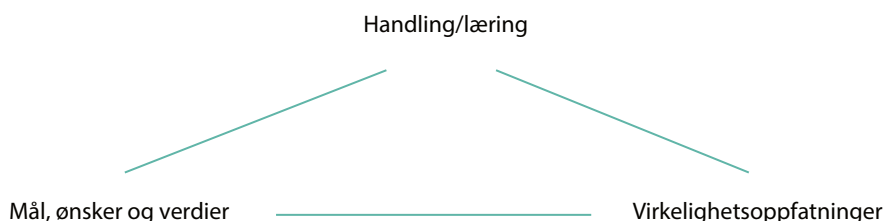
som ønsker å skape mening i sin tilværelse. Elevene har i dette perspektivet meninger og oppfatninger som tilhører dem som selvstendige subjekter, uavhengig av alder, bakgrunn eller kognitive forutsetninger. Deres oppfatninger, ønsker og handlinger må forstås i lys av at de er aktører som mener noe, og handler ut fra det de oppfatter og mener. Elevenes oppfatninger av det som foregår i skolen er subjektive og dannet på grunnlag av deres egne tidligere erfaringer. Det innebærer at én og samme situasjon kan forstås på ulike måter av forskjellige mennesker. Som lærer kan du være ganske sikker på at elevene oppfatter de fleste situasjoner på en annen måte enn du gjør. Dette er også et grunnleggende perspektiv for å kunne gi plass til elevens stemme i skolen, og for å anvende elevens stemme i dialogiske samtaler om undervisning, læring og læringsmiljøet i skolen (Tengberg et al., 2025). Aktørperspektivet innebærer dermed å gjøre eleven i stand til å forstå sin egen læring og videreutvikle deres forventninger til egen mestring (Dweck, 2006).

I dannelsen av egne oppfatninger og meninger er ethvert barn og ungdom i utgangspunktet like meningsberettiget som den voksne. Det innebærer imidlertid ikke at barn og unge objektivt eller normativt sett har rett. Det innebærer også at deres oppfatninger av virkeligheten er meningsfulle og betydningsfulle for dem. Videre er våre subjektive oppfatninger ikke bare vesentlige i seg selv, men også viktige fordi de i mange situasjoner danner grunnlaget for våre handlinger. Vi bør kjenne til elevenes verdier og oppfatninger dersom vi i skolen ønsker å endre eller påvirke læringsstrategier, læringsinnsats, atferd og annet. Dette kan skape et godt grunnlag for å bidra til elevmedvirkning i skolen.

Denne måten å forstå eleven på som aktør med egne mål, verdier, handlinger og virkelighetsoppfatninger kan uttrykkes gjennom figuren nedenfor (Elster, 1989; Nordahl, 2000).

Figur 2.1

Eleven som aktør



Figuren illustrerer at når elever (mennesker) er aktører og handler eller lærer som subjekter, bygger handlingen på de virkelighetsoppfatningene eleven har, og handlingen skal realisere mål, ønsker eller verdier som eleven har (Elster, 1989). Det vil si at handlingen peker framover i tid, og at handlinger dermed ikke bygger på årsaker i fortiden. Likevel står ikke eleven helt fritt til å gjøre, tenke og mene hva som helst. Omgivelsene og situasjonene vi mennesker til enhver tid befinner oss i, setter begrensninger, men gir også muligheter for våre oppfatninger og handlinger. Elevene lever og handler innenfor bestemte omgivelser i skolen og er i kontinuerlig interaksjon med disse omgivelsene. Videre vil elevene være påvirket av egne evner, forutsetninger og det utviklingsnivået de befinner seg på. Den generelle utviklingen til barn og unge – deres læring, motivasjon, identitetsdanning – er behandlet på en bred og omfattende måte innenfor eksempelvis utviklingspsykologi, læringspsykologi og motivasjonspsykologi. Denne utviklingen er også grundig beskrevet i egen faglitteratur knyttet til det området i pedagogikken som omtales som pedagogisk psykologi.

Elevmedvirkning og aktørperspektivet innebærer ikke å beskrive alle mulige begrensninger som finnes for elevens handlinger og utvikling, ut fra for eksempel et utviklingspsykologisk perspektiv. Det må likevel understrekes at ingen elever står fritt til å velge sine handlinger, men de forsøker å handle, og de skaper seg egne oppfatninger, erfaringer og meninger. Ut fra dette kan vi si at elever gjør det som gir mening, og i elevmedvirkning er det avgjørende å ha denne aktørorienterte forståelsen av elevene. Selv om aktørperspektivet ikke er uttrykk for utdypende utviklings- og læringspsykologi, er likevel en aktørforståelse av barn i samsvar med utviklingsteori og et grunnleggende humanistisk menneskesyn. Barn og unge har erfaringer, meninger, relasjoner og utfordringer som innebærer at hver enkelt har en unik eksistens (Skeie & Zetterqvist, 2023). Studier av barns kognitive viten konkluderer med at vi er født til å være sosiale individer, og at vi tidlig i livet inngår aktivt i sosiale relasjoner (Gopnik et al., 2001).

Aktørperspektivet som her beskrives har en annen tilnærming til eleven som subjekt enn for eksempel Biesta (2020) sin forståelse av subjektivering med vekt på elevens eksistens. Subjektivering knyttes her til subjektets (elevens) eksistens i og med verden, og det knyttes i motsetning til aktørperspektivet ikke til subjektets meninger, verdier og oppfatninger. Dette gjør også at subjektivering ikke er en moralsk kategori, og at elevene i denne forståelsen

ikke er ansvarlige og har friheten til å ikke ta stilling til egen uansvarlighet. Aktørperspektivet i elevmedvirkning skal motsatt bidra til ansvarlighet og deltagelse.

I pedagogisk sammenheng er forståelse for elevenes oppfatninger og handlinger viktig, fordi det har konsekvenser for læring og undervisning og den medvirkning elevene bør ha i sin egen læring. Skal lærerne i skolen hjelpe eleven til å nå de faglige, sosiale og personlige målene som er satt for opplæringen, vil kunnskap om og forståelse for eleven som en aktør være en forutsetning. All læring foregår i den enkelte; det er eleven selv som lærer. Elevens handlinger, oppfatninger, virksomhet og engasjement må være knyttet til det som skal læres for at denne læringen skal skje, og derfor er medvirkning vesentlig.

Den virksomheten hos eleven som fremmer læring, kan ikke tvinges fram, og det er heller ikke slik at bestemte undervisningsmetoder alltid fremmer læring hos alle elever. Pedagogikk er langt mer komplisert og kan ikke reduseres til formalisme eller instrumentalisme uten forankring i et aktørorientert elevsyn. Forståelse og kunnskap om den enkelte elevs oppfatninger, erfaringer og handlinger vil bidra til å fremme læring. Samtidig vil ikke en ensidig vektlegging av at eleven skal bestemme selv, bidra til en hensiktsmessig utvikling og læring hos eleven. Barn og unge skal lære noe som vi mener er viktig for deres nåværende og framtidige liv, noe som er viktig for det samfunn vi ønsker, og barn og unge er klart påvirkelige. En aktørorientert forståelse av elevmedvirkning vil innebære at det er grenser for hvor stor innflytelse eleven skal ha, og det vil også innebære at det er en asymmetrisk posisjon mellom elev og lærer, der det er nødvendig at læreren framstår som en autoritet (Nordahl, 2010).

Opplæring innebærer muligheten for ny kunnskap, nye erfaringer og personlig vekst og berikelse. Dette er det pedagogen ønsker, men opplæring rommer også muligheten for stagnasjon, blokkering og utarming av det som kunne vært mulig hos den enkelte elev. Læreren er ikke bare den som kan hjelpe eleven i utvikling og læring; læreren kan også avgrense, innsnevre og stenge for de muligheter som ligger i eleven. Mollenhauer (1996) påpeker at dette problemet i opplæring og oppdragelse er uunngåelig. Opplæring kan både utvikle og begrense, men dette er ikke et argument for å avskaffe pedagogikken eller oppdragelsen. Det vi kan gjøre, er å sette læreren i stand til å forstå hvilke betingelser som kan frigjøre det potensialet som finnes i alle

barn og unge, og slik bidra til at elevene i skolen gis gode muligheter for vekst og utvikling. Dette innebærer også å sette læreren i stand til å forstå eleven som aktør i eget liv, og å involvere og gi medvirkning til eleven i den daglige pedagogiske virksomheten i skolen.

2.3 Makt og elevmedvirkning

Konkretiseringen av de ulike nivåene i elevmedvirkning viser at makt er svært sentralt i forståelsen av forholdet mellom elevene på den ene siden, og lærerne og skolen på den andre siden. Dette gjelder alle aspekter ved pedagogisk virksomhet i skolen. Maktforhold dreier seg om elevenes grad av medvirkning i undervisning i skolens fag, deres medvirkning i egen læring, utvikling av regler på skolen og i klassen, grad av tilpasning til fellesskapet, utvikling av sosiale ferdigheter og lignende. I alle disse situasjonene er det grunn til å anta at det eksisterer maktforhold som kan ha innflytelse på både prosesser, erfaringer og resultater, avhengig av om elevene blir lyttet til og får en form for innflytelse. Denne makten kan være både synlig og usynlig, mer eller mindre hensiktsmessig, og i større eller mindre grad bli anvendt i pedagogiske sammenhenger.

Makt kan defineres og forstås på mange måter. Searl (1996) definerer makt (power) som en persons evne til å gjøre noe eller hindre andre i å gjøre noe. Dette er en definisjon som innledningsvis kan betraktes som svært relevant når det gjelder lærerne og elevene i skolen. Lærere kan både få elevene til å gjøre noe, og ikke minst få elevene til å la være å gjøre noe de ikke bør gjøre. Med å få noen til å gjøre noe menes det i skolesammenheng at lærere kan få elevene til å utføre handlinger som fremstår som hensiktsmessige for lærerne, skolen og skolens mål og oppgaver. Dette kan være å bidra til at elevene viser god arbeidsinnsats, tilpasser seg, følger regler og normer, gjør sitt hjemmearbeid, følger med og deltar i timene og lignende. Denne forståelsen av lærernes muligheter til å utøve makt i forhold til elevene innebærer at lærerne har autoritet som nettopp gir dem innflytelse på elevene.

Selv om makt og fordeling av makt er viktig, er ikke makt alt i skolen. Om alt ble definert som makt, ville ikke makt ha noen mening eller betydning.

Makt kan for eksempel ikke omfatte verdier, normer og kunnskap i samfunnet og på skolen som det er allmenn enighet om. Makt kan i større grad knyttes til at makten har med motsatte interesser og ønsker, eller ulikheter i forholdet mellom aktører. Det er denne forståelsen av makt som er av interesse i en vurdering av makten som eksisterer mellom elever og lærere, fordi det her åpenbart vil være ulike interesser og ønsker. Det innebærer også at makt, makten og makthavere er forskjellige begreper. Å utøve makt vil så godt som alltid innebære at det utøves makt i et felt der også andre har makt. Det vil si at skolens makt skal utøves i et felt der andre har makt, enten det er foreldre, elever, politikere eller byråkratiet. I denne sammenhengen må dette forstås som at elever har makt både gjennom at det formelt sett er et mål at elevene skal ha medvirkning, men også ved at elever kan forstyrre undervisningen, vise en utfordrende atferd, være passive og ikke delta, eller være fraværende fra skolen. Dette innebærer at elever kan utøve makt gjennom å vise motstand mot det som foregår på skolen (Aronowitz & Giroux, 1993). Elevmedvirkning kan sees som et forsøk på å involvere elevene sterkere i undervisningen slik at de i mindre grad viser motstand.

2.3.1 Institusjonell og strukturell makt

Makt kan ofte innskrides i og være en del av sosiale strukturer. Dette danner grunnlaget for det som betegnes som strukturell eller institusjonell makt (Engelstad, 1999). Institusjoner, strukturer og systemer i et samfunn har, og blir tillagt, makt. Makt er dermed en forutsetning for at sosiale fellesskap, som for eksempel en klasse i en skole, skal fungere. Forståelsen av strukturell og institusjonell makt innebærer at makt finnes i samfunnsinstitusjoner som skolen. For å forstå denne makten, må en studere hvordan institusjonene tilskrives sin makt. Forholdet mellom individ og samfunn er sentralt her, og dette forholdet påvirker hvor sterk den strukturelle makten er, eller hvor mye makt som tillegges institusjoner. Dette innebærer at lærere og skolens makt kan opprettholdes og forsterkes gjennom bevisste handlinger. Aktørene i institusjonen må bidra for at institusjonen skal opprettholde sin posisjon. Skolen og lærerne er gitt makt fra de styrende myndigheter, men samtidig må skoleledere og lærere arbeide for å opprettholde sin posisjon i samfunnet, og overfor for eksempel foreldre og elever i den enkelte skole. Dette kan forstås ved at lærere og skoleledere har bestemte roller, verdier og normer som de

handler innenfor. Ut fra denne forståelsen av institusjonell og strukturell makt kan elevmedvirkning være utfordrende, fordi denne formen for medvirkning kan rokke ved den makten og de oppgaver som skolen og lærerne er tildelt. Ved å gi elever medvirkning i opplæringen kan lærernes institusjonelle makt og posisjon til dels trues.

Videre kan reell elevmedvirkning være utfordrende fordi skolen og lærerne, gjennom den institusjonelle makten, kan anvende sanksjonsmidler direkte overfor elevene. Dette er knyttet til karakterer og andre vurderinger av elevene, samt lærernes engasjement i og innstilling til den enkelte elev. Mange skoler bruker anmerkningssystemer, som også er sanksjonsmidler som opprettholder skolens makt og ikke inviterer til elevmedvirkning.

En del av motivet for å opprettholde institusjonell makt gjennom ulike handlingsmønstre, vil være knyttet til institusjonenes og aktørenes egeninteresse. Spørsmålet er om skolen og lærerne har egeninteresser i å opprettholde sin institusjonelle makt. Innenfor statlig reproduksjonsteori i læreplanfeltet argumenteres det sterkt for en slik tilnærming (Aronowitz & Giroux, 1993; McLaren, 1986). Ifølge denne reproduksjonsmodellen blir den enkelte skole og lærers interesser opprettholdt og forsterket gjennom de beslutninger og valg som foretas i skolen og klasserommet. Overfor elevene kan lærere, ut fra denne tilnærmingen, velge handlinger som innebærer at deres posisjon blir opprettholdt. Læreren kan la være å gi elever medbestemmelse og medvirkning hvis dette bidrar til at egne interesser blir ivaretatt.

2.3.2 Kommunikativ makt

En annen tilnærming til forståelse av makt er at makt dannes gjennom felles meningsdannelser eller ved at mennesker handler sammen (Høibraaten, 1999). I denne tilnærmingen stilles det krav til argumentasjon og kommunikasjon, og makt baseres mer på enighet enn på makt som ligger i institusjoner. En sentral tilnærming er Jürgen Habermas (1999) sin teori om kommunikativ makt. Kommunikativ makt innebærer en sterkere handlingsorientert tilnærming til makt enn den mer strukturelle forståelsen. Makt oppstår eller kommer til uttrykk også i den kommunikasjonen som foregår mellom to ulike parter, som for eksempel elever og lærere. Analyser av de kommunikative prosessene og hva som kjennetegner dem, kan også gi en maktforståelse. Dette innebærer at det kan oppstå makt i samhandling og kommunikasjon mellom elever og

lærere. Dette kan implisitt sies å være noe av hensikten med elevmedvirkning: at det gjennom elevmedvirkning skal oppstå makt som lærere og elever deler til beste for både lærernes og elevenes læring og utvikling.

Habermas (1999) argumenterer gjennom sine tilnærminger for en makt som ikke virker gjennom trusler eller anvendelse av sanksjonsmidler. Den kommunikative makten befinner seg ikke i maktthaverens besittelse, men oppstår gjennom handling eller mellom aktører som i fellesskap søker etter riktige løsninger eller normer for sosialt samliv. Kommunikativ makt virker gjennom normer det er enighet om, og der normenes gyldighet kan prøves. Habermas (1999) hevder at det er makt i det overbevisende argumentet. Dette forutsetter imidlertid en kontinuerlig mulighet til å prøve argumenter og til å akseptere nye argumenter basert på dialog og likeverdighet. Med utgangspunkt i Shier (2001, 2019) sine fem nivåer for elevmedvirkning, kan det hevdes at særlig nivå 3, 4 og 5 er uttrykk for at kommunikativ makt kan realiseres.

Habermas (1999) sin forståelse av kommunikativ makt gir muligheter for analyse av elevmedvirkning og forholdet mellom elever og lærere, og utgjør et viktig argument for kommunikativ handling mellom elever og lærere. Med denne forståelsen øker lærerens muligheter som pedagog når makten deles med elever gjennom bruk av kommunikative og ikke-strategiske handlinger. Slik sett er kommunikativ makt et sterkt argument for elevmedvirkning i skolen. Argumentet er ikke bare knyttet til at elever normativt skal eller bør delta i elevmedvirkning som kommunikativ handling. Det kan også hevdes at skolens og lærernes muligheter til å nå sine mål vil øke ved å anvende kommunikativ handling, og ved å se denne muligheten gjennom realisering av kommunikativ makt. Elevmedvirkning må da være basert på viljen til å overbevise, snarere enn å tvinge andre til enighet.

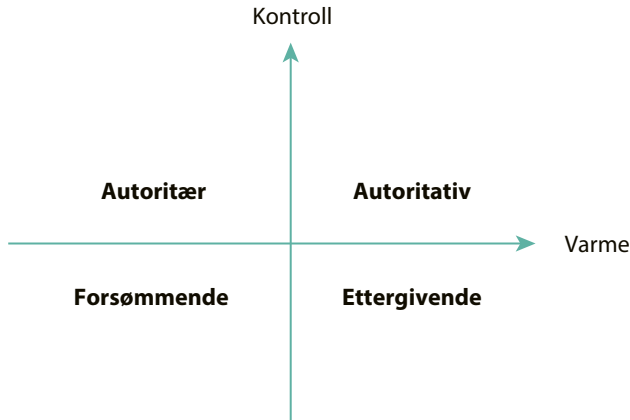
2.4 Makt, autoritet og elevmedvirkning

Autoritet kan i stor grad knyttes til makt og hvordan makt anvendes. I tilknytning til elevmedvirkning, forstått som realisering av kommunikativ makt, kan det oppstå en motsetning mellom å opprettholde autoritet og samtidig bidra til elevmedvirkning. I figuren på neste side er lærerrollen forstått jgen-

nom dimensjonene kontroll og varme, det vil si lærerens relasjon og nærhet til elevene (Baumrind, 1971).

Figur 2.2

Dimensjoner av lærerrollen



Figuren uttrykker fire hovedposisjoner som læreren kan innta ut fra disse to dimensjonene. Den mest hensiktsmessige for utøvelse av lærerrollen er at læreren viser en autoritativ væremåte, der læreren støtter, lytter og anerkjenner elevene samtidig som læreren har kontroll, god struktur og er en tydelig klasseleder. Denne autoritative lærerrollen kan sees som en forutsetning for å gi elevmedvirkning uten at lærerens posisjon og autoritet svekkes. En autoritær lærer som vektlegger ensidig struktur og kontroll gjennom institusjonell makt og for eksempel bruk av sanksjonsmidler, vil ikke kunne realisere elevmedvirkning og kommunikativ makt.

Den ettergivende lærerrollen, forstått som å gi etter for elevenes krav og ønsker for å opprettholde en nær relasjon til elevene, vil også være problematisk for elevmedvirkning forstått som realisering av kommunikativ makt. Om læreren ikke er tydelig og ikke har kontroll, vil det lett være elevene som bestemmer, og det vil ikke oppstå noen kommunikativ makt. Den institusjonelle makten til læreren vil her også svekkes. Dette understreker at elevmedvirkning ikke kan forstås som en likeverdighet i posisjon mellom elev og lærer. Det vil ikke være slik at det øverste nivået i elevmedvirkning – å dele makt og ansvar for beslutninger – alltid vil være det beste når det gjelder lærerens autoritet og den institusjonelle makten læreren er gitt av samfunnet. Ut

fra dette kan ikke elevmedvirkning betraktes som en dialogpedagogikk der lærer og elev er likeverdige (Løvlie, 1984). En forsømmende lærer har verken kontroll eller relasjon til elevene, og det vil umuliggjøre elevmedvirkning.

2.5 Teoretiske perspektiver og forståelse av elevmedvirkning

Denne gjennomgangen av elevmedvirkning og redegjørelsen for noen tilknyttede perspektiver understreker at det eksisterer noen forutsetninger for at elevmedvirkning kan realiseres. Det forutsetter at lærere helt grunnleggende forstår og ser elevene som aktører i egne liv. Lærere må oppfatte og behandle elever som rasjonelle aktører med egne virkelighetsoppfatninger og mål, ønsker og verdier som skal respekteres. Elevers meninger vil i liten grad tillegges vekt om lærere ikke forstår elever som rasjonelle aktører ut fra sine oppfatninger og forutsetninger. Det vil også være nesten umulig å gi dem innflytelse på beslutninger om de ikke forstås som aktører i eget liv.

Et slikt aktørperspektiv innebærer imidlertid ikke at elevene nødvendigvis har rett, eller at det de uttrykker, mener og ønsker, er det beste for dem på lang sikt. Men dersom læreren respekterer elevene som rasjonelle aktører, åpner det for drøfting og dialog som kan realisere kommunikativ makt. Dette er makt som ikke eksisterer i utgangspunktet, men som kan oppstå gjennom enighet – noe elevmedvirkning nettopp sikter mot.

Elevmedvirkning kan og bør forstås ut fra et maktperspektiv. Lærere er gitt institusjonell makt fra samfunnet, og de bør og skal ha denne formen for makt for å kunne realisere skolens oppgaver. Denne makten er også nødvendig for at læreren kan framstå som en autoritet. Derfor er det avgjørende at elevmedvirkning ikke realiseres på en slik måte at den truer lærerens posisjon og den institusjonelle makten. Samtidig kan ikke elevmedvirkning realiseres dersom lærerne er så opptatt av sin posisjon at de framstår som autoritære, for eksempel ved bruk av sanksjonsmidler.

Det ideelle ved elevmedvirkning kan sies å være at det realiseres kommunikativ makt, ved at elevene sammen med lærerne – gjennom dialog og drøftinger – blir enige og tar felles ansvar for det som bestemmes. Dette kan

bidra til at både lærernes oppgaver lettere gjennomføres, og at elevenes læring og utvikling forsterkes. I dette prosjektet om elevmedvirkning er pedagogisk analyse anvendt som et verktøy for nettopp å realisere kommunikativ makt ved elevmedvirkning i pedagogisk analyse. Pedagogisk analyse kan også gi muligheter for at kommunikativ makt oppstår, samtidig som lærernes autoritet og posisjon opprettholdes.

Tidligere forskning

3.1 Ulike tilnærminger til elevmedvirkning

Forskning på elevmedvirkning i skolen viser ulike tilnærminger til hvordan dette konseptet blir fortolket, undersøkt og drøftet. Disse tilnærmingene er sentrale for å utvikle en praksis for elevmedvirkning i skolens kvalitetsarbeid.

Tidlig på 2000-tallet bidro forskere som Fielding (2004) og Lodge (2005) betydelig til forståelsen av hensikten og innholdet i elevmedvirkning. Disse bidragene kan tilskrives en *demokratisk tilnærming* til elevmedvirkning. En spesielt sentral idé var å endre elevens rolle fra å være passive mottakere av endring i skolen til å bli aktive bidragsytere til endring.

Rinnooy Kan (2023) knytter videre elevmedvirkning til en mer *rettighetsorientert tilnærming*, og understreker betydningen av elevmedvirkning både som en verdi og et prinsipp for å skape et inkluderende og demokratisk utdanningssystem. Sammen med andre forskere påpeker hun hvordan elevmedvirkning har bidratt til å styrke elevenes rettigheter i utdanningspolitikken i mange land i løpet av de siste tiårene (Jones & Hall, 2022).

Selv med økt oppmerksomhet på elevmedvirkning, rapporteres det at ungdom over hele verden fortsatt mangler demokratiske holdninger og engasjement (Rinnooy Kan et al., 2023). Dette har ledet til et argument for en mer *kvalitetsorientert tilnærming* til elevmedvirkning, hvor elevens stemme blir prioritert gjennom aktiv deltakelse i diskusjoner og beslutningstaking. Når

elever deltar aktivt, kan lærere få bedre innsikt i og evne til å løse skolens utfordringer. Det kan også gi lærere et nytt perspektiv som kan bidra med verdifull innsikt for å forbedre undervisning og læringsmiljø. Denne tilnærmingen ser på elevmedvirkning som en nøkkelstrategi for skolen, hvor elevene blir sett på som viktige samarbeidspartnere i analyse- og tiltaksutviklingen (Mitra, 2004; Yonezawa & Jones, 2007). Prosjektet PULSE¹ er i denne sammenhengen knyttet til en slik kvalitetsorientert tilnærming til elevmedvirkning, med særlig vekt på prosesskvaliteter for hvordan arbeidet blir utført, og resultat kvalitet hvor økt elevmedvirkning, elevengasjement og læringsutbytte er relevante perspektiver.

Det ligger en iboende spenning i skillelinjen mellom reell elevmedvirkning og det som kan anses som symbolsk elevmedvirkning. Sistnevnte oppstår når fokus ligger på systemforbedringer fremfor elevens følelse av eierskap og innflytelse over egen læring gjennom aktiv demokratisk deltakelse (Rollett et al., 2021). Selv om en skole har strukturer for elevmedvirkning, som for eksempel et elevråd, betyr det ikke nødvendigvis at elevene har reell innflytelse. For at elevmedvirkningen skal være autentisk, kreves det at forslag og synspunkter fra elevrådet fører til faktiske endringer. Denne spenningen har økt interessen for å undersøke betydningen av elevmedvirkning i skolen for elevene som helhet.

3.2 Kunnskap om elevmedvirkning

De fleste studier om elevmedvirkning retter oppmerksomheten mot ulike praksiser og underliggende formål knyttet til arbeidet med elevmedvirkning (Ainscow & Messiou, 2018; Perry-Hazan & Somech, 2023). Enkelte studier undersøker også effekter av elevmedvirkning fra et elevperspektiv. Mager & Nowak (2012) har i sin forskningsgjennomgang sett på ulike former for og effekter av elevmedvirkning, og konkluderer med at forskningen hovedsakelig omhandler representativ medvirkning, som i en norsk kontekst typisk vil være

1 Professional learning networks Using data for Learning and Student Engagement» (PULSE)

ulike former for elevråd. Det finnes mindre forskning på elevmedvirkning der alle elever i en klasse eller skole deltar. Mager & Nowak (2012) identifiserer moderate positive effekter av elevmedvirkning på områder som demokratiske og medborgerlige ferdigheter, problemløsningsevner, sosial status blant elever, relasjon til lærere og økt oppslutning om skolens verdigrunnlag. De positive effektene er imidlertid begrenset til de elevene som faktisk har deltatt i beslutningsprosesser, og kan ikke generaliseres til andre elever. Studien fant ingen klare effekter på elevenes faglige læringsutbytte eller mer generelle forbedringer i elevenes læringsmiljø og helse.

Nyere studier gir også god støtte for sammenhenger mellom skolers aktive bruk av elevstemmen i kvalitetsarbeid og flere dimensjoner av kvalitet i skolen. Conner et al., (2022) knytter elevmedvirkning til selvbestemmelsesteori og viser i en studie at skoler med høyere nivåer av affektivt, atferdsmessig og kognitivt engasjement skiller seg betydelig fra andre skoler når det gjelder elevenes gjennomsnittlige rapportering av lærernes omsorg og elevens stemme. Kahne et al., (2022) har undersøkt sammenhengen mellom elevmedvirkning og elevenes skolefaglige læringsutbytte, med særlig vekt på hvordan skolen responderer på elevens stemme. Studien retter seg mot alle elevene og undersøker ikke primært hvordan skolen praktiserer elevmedvirkning, men fokuserer spesifikt på elevenes oppfatninger om hvordan skolen reagerer på deres kritikk og forslag. Studien viser en positiv sammenheng mellom opplevd elevmedvirkning og elevenes skolefaglige utbytte, og presenterer en modell for hvordan skolens aktive holdning til elevenes kritikk og innspill kan bidra til økt skolefaglig læringsutbytte. Modellen vektlegger at elevmedvirkning kan bidra til forbedringer både på organisasjons- og klasseromsnivå, samt gjennom utvikling av elevenes opplevelse av å være en aktør, deres tilhørighet til skolen og deres kompetanseheving i prosesser om medvirkning.

Når forskningsfeltet avgrenses til elevmedvirkning i skolens kvalitetsarbeid, eksisterer det begrenset med forskning (NOU 2023:1). I tiårene mellom 2000 og 2021 publiseres et stort antall forskningsartikler knyttet til kvalitetsarbeid i skolen generelt og datadrevne beslutningsprosesser spesielt. Gjennomgående er elevmedvirkning lite aktualisert i disse, og i den grad det er behandlet, er det ofte i form av betraktninger om at elevmedvirkning bør få en større plass (Hoogland et al., 2016; Kennedy & Datnow, 2011; NOU 2023:1). En ekspertgruppe om skolebidrag fant i sin utredning at skoler med

høyt skolebidrag i større grad involverer elever i kvalitetsarbeidet enn andre skoler, og peker i sine anbefalinger på en større grad av elevmedvirkning i kvalitetsarbeidet (Lillejord et al., 2021).

I en nyere gjennomgang av studier fra 2000 til 2018 ser Sandoval & Messiou (2022) på tilnærminger til hvordan elevmedvirkning praktiseres der elever fungerer som medforskere i skolers arbeid med forbedring og inkludering. Gjennomgangen inkluderer 18 studier som fokuserer på ulike sider av kvalitet, som lærings- og undervisningsmetoder, mobbing, uteområder, samværsregler og skoleengasjement. Studien viser hvordan elever involveres og medvirker i ulike faser av forskningsprosessen, inkludert rekruttering, opplæring, innhenting og analyse av data, tilbakeføring av funn til skolen, implementering av endringer og dokumentasjon. Sandoval & Messiou (2022) peker på at til tross for målet om å styrke elevenes medvirkning, forblir mange beslutninger i studier som involverer elever hos voksne. Dette tolkes både som et uttrykk for en viss konservatisme og som et uttrykk for at ansvarsdimensjonen i skolen aldri kan bli helt likestilt mellom lærere og elever.

Både Sandoval & Messiou (2022) og andre (Ainscow & Messiou, 2018; Mandinach & Schildkamp, 2021) fremhever de potensielle positive formålene og sekundære effektene av elevmedvirkning i skolens kvalitetsarbeid, selv om disse ikke nødvendigvis kan vise til dokumenterte sammenhenger. Mandinach & Schildkamp (2021) argumenterer for økt elevmedvirkning i skolens kvalitetsarbeid basert på to hovedgrunner. For det første kan medvirkning styrke elevenes engasjement og læringsutbytte, både i faglige sammenhenger, sosial kompetanse og problemløsning i skolen. For det andre kan skolen som institusjon dra betydelige fordeler av å involvere elevene.

Elevinvolvering i bruk av data kan hjelpe lærerne til å forstå og håndtere pedagogiske utfordringer skolene står overfor. Elevmedvirkning kan dermed fungere som en metode for kvalitetssikring, og bidra til at beslutningene som tas i skolen faktisk reflekterer elevenes interesser. Dette innebærer også at skolens datagrunnlag omfatter kvalitetsperspektiver som elevene selv vektlegger. På denne måten kan elevmedvirkning styrke skolens evne til å skape mening i sitt eget datagrunnlag.

Intervensjon og implementering

Tidligere studier viser at elevene stort sett ikke har vært noe annet enn en datakilde og ingen aktiv deltager i å analysere data for å komme fram til nye pedagogiske tiltak (Schildkamp et al., 2024). I dette prosjektet har hensikten vært å endre elevenes rolle fra å være gjenstanden for endringene til å ha medvirkning i skolens kvalitetsutvikling. I dette kapitlet beskrives forståelsen av pedagogisk analyse, intervensjonen «elevmedvirkning gjennom bruk av pedagogisk analyse», og strategier for implementering.

4.1 Forståelse av pedagogisk analyse

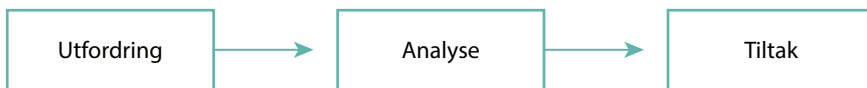
Pedagogisk analyse er en problemløsende og analytisk tilnærming til praktiske utfordringer i skolen (Nordahl, 2016). Slike utfordringer vil ofte være knyttet til elevenes opplevelse av læringsmiljøet, deres motivasjon og læringsresultater. Prinsippene i modellen for pedagogisk analyse er forskningsbaserte og knyttes både til en analyse for å forstå utfordringene, og deretter valg og gjennomføring av pedagogiske tiltak for å forbedre situasjonen.

Pedagogisk analyse tar utgangspunkt i at det er nødvendig med en analyse av utfordringer før det velges en strategi, metode eller tiltak. I en pedagogisk sammenheng er dette særlig viktig fordi det i alle pedagogiske situasjoner er

mange faktorer som spiller sammen og har innflytelse på de utfordringer som oppleves (Hattie, 2023). Dette er en grunnleggende forståelse som modellen for pedagogisk analyse bygger på, og det uttrykker at det er en analytisk modell for å komme fram til virksomme tiltak. På et overordnet plan kan pedagogisk analyse skisseres på følgende måte:

Figur 4.1

Grunnleggende forståelse av pedagogisk analyse



Figuren skal illustrere at grundige og reflekterte analyser av pedagogiske utfordringer alltid er nødvendig for å komme fram til virksomme tiltak som kan løse praktiske problem. Det vil si at det er nødvendig at beslutninger i skolen om metoder og tiltak og gjennomføring av disse tiltakene, bygger på kvalifiserte analyser.

For å kunne analysere pedagogiske utfordringer er det avgjørende at det stilles et spørsmål som starter med hvorfor og ikke med hvordan. Hvorfor-spørsmålet skal gi grunnlag for å forstå og forklare hvorfor det eksisterer en utfordring. Dette er en forutsetning for senere å kunne iverksette virksomme tiltak. Analysedelen i modellen har som siktemål å finne fram til faktorer som kan forklare hvorfor læringsresultater, opplevelser av læringsmiljøet, motivasjon og lignende ikke er i samsvar med mål eller hvordan vi ønsker å ha det. Videre er det nødvendig at analysen bygger på innhentet informasjon og data om situasjonen som ikke kun er subjektive synsinger, meninger og oppfatninger hos elever, lærere og ledere. Det må eksistere informasjon som dokumenterer hva utfordringen består i, hvor ofte det foregår, hvem det angår og lignende. Videre kreves det analytiske tilnærminger, refleksjon og innsikt hos de som skal gjennomføre analysen. Det handler om å rette søkelyset på sammenhengen mellom utfordringen og den pedagogiske praksisen som foregår i de situasjonene der utfordringen utspiller seg. For lærere og ledere innebærer dette at det er nødvendig å se kritisk på egen pedagogiske praksis, og for elever vil det være å se på for eksempel egen atferd og arbeidsinnsats.

Ut fra de forklaringer og den forståelse som kommer fram av analysen, kan det velges, planlegges og iverksettes pedagogiske tiltak eller strategier. Tiltak som velges på bakgrunn av en grundig analyse, vil være mer treffsikre og virksomme enn tiltak som ikke bygger på en analyse. I modellen for pedagogisk analyse er det en forutsetning at valg av metoder, tiltak eller strategier skal være informert av forskningsbasert kunnskap. I dette prosjektet må læreren aktivt bidra til å presentere forskningsinformerte mulige tiltak. Anvendelsen av denne typen kunnskap øker sannsynligheten for at tiltaket vil virke, basert på resultater fra empiriske studier. Denne forståelsen er en ren pragmatisk tilnærming, som ikke er knyttet til at noen pedagogiske metoder skal ha forrang foran andre, eller at tiltakene skal ha en bestemt ideologisk forankring. Pedagogisk analyse er en analytisk problemløsningsmodell som ikke er knyttet til eller baserer seg på bestemte metoder – for da hadde ikke analysedelen vært nødvendig.

Den mest utfordrende delen i pedagogisk analyse er utvilsomt å gjennomføre de tiltakene som er valgt (Nordahl et al., 2021). Gode analyser og valg av relevante forskningsinformerte tiltak har i seg selv ingen innflytelse på utfordringer i skolen. Praktiske problemer kan kun reduseres og løses gjennom praktiske handlinger. Læring og atferd er i stor grad et resultat av en interaksjon med omgivelsene, og disse omgivelsene vil i skolen være pedagogisk praksis i vid forstand. Overgangen fra samtale om praksis til en systematisk realisering av praksisforbedring er vanskelig og komplisert, og den blir ofte undervurdert (Robinson, 2014).

På neste side er modellen for pedagogisk analyse vist ved å påpeke hvilke faser som er en del av henholdsvis analysedelen og tiltaksdelen, og den skal også uttrykke at analysedelen gjennomføres helt ferdig før det startes med tiltaksdelen.

Figur 4.2

Faser i pedagogisk analyse

Analysedel

- Overordnet mål, datagrunnlag, problemformulering, konkret mål.
- Analyse av opprettholdende faktorer.

Tiltaksdel

- Valg av tiltak.
- Planlegging og gjennomføring av tiltak.
- Evaluering av gjennomføring og måloppnåelse.
- Revidering.

4.2 Elevmedvirkningen i de ulike fasene i pedagogisk analyse

Pedagogisk analyse er en samarbeidsprosess som involverer skoleledere og lærere, og i PULSE-prosjektet også elevene. Ved å samarbeide om pedagogisk analyse økes mulighetene for å forstå hvorfor det eksisterer utfordringer, og hva som kan bidra til en endring og forbedring. I PULSE-skolene satte læreren sammen grupper med elever (4–6) i klassene, som gjennomførte hele modellen for pedagogisk analyse som et profesjonelt læringsfellesskap på elevnivå.

I dette prosjektet har lærerne, gjennom en intervensjon med bruk av pedagogisk analyse i kombinasjon med Shiers (2001, 2019) fem nivåer for medvirkning og deltakelse (se tabell 2.1 i kapittel 2), inkludert elevene aktivt som deltakere i analyse av data og senere tiltaksutvikling.

I tabellen knyttes elevmedvirkning til fem deltakelsesnivåer fra 1 – liten grad av medvirkning til 5 – stor grad av medvirkning. I dette prosjektet har målet vært å bidra til at elevene medvirker på nivå 4 og i noen tilfeller kanskje til og med nivå 5. Elevene skal i pedagogisk analyse involveres i å anvende data om deres situasjon i skolen, for så å komme fram til tiltak som kan skape ønsket endring og forbedring relatert til læringsmiljø og læringsresultater.

I anvendelse av pedagogisk analyse er det avgjørende at arbeidet gjennomføres i den rekkefølgen fasene er satt opp her (Nordahl et al., 2021). På den

måten økes sannsynligheten for at analysemodellen bidrar til at praktiske pedagogiske problemer blir løst eller endret i en positiv retning. Beskrivelsen nedenfor viser hvordan elevene involveres i de ulike fasene, og hvordan også de ulike fasene i pedagogisk analyse knyttes til Shiers (2001, 2019) nivå 4 og nivå 5 av elevmedvirkning².

Analysedel

Analysedelen starter med at det identifiseres og tas utgangspunkt i en utfordring knyttet til klassens læringsmiljø, undervisningen eller læringsresultater. Her kan læreren presentere noen data eller erfaringer læreren har, og elevene bør bli med i en diskusjon om dette er noe de ønsker å finne ut av og forbedre. Det er avgjørende at det her ikke tas utgangspunkt i en utfordring som kan skape etiske problemer eller problemer for enkeltelever. Deretter starter analysen med utgangspunkt i overordnet mål, datagrunnlag, problemformulering og konkret målsetting (Nordahl, 2016). Dette vil i noen grad være en sirkulær prosess, der det er mulig å gå litt fram og tilbake.

Overordnet mål

Det overordnede målet skal være i samsvar med nasjonale mål eller målsettinger som er vedtatt i kommunen eller i den enkelte skole. I denne delen må læreren hente ut og vise målsettinger som er knyttet til den utfordringen det skal arbeides med.

Elevmedvirkning

Tilknyttet overordnet mål vil det i liten grad være mulig å involvere elevene på nivå 4 og 5 i medvirkningsmodellen, ettersom disse overordnede målene er besluttet på enten nasjonalt eller lokalt plan. Elevene kan her kort få forklart hva det overordnede målet tilknyttet utfordringen innebærer, og gis anledning til å uttrykke sine meninger om målet. Disse meningene kan også tillegges vekt, men det vil i denne fasen måtte være læreren som knytter utfordringen til et overordnet mål.

2 Bygger på Jenssen, M. M. F., Myhr, L. A. & Nordahl, T. (2024). *Elevenes medvirkning i kvalitetsarbeidet*. I J. M. Paulsen & H. Forfang (Red.), *Ledelse av kvalitetsarbeid i skolen* (s. 136–160). Fagbokforlaget.

Datagrunnlag

Datainnhenting innebærer systematisk innsamling og organisering av ulike former for informasjon som er knyttet til den utfordringen som skal analyseres. Disse dataene skal støtte gyldige vurderinger fra lærere og elever, og øke sannsynligheten for å forstå den utfordringen som klassen står overfor. Her var undersøkelsen som elevene hadde svart på, et viktig utgangspunkt.

I prosjektet har elevene svart på en undersøkelse om læringsmiljøet (se kap. 4.3), men det kan også anvendes resultater fra den nasjonale elevundersøkelsen og nasjonale prøver. Det er i tillegg mulig å samle inn data og informasjon på en systematisk måte gjennom intervjuer, samtaler og observasjoner. Disse resultatene er både gyldige og pålitelige og kan brukes aktivt. Hensikten vil her være at lærere og elever beskriver hva dataene og funnene viser. I denne fasen skal ikke dataene forklares, noe som det ofte er lett å gjøre.

Elevmedvirkning

Nivå 4. Er involvert i beslutningsprosessen

Elevene er med på å bestemme hvilke data som skal anvendes. For eksempel engasjerer læreren og elevene seg i en dialog om hvilke data som skal brukes på utfordringen de står overfor. Videre engasjeres elevene i å beskrive hva dataene viser om den utfordringen det skal arbeides med. Dette kan knyttes til både å forstå gjennomsnittet av svar og hvor stor variasjon det er i de dataene de ser på. Gjennom arbeid i gruppene og i hele klassen kommer lærerne og elevene frem til en felles forståelse av hva data sier, men læreren treffer beslutningen dersom det er store forskjeller i oppfatninger.

Nivå 5. Deler makten og ansvaret for beslutningstakingen

Her engasjerer lærere og elever seg også i en dialog om hvilke data som skal innhentes, og de bestemmer sammen hvilke data som skal innhentes. Elevene kan også være aktivt involvert i datainnhenting, for eksempel ved å intervju jevnaldrende. Lærer og elever avgjør sammen hva de innsamlede dataene sier, og får slik en felles forståelse.

Problemformulering

Problemformuleringen bør ta utgangspunkt i utfordringen og forståelsen av datagrunnlaget. Formuleringen må være presis og konkret, og uttrykt enten gjennom et utsagn eller et «hvorfor»-spørsmål. I arbeidet med pedagogisk analyse er det viktig at årsaken til problemet eller utfordringen er ukjent.

Elevmedvirkning

Nivå 4. Er involvert i beslutningsprosessen

Elevene utvikler og er med på å bestemme problemformuleringen. Et eksempel på involvering av elevene: Hver gruppe i klassen formulerer problemet eller utfordringen på grunnlag av dataene som er innhentet så langt, så gir de notatet sitt til neste gruppe, som legger til eller presiserer, og så gjennomfører de denne rotasjonen en gang til. En annen strategi kan være «individuell–gruppe–hele klassen». På grunnlag av innspill fra elevene bestemmer lærerne den endelige problemformuleringen.

Nivå 5. Deler makten og ansvaret for beslutningstakingen

Etter involvering av elevene som for eksempel ovenfor, bestemmer elevene og lærerne sammen den endelige problemformuleringen. Dette kan skje ved for eksempel avstemming.

Konkret målformulering

Spesifikke mål bør formuleres på en måte som tydelig uttrykker hva som er ment å oppnås på grunnlag av den pedagogiske analysen. Målene bør omfatte både kortsiktige og langsiktige mål, og utformes slik at det er mulig å evaluere måloppnåelsen.

Elevmedvirkning

Nivå 4. Er involvert i beslutningsprosessen

Elevene utvikler og er med på å bestemme det konkrete målet for hvordan det bør være i klassen eller knyttet til direkte læringsmål. For eksempel formulerer hver gruppe i klassen et realistisk og gjennomførbart mål, også med tanke på den nåværende situasjonen. Deretter presenterer alle gruppene målet slik de mener det bør være. Etter presentasjonene legger læreren til rette for en diskusjon mellom elevgruppene, og tar hensyn til innspillene fra denne diskusjonen i formuleringen av det endelige målet.

Nivå 5. Deler makten og ansvaret for beslutningstakingen

Samme framgangsmåte som ovenfor, men elevene og lærerne bestemmer sammen den endelige problemformuleringen, for eksempel ved å stemme fram den beste.

Analyse av opprettholdende faktorer

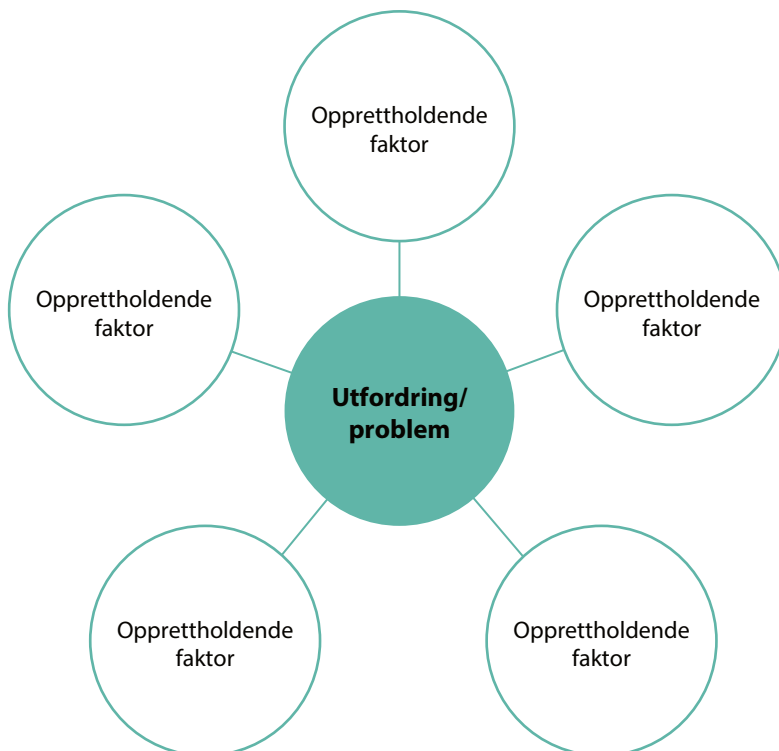
Analysen av opprettholdende faktorer tar sikte på å identifisere og undersøke hvilke faktorer som opprettholder utfordringen det skal arbeides med, og som det er formulert en problemstilling på. Under gjennomføringen av

analysen av de opprettholdende faktorene er det viktig å vurdere et kontekstuellt perspektiv, et aktørperspektiv og et individperspektiv. Det kontekstuelle perspektivet involverer områder knyttet til mulige faktorer i læringsmiljøet og undervisningen. Aktørperspektivet fokuserer på elevenes virkelighetsoppfatninger og mestringsstrategier, og skal bidra til at elevenes erfaringer og oppfatninger kommer tydelig fram. Det individuelle perspektivet vil i liten grad kunne anvendes når elevene skal være med i pedagogisk analyse, fordi dette vil kunne dreie seg om taushetsbelagte opplysninger.

I analysen av opprettholdende faktorer er det avgjørende at sammenhengssirkelen skissert i figur 4.3 nedenfor forklares og brukes aktivt:

Figur 4.3

Sammenhengssirkel for analyse av opprettholdende faktorer (Nordahl, 2016, s. 49)



Elevmedvirkning

Nivå 4. Er involvert i beslutningsprosessen

Elevene er med på å utvikle og bestemme mulige opprettholdende faktorer som kan forklare hvorfor det er en utfordring i klassen. For eksempel formulerer hver elevgruppe i klassen mulige opprettholdende faktorer ut fra et kontekstuellet perspektiv og et aktørperspektiv. Her bør figuren på forrige side brukes i alle gruppene, og elevene kan for eksempel få gule lapper som de skriver på og fester som mulige opprettholdende faktorer. Hver gruppe kan så presentere sine opprettholdende faktorer i klassen. De enkelte elevgruppene bør ikke ha mer enn fire til fem opprettholdende faktorer. Etter presentasjonene bestemmer læreren hvilke opprettholdende faktorer det skal arbeides videre med.

Nivå 5. Deler makten og ansvaret for beslutningstakingen

Analysen av mulige opprettholdende faktorer foregår i samsvar med det som er beskrevet ovenfor, men elever og lærere bestemmer sammen hvilke opprettholdende faktorer det skal arbeides videre med.

Tiltaksdel

Det er avgjørende at hele analysedelen er gjennomført fullt ut før arbeidet med å velge, planlegge, gjennomføre og evaluere tiltak starter. De tiltakene som velges og senere gjennomføres har til hensikt å redusere eller fjerne betydningen av de opprettholdende faktorene som er valgt. Tiltakene skal ikke knyttes direkte til utfordringen, men til analysen av de opprettholdende faktorene som beskriver hvorfor det eksisterer en utfordring.

Valg av tiltak

I valg av pedagogiske tiltak tas det utgangspunkt i de opprettholdende faktorene som er bestemt. Det skal her velges tiltak som med stor grad av sannsynlighet reduserer betydningen av de enkelte opprettholdende faktorene. Om for eksempel uklare regler er en opprettholdende faktor, vil det være hensiktsmessig å utvikle noen få tydelige regler som skal håndheves på en lik måte. Det er viktig å arbeide med flere tiltak, fordi det vil redusere betydningen av flere opprettholdende faktorer samtidig. De tiltakene som velges bør så langt som mulig ha et kunnskapsgrunnlag, forstått som at de skal være informert av forskningsbasert kunnskap. Det innebærer å bruke tiltak som med stor sannsynlighet vil bidra til ønskede resultater.

Elevmedvirkning

Nivå 4. Er involvert i beslutningsprosessen

Elevene kan ha en idémyldring i gruppene om mulige strategier basert på de opprettholdende faktorene som er valgt. Det er viktig at elevene vurderer tiltak som lærere og elever skal ha ansvar for sammen, tiltak som lærerne må gjennomføre, og tiltak som elevene skal følge opp. Disse tiltakene kan deretter vurderes opp mot forskningsbasert kunnskap om hvilke tiltak som har sannsynlighet for å virke. Sannsynligheten for effekt kan for eksempel vurderes ut fra følgende forskningsbaserte oversikt: <https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/> Læreren bestemmer til syvende og sist hvilke strategier som skal velges.

Nivå 5. Deler makten og ansvaret for beslutningstakingen

Det er læreren som har ansvar for de pedagogiske tiltakene som gjennomføres i en klasse, og derfor bør lærere være forsiktige med å la elevene ha elevmedvirkning på nivå 5.

Planlegging og gjennomføring av tiltak

Den mest utfordrende delen i pedagogisk analyse er utvilsomt å gjennomføre de tiltakene som er valgt (Nordahl et al., 2021). Gode analyser og relevante og forskningsinformerte valg av tiltak har i seg selv ingen innflytelse på utfordringer i skolen. Praktiske problemer kan kun reduseres og løses gjennom praktiske handlinger. Læring og atferd er i stor grad et resultat av en interaksjon med omgivelsene, og i skolen vil disse omgivelsene være pedagogisk praksis i vid forstand.

Under planleggingen av tiltakene bør det vurderes nøye hvordan strategiene skal utføres, hvem som skal være ansvarlige for gjennomføringen, og når de skal utføres. Det er avgjørende at lærere og ansatte systematisk gjennomfører det som har blitt bestemt. Inkonsekvent innsats og manglende engasjement kan forsterke utfordringene. Ofte kan manglende resultater og lav måloppnåelse i pedagogisk analyse forklares ved at tiltakene ikke er gjennomført på en systematisk måte. Det er viktig å erkjenne at det å forvente endringer i læringsmiljøet og undervisningen uten å korrigere og forbedre den pedagogiske praksisen neppe vil gi ønskede resultater.

Elevmedvirkning

Nivå 4. Er involvert i beslutningsprosessen

Elevene og lærerne planlegger gjennomføringen av de ulike valgte tiltakene sammen. Her vil det være viktig å beskrive hvordan tiltakene skal gjennomføres og hvem som skal ha ansvaret. Elevmedvirkning vil også innebære at elever har ansvar for gjennomføring av noen tiltak. Det kollektive ansvaret er viktig her; lærere og elever er kollektivt ansvarlige for gjennomføring. For tiltakene som skal gjennomføres av lærerne, er det lærerne som bestemmer hvordan tiltakene skal realiseres. Læreren kan for eksempel hver uke etter at planleggingen er ferdig, diskutere med elevene hvordan gjennomføringen av de ulike tiltakene går.

Nivå 5. Deler makten og ansvaret for beslutningstakingen

Makten og ansvaret kan deles mellom elever og lærere for noen av tiltakene som særlig elevene skal realisere, men for tiltak som lærerne er ansvarlige for, er det ikke hensiktsmessig at elevmedvirkningen er på nivå 5.

Evaluering av implementering og måloppnåelse

Evaluering bidrar til å bevare oppmerksomheten på gjennomføringen av tiltak og grad av måloppnåelse. Dette innebærer at det er nødvendig å planlegge evalueringen i pedagogisk analyse parallelt med at gjennomføringen av tiltakene starter. I pedagogisk analyse er det to områder som skal evalueres:

1. Er tiltakene gjennomført i samsvar med det som er planlagt?
2. I hvilken grad er det spesifikke og overordnede målet nådd?

For å kunne svare på disse to spørsmålene bør både gjennomføringen av tiltakene og grad av måloppnåelse vurderes regelmessig og over litt tid. For måloppnåelsen er det viktig å fokusere på progresjonen, det vil si omfanget eller graden av forbedring. Dersom de valgte strategiene har blitt gjennomført som planlagt, vil dette gi svar på om utfordringen har blitt mindre og om målene er i ferd med å realiseres. Strategier som fungerer tilfredsstillende og gir måloppnåelse, må videreføres. For at positive resultater skal opprettholdes over tid, er det avgjørende at strategiene opprettholdes og i størst mulig grad blir en del av den daglige pedagogiske praksisen. Hvis strategiene ikke videreføres og integreres i nye og forbedrede pedagogiske praksiser, vil de utfordringene som klassen tidligere opplevde, sannsynligvis gjenoppstå.

Resultatet av en evaluering kan føre til en revisjon av den pedagogiske analysen, enten i trinnene i analysedelen eller i tiltaksdelen. Noen ganger kan

det være nødvendig å gjennomføre en ny analyse, mens det andre ganger er det behov for å gjennomføre strategiene med større integritet³.

Elevmedvirkning

Nivå 4. Er involvert i beslutningsprosessen

Elever og lærere evaluerer implementering og måloppnåelse sammen. For eksempel utvikler lærerne og elevene en evalueringsplan sammen, og deretter bestemmer læreren hvem som skal gjøre hva i evalueringen. Denne fasen innebærer også innhenting av nye data, særlig knyttet til grad av måloppnåelse. For eksempel kan læreren hver uke diskutere med hele klassen om de opplever at situasjonen i klassen har endret seg.

Nivå 5. Deler makten og ansvaret for beslutningstakingen

Elever og lærere evaluerer implementeringen og måloppnåelsen sammen. For eksempel utvikler hver gruppe en evalueringsplan, og deretter bestemmer læreren og elevene sammen hvem som skal gjøre hva.

4.3 Spørreundersøkelse

Før oppstart av elevmedvirkningen i pedagogisk analyse ved den enkelte skole ble det hentet inn data fra elevene gjennom en spørreundersøkelse om elevenes opplevelse av læringsmiljøet i sine klasser. Spørreundersøkelsen er utviklet av forskere ved Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU)⁴ og har til hensikt å kartlegge områder som forskning viser har betydning for elevenes trivsel, læring og utvikling (Nordahl et al., 2021). Det ble gjennomført egne faktor- og reliabilitetsanalyser av de kvantitative dataene som ble samlet inn. Faktoranalysene viste at de ulike skalaene har god begrepsvaliditet, og

3 Tiltaksintegritet: læreres og skolelederes forpliktelse til å gjennomføre tiltakene på en gitt systematisk og strukturert måte innenfor en avtalt tidsramme (Nordahl, 2016).

4 Spørreundersøkelsen og statiske analyser er beskrevet i rapporten «Skoleutvikling i 22 kommuner. Evalueringsrapport for «Kultur for læring». resultater fra T1, T2 og T3, 2016–2020» (Nordahl et al., 2021).

at reliabilitetsskårene er tilfredsstillende. Resultatene fra reliabilitetsanalysen er vist i tabellen nedenfor:

Tabell 4.1

Faktorer i spørreundersøkelsen med reliabilitetsverdier (Chronbach alpha)

Sosial trivsel	(.73)	Sosial isolasjon	(.84)
Motivasjon 1	(.90)	Regler på skolen	(.72)
Motivasjon 2	(.82)	Vurdering for læring	(.84)
Forventning om mestring	(.71)	Struktur og arbeidsro	(.84)
Mobbing	(.77)	Elevmedvirkning	(.86)
Støtte fra lærer	(.90)		

Resultatene fra spørreundersøkelsen utgjør datagrunnlaget for skolens pedagogiske analyse, og inngår dermed også i kvalitetsvurderingen ved den enkelte skole. Tabell 4.2 viser resultatene fra spørreundersøkelsen.

Tabell 4.2

Resultater fra spørreundersøkelsen om læringsmiljøet

Faktor	Antall spørsmål	Antall svaralternativ	N	Gjennomsnitt	Spredning
Sosial trivsel	3	4	394	3,36	0,48
Motivasjon 1	6	5	393	3,18	0,85
Motivasjon 2	3	5	380	3,81	0,90
Forventning om mestring	4	4	394	2,98	0,59
Mobbing	5	5	394	4,84	0,44
Støtte fra lærer	5	5	394	4,19	0,78
Sosial isolasjon	5	5	394	4,42	0,61
Regler	3	5	393	4,27	0,72
Vurdering for læring	5	5	393	3,63	0,78
Struktur og arbeidsro	5	5	393	3,97	0,58
Elevmedvirkning	7	5	405	3,58	0,76

Samlet sett viser resultatene fra spørreundersøkelsen at elevene i PULSE-skolene skårer relativt høyt på sosial trivsel, og at det er lite mobbing og sosial isolasjon. Samtidig viser spredningen i materialet at det finnes variasjon i elevenes opplevelse av sosial trivsel og mobbing. Omtrent 90 % av elevene som deltok i undersøkelsen ga uttrykk for at de liker seg på skolen og trives i klassen. En enda større andel oppgir at de liker seg godt i friminuttene. Dette kan tyde på at de aller fleste elevene har venner og opplever gode sosiale relasjoner på skolen. Disse resultatene stemmer ikke overens med en del beskrivelser i media og historier som gjengis i samfunnet, hvor fortellingene ofte dreier seg om at mange skoleelever mistrives, er utsatt for press og opplever å være utestengt fra fellesskapet. Likevel bør ikke de positive resultatene fra denne undersøkelsen ta fokuset vekk fra de elevene som opplever mobbing og utenforskap. Denne undersøkelsen og andre lokale og nasjonale undersøkelser viser at en andel elever ikke har det godt på skolen, og at disse opplevelsene setter sitt preg på elevenes helse, fritid og sosiale liv. Elevenes erfaringer og virkelighetsforståelse må tas på alvor, og skolenes innsats for å skape et trygt og godt læringsmiljø (Opplæringsloven, 2023, § 12-2) for alle elever bør anses som et kontinuerlig arbeid, som krever et vedvarende blikk for stadig å forbedre kvaliteten i hver skole og i den enkelte klasse.

Videre viser resultatene at elevenes motivasjon og forventninger til egen mestring kunne og burde vært høyere. Det er en andel elever som verken motiveres av indre eller ytre faktorer, men det finnes også elever som gjør oppgaver fordi lærerne forventer det eller fordi de liker å lære på skolen. Resultatene tyder på at det er en gruppe elever som i mindre grad forventer å mestre det skolefaglige arbeidet, mens andre har tro på at de kan få til oppgavene de arbeider med. Rundt en fjerdedel av elevene gir uttrykk for at de liker skolearbeid som er vanskelig og utfordrende. For disse elevene kan krevende skolearbeid virke som en motivasjonsfaktor. Nær 40 % av elevene oppgir derimot at de gir opp dersom de synes oppgaven er vanskelig, noe som kan tyde på at denne relativt store gruppen ikke mener at utfordrende oppgaver er motiverende. Når nesten halvparten av elevene sier at de ofte kan gi opp når de får vanskelige oppgaver, kan dette også indikere at en del elever ikke får oppgaver som er tilpasset sitt nivå i stor nok grad. Samtidig kan resultatet tolkes slik at noen elever ikke utfordrer seg selv og bruker tid på å løse oppgaver som krever mer innsats og standhaftighet for å mestre.

De overordnede resultatene viser også at støtte fra lærer, regler, tilbakemeldinger og struktur i undervisningen har et forbedringspotensial. I snitt oppgir elevene at de ofte vet hvilke regler som gjelder, og at de voksne bidrar til at elevene følger skolens regler. Selv om elevene opplever god støtte, indikerer svarene at det også er en del elever som ikke opplever like god støtte fra sine lærere. Opplevelsen av manglende støtte kan potensielt skape barrierer i enkelte elevers læring. Ser vi på spørsmålsnivå hvordan elevene opplever å få hjelp av lærere til å forstå arbeidsoppgavene på skolen, svarer et stort flertall at de får god hjelp, og de aller fleste uttrykker også at de får hjelp av læreren for å forstå hvordan de skal arbeide for å lære mer. Samtidig viser svarene at omtrent 15 % av elevene ikke opplever å få den hjelpen de trenger fra lærerne på skolen. Dette kan ha betydning for elevens motivasjon og samtidig føre til at noen elever ikke får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen slik de har rett på (Opplæringsloven, 2023, § 11-2).

På samme måte viser resultatene at det er ulikt hvordan elevene opplever vurdering for læring. Elevene mener i snitt at de «av og til» får tilbakemeldinger fra læreren som dreier seg om hvordan de jobber og hvordan de har løst oppgaver. Tilbakemeldinger fra lærere kan påvirke elevers læring positivt (Hattie, 2009). Derfor er det oppløftende å se at over halvparten av elevene svarer at de ofte eller alltid får muntlige tilbakemeldinger fra lærerne mens de jobber med arbeidsoppgaver i timene. Dette kan gi elevene nødvendig støtte i skolearbeidet og føre til både mestringsopplevelser og økt motivasjon for arbeidsoppgavene de jobber med.

Elevene oppgir at de av og til opplever god struktur og arbeidsro. Dette handler for eksempel om at læreren forteller hva de skal lære i timen, og gir tydelige beskjeder. Gjennomsnittssvarene fra elevene for denne faktoren ligger imidlertid statistisk nær at de ofte opplever god struktur og arbeidsro, og omtrent halvparten av elevene mener at det alltid eller ofte er god arbeidsro i timene. Dette innebærer likevel at det også er en del elever som ikke har gode arbeidsforhold i klassen, noe som kan hindre læring. Elevenes svar kan tyde på at det i noen klasserom er god struktur og tydelig klasseledelse, mens andre klasser kan være preget av støy og svak klasseledelse. Samtidig kan det være ulikt hva elevene legger i «arbeidsro». Noen elever kan ønske at det skal være helt stille i klasserommet til enhver tid, men det er ikke alltid hensiktsmessig. Det bør være øktas innhold som avgjør hvordan elevene skal arbeide. Enkelte arbeidsformer, som gruppearbeid og samarbeidslæring, krever at det

er snakking og diskusjon i klasserommet. Enkelte elever kan oppleve at dette ikke er god arbeidsro i timen. «Arbeidsro» bør forstås slik at det skal være ro til å arbeide med oppgavene på en best mulig måte, slik læreren har lagt opp arbeidsformen for. Absolutt stillhet i klasserommet er ikke alltid det optimale.

Resultatene for faktoren elevmedvirkning viser en gjennomsnittsskåre på 3,58, men samtidig at det er stor variasjon blant elevene.

Tabell 4.3

Gjennomsnitt og spredning på spørsmålene innenfor elevmedvirkning

Spørsmål	Gjennomsnitt	Standardavvik
Lærerne lytter til det jeg sier om hvordan jeg har det på skolen	4,19	,84
Lærerne oppmuntrer meg til å fortelle om hvordan jeg har det på skolen	3,63	1,03
Lærerne hjelper meg til å fortelle om hvordan jeg lærer	3,77	,98
Lærerne tar hensyn til det jeg mener	3,77	,95
Jeg er med på å bestemme hvordan vi skal ha det i klassen	3,16	1,14
Jeg er med på å bestemme hvordan undervisningen skal være	2,71	1,07
Jeg tar ansvar og gjennomfører det vi har vært med på å bestemme i klassen	3,81	1,12

Resultatene viser at variabelen «Lærerne lytter til det jeg sier om hvordan jeg har det på skolen», som kan knyttes til Shiers (2001, 2019) nivå 1: elevene lyttes til, har høyest gjennomsnittsverdi av alle variablene som inngår i faktoren elevmedvirkning. Variablene «Jeg er med på å bestemme hvordan vi skal ha det i klassen» og «Jeg er med på å bestemme hvordan undervisningen skal være» kan relateres til at elevene er involvert i beslutningsprosesser og kobles til Shiers (2001, 2019) nivå 4 av medvirkning og deltakelse. Disse har de to laveste gjennomsnittsverdiene, men som tabellen viser, er det stor spredning i elevenes svar.

4.4 Implementering av elevmedvirkning og pedagogisk analyse

Implementering handler om kvaliteten på det som blir gjort i praksis, og er noe vi ikke kan klare oss uten dersom vi vil realisere forbedringer (Fullan, 2013). To komponenter fremstår som særlig viktige for god implementeringskvalitet: selve intervensjonen og støttesystemet til intervensjonen (Domitrovich et al., 2008). Med støttesystemet forstås virkemidler som iverksettes for å redusere variasjoner mellom skoler når det gjelder hvordan intervensjonen – elevmedvirkning og pedagogisk analyse – blir implementert, som organisering, opplæring i intervensjonens teoretiske fundament, veiledning og ledelse (Domitrovich et al., 2008). Intervensjonen i PULSE-prosjektet har, som beskrevet i kapittel 4.2, vært aktiv involvering av eleven i arbeid med utfordringer i skolen. Støttesystemet har bestått av opplæring av lærere og skoleledere i form av felles workshops, veiledning og kunnskapsressurser.

Opplæring

Prosjektet startet opp i juni 2023, men selve intervensjonen med elevene ble ikke satt i gang før i februar 2024. Høsten 2023 og de to første månedene i 2024 ble brukt til kompetanseheving av skoleeiere, skoleledere og lærere, samt til forberedelser og planlegging på den enkelte skole (se tabell 4.4). Det ble vektlagt at kompetansehevingen ikke skulle være enkeltstående kursdager, men en kontinuerlig prosess med workshops inkludert forberedelser og etterarbeid. Når det gjelder intervensjonens teoretiske fundament, har det vært satt søkelys på elevmedvirkning, dataliteracy, hvordan elevene kan medvirke i skolens kvalitetsutvikling, opplæring i pedagogisk analyse og forståelse og analyse av data. Selv om det var lærere og elevene som skulle gjennomføre intervensjonen, har betydningen av skoleledere som drivere av implementeringsarbeidet på egen skole vært ansett som viktig (Forfang et al., 2025). Den siste fellessamlingen for lærere og skoleledere ble brukt til å dele erfaringer og god praksis om hvordan elevene kan medvirke i de ulike fasene i analysemodellen, samt drøfting av viktige faktorer for videreføring og forankring av arbeidet på den enkelte skole.

Tabell 4.4

Oversikt over felles samlinger for PULSE-skolene i implementeringsfasen, skoleåret 2023–2024

Tidspunkt	Aktivitet	Målgruppe	Innhold	Forarbeid
Juni 2023	Oppstartsmøte	Skoleeiere og skoleledere	<p>Innføring i begrepene elevmedvirkning og dataliteracy.</p> <p>Gjennomgang av pedagogisk analyse og elevmedvirkning i bruk av data.</p> <p>Gjennomgang av forskningsdesign.</p> <p>Planlegging av arbeidet på den enkelte skole mot workshop for skoleledere og lærere i oktober.</p>	<p>Tenk igjennom: Hva skal bli bedre for elevene gjennom arbeidet med økt elevmedvirkning?</p> <p>Se gjennom digital forelesning: «Elevmedvirkning og bruk av data» av Kim Schildkamp.</p>
Oktober 2023	Workshop	Skoleledere og lærere	<p>Elevmedvirkning og pedagogisk analyse.</p> <p>Skolevise drøftinger om på hvilken måte elevene skal medvirke i skolens kvalitetsarbeid.</p> <p>Praktisk arbeid knyttet til de første trinnene i analysemodellen.</p>	<p>Identifiser mulige forbedringsområder for elevene.</p> <p>Ta med data fra egen skole til denne samlingen.</p>
Februar 2024	Digital workshop	Skoleledere og lærere	<p>Presentasjon av resultater fra spørreundersøkelsen om læringsmiljø.</p> <p>Drøftingsoppgaver knyttet til resultater.</p> <p>Informasjon om oppstart og planer for gjennomføring av intervensjonen.</p> <p>Gjennomgang av «Veileder for elevmedvirkning i pedagogisk analyse».</p> <p>Planlegging av intervensjonen (gjennomføring og datainn-samling) på den enkelte skole sammen med veileder fra SePU.</p>	<p>Gjennomføre spørreundersøkelsen.</p> <p>Bli kjent med egne resultater.</p>

Mai 2024	Workshop	Lærere og skoleledere	<p>Presentasjon av praksiseksemplene fra skolene med påfølgende refleksjon og erfaringsdeling i grupper på tvers av skoler.</p> <p>Videre arbeid – hva blir viktig i arbeidet fremover (etter piloten).</p> <p>Behov for støtte av SePU i videre arbeid, og innhold i felles samlinger skoleåret 2024-2025.</p>	Forberede et innlegg, «et glimt fra praksis», på ca. 10 minutter fra analysefasen eller tiltaksfasen i pedagogisk analyse.
-------------	----------	-----------------------	---	--

Veiledning

I tillegg til felles kompetanseheving fikk hver skole tildelt en veileder. Veilederne var tilknyttet den interne prosjektgruppen ved Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU), som møttes regelmessig for å planlegge og drøfte framdriften i prosjektet, samt dele erfaringer fra arbeidet ute på skolene. Gjennom både digitale møter og skolebesøk opprettholdt veilederne tett kontakt med skolene. Veiledningsøktene hadde hovedfokus på å sikre at både skoleledere og lærere opparbeidet solid kunnskap om pedagogisk analyse. Derfor ble det arrangert fagøkter med tema pedagogisk analyse på hver skole. I tillegg sørget veilederne for at lærerne ble kjent med den digitale analysemodellen. Flere skoler uttrykte også behov for mer inngående kunnskap om elevmedvirkning, særlig med henblikk på Shiers (2001, 2019) nivåer av medvirkning og deltakelse, og hvordan disse kunne omsettes til praksis i klasserommet. Veilederne brukte dessuten mye tid sammen med skoleledelsen for å diskutere gjennomføringen av intervensjonen, herunder implementeringsplaner, tidsbruk i hver fase av den pedagogiske analysemodellen, og hvordan skolelederne kunne støtte lærerne underveis i prosessen.

Kunnskapsressurser

Kunnskapsressurser refererer til de støttestrukturene som lærere og skoleledere kan anvende for å videreutvikle sin praksis (Hermansen, 2018). Skolene har hatt tilgang til en digital modell for pedagogisk analyse, utviklet av SePU, som har til hensikt å støtte lærere og skoleledere gjennom de ulike fasene av pedagogisk analyse. I tillegg ble det utarbeidet en veileder som beskriver både den pedagogiske analysemodellen og hvordan lærerne kan planlegge for elevmedvirkning i de ulike trinnene av analyseprosessen.

Evalueringsdesign

I dette kapitlet redegjøres det for de metodologiske valgene som er gjort med hensyn til design, utvalg, datainnsamling og analyse av data i denne rapporten. Videre presenteres de etiske betraktningene som er gjort, og til slutt vurderes studiens reliabilitet og validitet.

5.1 Kollektiv casestudie

En casestudie er en empirisk undersøkelse av én eller noen få enheter der man studerer et fenomen i dets kontekst, og som kan bidra med kunnskap når det gjelder å forstå komplekse sosiale fenomener (Yin, 1994). Denne studien er utformet som en kollektiv casestudie, der hver case skal bidra til økt kunnskap om fenomenet elevmedvirkning gjennom bruk av pedagogisk analyse (Stake, 1995). Det vil si at det her er fem caser eller skoler som studeres mest mulig samlet, ved at det er lagt vekt på å få fram fellestrekk i den informasjonen som er innhentet på hver av skolene.

Formålet med studien var derfor ikke å sammenligne skolene, men å oppnå samlet kunnskap om *i hvilken grad og på hvilken måte bruk av pedagogisk analyse kan være et verktøy for elevmedvirkning i skolen*. Det er kunnskap

om graden av elevmedvirkning i pedagogisk analyse som har vært i fokus i analysene, både i de enkelte case og i den samlede kollektive casestudien.

Videre er det benyttet ulike forskningsmetoder i studien for å få fram mest mulig informasjon om elevmedvirkning og pedagogisk analyse, samtidig som variasjonen i skolenes arbeid synliggjøres. Bruken av ulike metoder har også hatt som formål å styrke både gyldigheten og påliteligheten i dette kollektive casestudiet.

5.2 Utvalg

Utvalget består av lærere og elever fra fem skoler i tre kommuner lokalisert i Innlandet fylke (se tabell 5.1). Skolene ble rekruttert gjennom kommunens partnerskap med Universitetet i Innlandet, Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU), og er tilknyttet den nasjonale tilskuddsordningen for desentralisert kompetanseutvikling.

Tabell 5.1

Oversikt over studiens deltakere

Skole	Deltagende lærere	Deltagende Klasserom	Klasse-trinn	Deltagende elever
Skole 1 Ungdomsskole	1	1	8	30
Skole 2 Barneskole	2	3	5, 6, 7	7*
Skole 3 Barneskole	1	1	7	25
Skole 4 Ungdomsskole	3	3	9	60
Skole 5 Barneskole	2	2	5, 6	37

* Skolen deltok med en gruppe elever fra 5.–7. trinn.

5.3 Datainnsamling

For å besvare forskningsspørsmålet ble det innhentet kvalitative data gjennom klasseromsobservasjoner, intervjuer og dokumenter.

Observasjoner

Hensikten med observasjon som forskningsmetode er å samle inn detaljerte og umiddelbare data om atferd og interaksjoner i naturlige omgivelser. Dette gir mulighet til å registrere hva mennesker faktisk gjør, ikke bare hva de sier at de gjør (Jacobsen, 2018, s. 165). Observasjon kan bidra til å utvikle ny kunnskap og forbedre praksis ved å gi innsikt i hvordan ulike faktorer påvirker atferd og læring (Postholm & Jacobsen, 2018).

For å undersøke graden av elevmedvirkning og hvordan lærerne tilrettela for medvirkning gjennom arbeidet med pedagogisk analyse (Nordahl, 2016), ble det gjennomført totalt 38 observasjoner. Alle trinnene i den pedagogiske analysemodellen ble observert av enten en forsker fra SePU (13 observasjoner) eller av en skoleleder på den enkelte skole (25 observasjoner), ved bruk av samme observasjonsskjema. For hver observasjon dokumenterte observatørene hvordan elevene medvirket, og på hvilket nivå i Shiers modell (2001, 2019) lærerne involverte elevene i de ulike trinnene i pedagogisk analyse (se vedlegg 1).

Intervjuer med elever og lærere

Det ble gjennomført gruppeintervjuer med en gruppe elever⁵ og en gruppe lærere ved hver skole. På de to skolene der kun én lærer deltok i intervjuene, ble det gjennomført individuelle intervjuer. Hensikten med intervjuene var å få fram presise beskrivelser av elevers og læreres erfaringer og opplevelser med arbeidet med elevmedvirkning (Kvale & Brinkmann, 2015). Gruppeintervjuene ble gjennomført som semistrukturerte intervjuer, med åpne spørsmål utarbeidet med bakgrunn i Shiers (2001, 2019) nivåer for elevmedvirkning og deltakelse, samt trinnene i pedagogisk analyse (Nordahl, 2016). Temaene som ble tatt opp omfattet rutiner for elevmedvirk-

5 På skole 5 deltok det to klasser, og det ble intervjuet en gruppe elever fra hver klasse.

ning, begrunnelser for å involvere elever i bruk av data, hvordan elevene fikk medvirke på de ulike trinnene i analysemodellen, faktorer som har fremmet eller hemmet arbeidet, og hvilken rolle skolens ledelse har hatt i arbeidet med PULSE-prosjektet. Den samme intervjuguiden ble brukt for både elever og lærere, men spørsmålene var formulert noe forskjellig (se vedlegg 2).

Forskerne ved SePU gjennomførte intervjuene. Det ble gjennomført to intervjuer med elevene: det første omhandlet innledende faser av arbeidet og de første stegene i pedagogisk analyse, mens det andre fokuserte på stegene i tiltaksfasen. Lærerne ble intervjuet én gang, etter at intervensjonen var gjennomført. Intervjuene ble tatt opp på lydfiler og transkribert så ordrett som mulig.

Analyse av dokumenter

Dokumenter skiller seg fra data som forskeren samler inn direkte, og kan fungere som erstatning for det forskeren ikke kan observere eller fange opp under et intervju (Stake, 1995). Dokumenter kan gi innsikt i fenomener som informantene glemmer eller ikke ønsker å belyse, og kan bekrefte eller stille spørsmål ved informasjon fra andre kilder (Creswell & Creswell, 2018; Stake, 1995). Dokumentene i denne studien består av arbeidsnotater, postit-lapper, presentasjoner, oppsummeringer fra elever og lærere, samt utdrag fra den digitale analysemodellen. Dokumentene var først og fremst de pedagogiske analysene som ble gjennomført, og de var knyttet til alle fasene i analysemodellen. Dokumentene ble samlet inn av skolens lærere og overlevert til forskere fra SePU. Dokumentene var primært ment som et supplement til observasjonene og intervjuene.

5.4 Analyser av data

I datanalysene ble within-case og cross-case analyser benyttet som analyseverktøy (se tabell 5.2). Within-case analyse innebærer en grundig analyse av data innenfor én enkelt case, med mål om å forstå hver case i dybden og utarbeide detaljerte beskrivelser av den enkelte case (Miles et al., 2014; Stake, 2006). Cross-case analyse handler om å identifisere mønstre, likheter

og forskjeller på tvers av unike case (Miles & Huberman, 1994). Tabell 5.2 synliggjør hensikten med de to ulike formene for analyser i denne studien.

Tabell 5.2

Within-case og cross-case analyser (Miles & Huberman, 1994; Stake, 2006)

Metode	Hensikt
Within-case	Identifisere i hvilken grad og på hvilken måte elevene medvirker i pedagogisk analyse på den enkelte skole.
Cross-case	Få samlet kunnskap om grad av elevmedvirkning gjennom pedagogisk analyse, og hvordan dette ser ut i praksis på tvers av skolene.

For å kunne identifisere overordnede mønstre på tvers av flere caser, må det først utvikles en grundig forståelse av fenomenet som undersøkes i hver enkelt case (Stake, 2006). Det første steget i analyseprosessen bestod i å organisere og forberede dataene. Hver skole ble betraktet som en analyseenhet, der intervjuer og observasjoner ble kodet. Nivået av elevmedvirkning per trinn i den pedagogiske analysemodellen ble deretter kodet ved hjelp av Shiers (2001, 2019) nivåer for medvirkning og deltakelse (se vedlegg 3). Dokumentene ble hovedsakelig brukt til å bekrefte og underbygge de øvrige resultatene.

Videre ble det utarbeidet en oppsummering av hver case, noe som ga en første mulighet til å oppdage mønstre for enhetlig praksis på tvers av casene (Miles & Huberman, 1994). Deretter ble det gjennomført cross-case-analyser. De kategoriserte matrisene for hver enkelt case danner grunnlaget for disse analysene. Resultatene per kode ble sammenlignet på tvers av casene, før de ble systematisert etter nivåer av elevmedvirkning (Shier, 2001, 2019). Det ble også beskrevet hvordan elevene ble involvert i de ulike fasene av pedagogisk analyse.

5.5 Forskningsetikk og personvern

Undersøkelsesopplegget, spørreskjemaet til elevene, observasjonsskjemaet og intervjuguiden er sendt inn til SIKT (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør), og det er utarbeidet en Personvernkonsekvensvurdering (DPIA)

på bakgrunn av dette. Samlet utgjør dette grunnlaget for gjennomføringen av undersøkelsen samt behandling, oppbevaring og analyse av data.

Spørreskjemaet som elevene har besvart, er brukt i tidligere undersøkelser og kan være krevende å svare på. Dette gjelder særlig spørsmål om vennskap, relasjon til lærer og mobbing. Årsaken til at slike spørsmål stilles, er at dersom vi skal ta elever på alvor, kan vi ikke bare stille positive og ufarlige spørsmål. Elever har opplevelser og erfaringer i skolen som er vanskelige, og det bør vi også spørre om. Dette kan kun gjøres på en gyldig og pålitelig måte når elevene er primærinformanter. Det er denne typen informasjon som kan danne grunnlag for å gjøre noe med utfordringer – i denne sammenhengen gjennom elevmedvirkning i bruken av pedagogisk analyse.

I observasjonene er det lagt vekt på graden av elevmedvirkning som ble realisert i de ulike fasene av pedagogisk analyse. Det er også gjort notater om hvilke metoder og organiseringsprinsipper lærerne valgte for å gjennomføre analysene. Det har ikke vært fokus på hva de enkelte elevene formidlet i den pedagogiske analysen eller hvilken type atferd de viste i disse situasjonene. Det er derfor ikke notert noen informasjon som kan betraktes som personlig for den enkelte elev. Det er kun grad av elevmedvirkning og den pedagogiske praksisen som har vært informasjonen som er anvendt i analysene.

Intervjuene av elevene har primært handlet om hvordan de har opplevd denne formen for elevmedvirkning og bruken av pedagogisk analyse. Elevene har gitt uttrykk for sine erfaringer og vurderinger av denne måten å bli involvert i utviklingen av undervisningen og læringsmiljøet i egen klasse. I intervjuene har det ikke vært fokus på positive eller negative personlige opplevelser i klassen. Det er selve arbeidet med pedagogisk analyse det har blitt stilt spørsmål om, og det er også denne informasjonen som er brukt i analysene av datamaterialet.

5.6 Vurdering av studiens reliabilitet og validitet

I utviklingen av måleinstrumenter, innsamling og analyse av data er det i denne casestudien benyttet både kvantitative og kvalitative metoder. Både validitet og reliabilitet er forsøkt ivaretatt på måter som er i samsvar med

forskningsmessige prinsipper for bruk av både kvalitative og kvantitative tilnæringer. Vektleggingen av studiens gyldighet (validitet) og pålitelighet (reliabilitet) har vært særlig viktig fordi det har vært mange forskere og lærere involvert i datainnsamlingen.

God reliabilitet innebærer også at data i liten grad er påvirket av målefeil (Kleven, 2011b). I denne studien, der både skoleledere og forskere har bidratt i datainnsamlingen, samt at elever har vært involvert i og analysert data de selv har bidratt til, kan det ha oppstått målefeil som påvirker resultatene. Ifølge Andersen (2013, s. 14) kan god reliabilitet etableres gjennom «overbevisende dokumentasjon av framgangsmåter, datagenerering og analyse». I denne studien er det derfor forsøkt å redegjøre for valg av skoler, deltakere og for hvordan dataene er samlet inn og har utviklet seg gjennom forskningsprosessen (Thagaard, 2013). Det er anvendt en systematisk og entydig tilnærming til datainnsamling, i samsvar med forskningsspørsmålet.

Alle trinnene i pedagogisk analyse ble observert ved bruk av samme observasjonsskjema, utarbeidet av forskere ved SePU. Intervjuene ble lydopptatt, og det ble samlet inn tilleggs materiale i form av dokumenter. Videre er alle måleinstrumentene basert på vårt teoretiske rammeverk og eksisterende modeller. Eksempler på koding av datamaterialet er vist, slik at leseren får innsyn i analyseprosessen. På denne måten er det forsøkt å gjøre forskningsprosessen så transparent som mulig, en intensjon som samtidig måtte balanseres mot ivaretagelsen av informantenes anonymitet. I tillegg anvendes en kombinasjon av ulike datakilder, noe som kan bidra til å redusere skjevheter og styrke både validiteten og reliabiliteten i forskningsresultatene (Postholm & Jacobsen, 2018).

Validitet i kvalitative casestudier handler om gyldigheten av undersøkelsens konklusjoner, hvor godt forskningen reflekterer virkeligheten, og i hvilken grad resultatene kan overføres til andre utvalg og situasjoner (Merriam & Tisdell, 2016). Studiens design gir ikke mulighet for statistisk generalisering, da utvalget er lite og verken kommuner eller skoler er tilfeldig valgt (Kleven, 2011a). Generalisering kan også være knyttet til om leseren kjenner seg igjen i teksten og kan tilpasse og overføre funn til egen praksis (Stake, 1978). I denne studien er det lagt vekt på å få fram grundige og rike beskrivelser av intervensjonen, forskningsprosessen og presentasjonen av funn. På denne måten får leseren selv mulighet til å vurdere, tilpasse og overføre resultater til egen skole (Stake, 1978).

Presentasjon av resultater

Hensikten med denne studien har vært å utvikle kunnskap *om i hvilken grad og på hvilken måte pedagogisk analyse kan være et verktøy for elevmedvirkning i skolen*. I dette kapitlet presenteres resultatene fra analyser av den informasjonen som er samlet inn gjennom observasjoner, intervjuer og dokumenter tilknyttet de pedagogiske analysene. Vi har valgt å presentere en oversikt over graden av elevmedvirkning i fasene i den pedagogiske analysen innledningsvis. Dette gir et grunnlag for senere å presentere strategier for og typer av elevmedvirkning i de ulike fasene senere i kapitlet.

6.1 Grad av elevmedvirkning

De fem ulike nivåene for elevmedvirkning er utviklet for bedre å kunne forstå hvordan elever kan ytre seg og bli hørt i forhold som omhandler deres læring og situasjon på skolene. For lærerne uttrykker disse fem nivåene hvordan de skal forholde seg til elevene på pedagogiske områder som angår dem.

I dette prosjektet har elevene blitt involvert og gitt medvirkning gjennom bruk av pedagogisk analyse. Målet var at elevene skulle gis medvirkning på nivå 4: «elevene er involvert i beslutningsprosesser», og i noen tilfeller kanskje til og med nivå 5: «elevene deler makt og ansvar for beslutninger»

(Shier, 2001, 2019). Pedagogisk analyse er her anvendt som et verktøy for å gi elevene medvirkning på forhold tilknyttet læringsmiljøet og undervisning som de har uttrykt at er viktig.

I tabell 6.1 nedenfor vises en samlet oversikt over grad av elevmedvirkning i de ulike fasene i pedagogisk analyse på skolene. Hvert kryss (x) representerer en skole. Vurderingen av grad av medvirkning ut fra Shiers fem nivåer er gjort av de enkelte forskerne, basert på både observasjoner, intervjuer og dokumentanalyser. Disse vurderingene, og grunnlaget for dem, er også drøftet mellom forskerne i egne møter for å sikre en mest mulig gyldig og pålitelig vurdering av datamaterialet.

Tabell 6.1

Grad av elevmedvirkning på de ulike trinnene i pedagogisk analyse

Trinnene i pedagogisk analyse	Nivå 1 Elevene lyttes til	Nivå 2 Elevene får støtte til å uttrykke sine meninger	Nivå 3 Elevenes meninger tillegges vekt	Nivå 4 Elevene er involvert i beslutningsprosesser	Nivå 5 Elevene deler makt og ansvar for beslutninger
Overordnet mål*			x	xxx	
Datagrunnlag				xxxx	x
Problemformulering			x	xxx	x
Spesifikk målformulering*				xx	xx
Analyse av opprettholdende faktorer				xxx	xx
Valg av tiltak				xxx	xx
Planlegging og gjennomføring av tiltak*			xxx	x	
Evaluerings av implementering og måloppnåelse*			xxxx		

* mangler data fra en skole

Denne oversikten over graden av elevmedvirkning viser at elevene i hovedsak har vært involvert i beslutningsprosessene i de fleste fasene av pedagogisk

analyse. I fem av fasene har de, ved én og to skoler, også delt makt og ansvar for beslutningene sammen med lærerne. Det er viktig å understreke at for å nå nivå fire og fem i elevmedvirkning, må dette bygge på de øvrige nivåene. Grunnlaget for å være involvert i beslutninger (nivå 4) er at elevene blir lyttet til (nivå 1), får støtte til å uttrykke meninger (nivå 2), og at elevenes meninger tillegges vekt av lærerne (nivå 3). En samlet vurdering på nivå 4 innebærer derfor at nivå 1, 2 og 3 har kommet til uttrykk gjennom det innsamlede datamaterialet.

Oversikten viser videre at elevene har hatt størst grad av medvirkning i de innledende fasene av pedagogisk analyse, fram til og med valg av tiltak. Ved planlegging og gjennomføring av tiltak har elevenes meninger blitt tillagt vekt, men de har ikke vært direkte involvert i beslutningene. Det samme gjelder for evaluering. Dette kan tyde på at det er vanskeligere og mer tradisjonelt å gi elevene beslutningsmyndighet i den praktiske planleggingen, gjennomføringen og evalueringen av pedagogiske tiltak.

Overordnet ser det ut til, ut fra denne oversikten, at pedagogisk analyse er et egnet verktøy for å gi elevene relativt høy grad av medvirkning i forhold som angår deres læring og trivsel på skolen. Dette viser også at elevene har forutsetninger for å delta i skolens kvalitetsarbeid når de involveres og det brukes konkrete verktøy som pedagogisk analyse.

6.2 Strategier for elevmedvirkning i pedagogisk analyse

I dette kapittelet presenteres de pedagogiske strategiene som lærerne har brukt for å involvere elever i de ulike fasene av pedagogisk analyse. For hver fase gis det eksempler på strategier på de nivåene forskerne har vurdert at elevmedvirkningen har vært. Disse strategiene blir beskrevet mer utfyllende etter oversikten som er gitt for hver fase i pedagogisk analyse.

6.2.1 Overordnet mål

Overordnede mål i pedagogisk analyse skal være langsiktige og bør knyttes til og forankres i overordnede mål for norsk skole. De skal vise retningen på den pedagogiske analysen og relateres til det valgte temaet eller det praktiske problemet. De overordnede målsettingene som velges, trenger ikke nødvendigvis å formuleres av dem som arbeider med den pedagogiske analysen. Målformuleringen kan i stedet hentes fra nasjonale eller lokale styringsdokumenter, som lovverk og læreplaner. Nedenfor vises hvordan elevene kan involveres i valg av overordnet mål:

Fasene i pedagogisk analyse	Nivå 3 Elevenes meninger tillegges vekt	Nivå 4 Elevene er involvert i beslutningsprosesser	Nivå 5 Elevene deler makt og ansvar for beslutninger
Overordnet mål	Læreren presenterer overordnede mål fra LK20, og elevene diskuterer disse målene.	Elevene stemmer over overordnede mål fra LK20 ut fra hva de mener er utfordringen i klassen.	Ikke realiserbart fordi målene hentes fra andre dokumenter.

Analysene av både observasjoner, intervjuer og dokumenter viser at elevene medvirket på nivå 3 og 4 i valg av overordnet mål for den pedagogiske analysen. På nivå 3, der elevenes meninger tillegges vekt, viser informasjonen fra observasjoner at lærere presenterte overordnede mål fra Læreplanen (LK20), og at elevene gjennom diskusjonen fikk mulighet til å uttrykke sine meninger. På nivå 4, hvor elevene er involvert i beslutningsprosesser, la en av lærerne fram fire overordnede mål hentet fra LK20 og Opplæringsloven for elevene. Læreren forklarte målene med eksempler som belyste hvert enkelt av dem, før elevene diskuterte målene med læringspartneren sin. Deretter fikk de utdelt klistremerker for å stemme over målene: blå merker for det målet de mente var viktigst, og røde for det de mente var nest viktigst. Målet med flest blå klistremerker ble valgt. Dette illustrerer en strukturert og demokratisk prosess for elevmedvirkning.

På en av skolene er det innført en årlig fast rutine der klassene arbeider med klassemiljø og trivsel, i tråd med Opplæringsloven § 12-2 (2023). En gruppe elever uttrykte i intervjuet at de hvert år deltar i dette arbeidet med

å forbedre klassemiljøet, og at uro og vandring i klassen ble identifisert som hovedutfordringer dette skoleåret:

Hvert nytt år er det slik at vi skal prøve å gjøre det bedre i klassen. I år ble det støynivå og vandring i klassen. Dette er arbeid vi gjør sammen med lærerne.

Her er overordnet mål knyttet direkte til opplæringsloven, og elevene er involvert i dette valget og det videre arbeidet.

6.2.2 Datagrunnlag

I anvendelsen av pedagogisk analyse er datagrunnlaget og informasjonsinnhenting et svært vesentlig og avgjørende prinsipp. Forutsetningen for gode pedagogiske analyser og senere tiltaksutvikling er at de bygger på mest mulig relevant informasjon om de utfordringene en står overfor. Dataene som innhentes skal både danne grunnlag for problemformuleringen og for analysen av de opprettholdende faktorene (Nordahl, 2016). I dette prosjektet var et sentralt datagrunnlag den elevundersøkelsen som elevene svarte på i oppstarten av prosjektet. Resultatene fra denne undersøkelsen ble presentert for elevene og utgjorde et viktig grunnlag for det videre arbeidet.

Analysene av observasjoner og intervjuer viser at elevene fikk medvirke på nivå 4 og 5 i denne fasen av den pedagogiske analysen. Konkretisering av hva som menes med de ulike nivåene for elevmedvirkning i datagrunnlaget er vist i oversikten på neste side:

Fasene i pedagogisk analyse	Nivå 3 Elevenes meninger tillegges vekt	Nivå 4 Elevene er involvert i beslutningsprosesser	Nivå 5 Elevene deler makt og ansvar for beslutninger
Datagrunnlag	Elevene diskuterer både hva dataene betyr og hva de viser av resultater. Dette gjøres både i grupper og felles i klassen.	Gjennom arbeid i grupper og i hele klassen kommer elevene og lærerne fram til en felles forståelse av hva dataene uttrykker. Her anvendes spørreundersøkelsen.	Elevene og lærerne bestemmer sammen hvilke data som skal innhentes, og elevene er aktive i innhenting. Elevene kan her intervju hverandre eller lage en ekstra spørreundersøkelse.

På nivå 3, der elevenes meninger tillegges vekt, presenterte lærerne resultatene fra spørreundersøkelsen. Elevene arbeidet i læringsgrupper og diskuterte hva disse resultatene kunne bety, før de tok diskusjonen videre i klassen. Både elever og lærer var enige om at resultatene støttet opp under det de opplever som utfordringer i klassen. Gjennom intervju bekreftet elevene at de hadde arbeidet med spørreundersøkelsene, som de selv hadde svart på, og undersøkt hvordan de skårer sammenlignet med andre elever og klasser som hadde deltatt i samme undersøkelse.

På nivå 4, der elevene er involvert i beslutningsprosesser, startet læreren med å presentere data fra spørreundersøkelsen. Elevene drøftet resultatene i plenum, og deretter forlot læreren klasserommet. Elevene argumenterte videre på en demokratisk og respektfull måte for hvilket av resultatene de ville gå videre med i analysen. De ble enstemmig enige om å arbeide videre med området trivsel. I gruppeintervjuet ble elevene spurt om det var de eller læreren som valgte området trivsel. En gruppe elever uttrykte det slik:

Ja vi bestemte. Vi ble enige om trivsel. Det er lurt å ta det, for det kan gjøre en endring på veldig mye. For eksempel hvis du ikke konsentrerer deg så godt, hvis du tenker på det som er dårlig i klassen, og du ikke har det så bra, så er det jo enklere å konsentrere seg når du har det bra.

Observasjon av et annet eksempel på medvirkning på nivå 4 viser at læreren startet med å presentere resultater fra spørreundersøkelsen på faktorer som

trivsel, mestring, motivasjon, mobbing og arbeidsro, ved bruk av en powerpoint-presentasjon. Deretter sa læreren:

Vi skal sammen bli enige om hvilke temaer vi skal arbeide med. Dere skal være med å bestemme.

Elevene fikk medvirke ved at hver elev fikk beskjed om å velge områder for forbedring basert på resultatene de hadde fått presentert. Dette skulle de gjøre ved å skrive forslag til forbedringsområder på postit-lapper. Lappene ble samlet inn og kategorisert i ulike temaer på tavla i klasserommet. Temaet mestring fikk flest stemmer. En gruppe elever beskrev medvirkningsprosessen slik:

Vi hadde en spørreundersøkelse som viste at det var veldig få på trinnet vårt som mestrer skolen og har en følelse av mestring. Ut fra våre svar, ble vi enige om at vi skulle jobbe med tema mestring. Vi hadde avstemning med gule lapper. Det var flest lapper på mestring.

På en annen skole hadde læreren skrevet ned resultatene fra spørreundersøkelsen på fem store ark og hengt disse opp i klasserommet. Elevene ble deretter fordelt i de faste læringsgruppene sine, og «cafedialog» var strategien elevene brukte for å komme fram til klassens forbedringsområde. Etter «cafedialogen» fikk elevene i oppgave å stille seg ved siden av det store arket som hadde det området de ønsket å jobbe videre med. Slik ble arbeidsro i timene valgt som klassens forbedringsområde. I intervjuet uttrykte en elev det slik:

Vi satt i grupper så lot vi alle få si hva vi tenkte vi kunne gjøre noe med. Og vi så på de tallene, og så snakket vi om det vi ikke var så veldig gode på. Tallet på arbeidsro var veldig lite.

Analysen av observasjonene viser at det i vårt materiale også finnes et eksempel på medvirkning på nivå 5, der elevene deler makt og ansvar for beslutninger på dette trinnet i analysemodellen. På denne skolen presenterte læreren resultatene fra spørreundersøkelsen og involverte elevene i å velge tema for videre arbeid. Elevene bestemte at mestring skulle være det området de skulle forbedre. Deretter ble elevene satt i læringsgruppene sine for å drøfte hva

mestring betyr for dem. Læreren fasiliterte, men elevene hadde selv ansvaret for å skrive ned sine egne tanker og ideer. For å få data om mestring lagde læringsgruppene egne spørreundersøkelser og intervjuet hverandre. Elevene diskuterte og formulerte spørsmålene selv, med veiledning fra læreren. De brukte dataene fra intervjuene til å lage presentasjoner, og diskuterte innad i læringsgruppene hvordan resultatene skulle framstilles, samt brukte digitale verktøy for å lage presentasjonene. Læreren ga tips og veiledning underveis. Til slutt presenterte læringsgruppene sine resultater for klassen. Alle elever bidro aktivt i presentasjonen, og læreren ga tilbakemelding med fokus på innhold og gjennomføring. Ved bruk av denne strategien delte elevene makt og ansvar for beslutninger ved å:

- Velge tema for forbedring.
- Formulere egne spørsmål og intervjuer hverandre.
- Organisere og analysere data.
- Lage presentasjoner og formidle resultatene.

Elevene deltar aktivt i alle trinn av prosessen, fra valg av tema til presentasjon av resultater, og tar ansvar for både innhold og gjennomføring.

6.2.3 Problemformulering

For å kunne formulere en problemstilling i den pedagogiske analysen må visse betingelser være oppfylt. Det er ikke nok å ønske endring; det må være uklart hvorfor det ikke er samsvar mellom situasjonen slik den framstår nå og hvordan vi ønsker at den skal være. Årsaken til avviket mellom nåværende og ønsket situasjon må være ukjent (Nordahl, 2016). Problemformuleringen bør starte med spørreordet hvorfor, og den skal bygge på det datagrunnlaget som er framskaffet. Oversikten på neste side viser hva som menes med nivåene for elevmedvirkning i problemformulering.

Fasene i pedagogisk analyse	Nivå 3 Elevenes meninger tillegges vekt	Nivå 4 Elevene er involvert i beslutningsprosesser	Nivå 5 Elevene deler makt og ansvar for beslutninger
Problemformulering	Læreren laget forslag til problemformulering, og elevenes innspill ble hørt.	Elevene er med på å utvikle problemstillinger som læreren tar stilling til, eller elevene stemmer over problemformuleringer som læreren har utarbeidet.	Elevene arbeider i grupper og formulerer ulike problemstillinger og stemmer over disse.

På nivå 3, der elevenes meninger tillegges vekt, hadde læreren utarbeidet forslag til problemformulering, som deretter ble justert basert på elevenes tilbakemeldinger. Elevenes innspill ble altså tillagt betydning i utformingen. På nivå 4, hvor elevene er involvert i beslutningsprosesser, viser observasjonene at lærerne benyttet ulike strategier for å fremme elevmedvirkning. På én skole utarbeidet elevene selv forslag til problemformuleringer, mens læreren hjalp til med å sammenfatte disse. I gruppeintervjuet bekreftet elevene at det var de som bestemte problemformuleringen. På spørsmålet «hvem var det som bestemte at dere skulle ha den problemformuleringen», svarte elevene: «alle elevene». På en annen skole samarbeidet elevene i grupper for å finne ut hva som gjør at man ikke føler mestring, eller i hvilke situasjoner de føler mestring. Elevene forsøkte deretter å skrive ned problemformuleringer, men fordi de syntes det var vanskelig, var det lærerne som utformet den endelige problemformuleringen basert på elevenes forslag.

Ved en tredje skole skrev læreren opp det overordnede målet, som elevene hadde stemt fram, på tavla. Deretter spurte læreren elevene: «hvilket problem skal vi løse, hva tenker dere vi må bli bedre på?». Elevene arbeidet i læringsgruppene sine og forsøkte å skrive ned forslag til problemformuleringer, men også her kom det frem at det var vanskelig for elevene å utarbeide gode problemformuleringer. Læreren hadde på forhånd utarbeidet forslag til ulike problemformuleringer basert på elevenes valgte forbedringsområde, nettopp fordi det å utarbeide problemformulering kunne være utfordrende for elever på mellomtrinnet. Læreren presenterte problemformuleringene for elevene, og elevene stemte på den de likte best ved å rekke opp hånden. Den problemformuleringen som fikk flest stemmer, ble valgt.

På nivå 5, der elevene deler makt og ansvar for beslutninger, ble elevene involvert i oppsummeringen av arbeidet med datagrunnlaget. Deretter arbeidet de i læringsgruppene sine for å utarbeide en problemformulering. Elevene skrev sine forslag på gule lapper og leste dem opp for resten av læringsgruppen. Læreren veiledet gruppene slik at de kom fram til en felles problemformulering. Hver gruppe skrev sitt forslag på tavla og argumenterte for sine valg. For å komme fram til klassens problemformulering, ble det gjennomført avstemming ved bruk av gule lapper. Problemformuleringen som fikk flest stemmer, ble valgt. «Det var helt opp til dem (elevene) å ta tak i det de hadde lyst til. Vi la ikke noen føringer for det» (lærer).

6.2.4 Konkret målformulering

De konkrete målformuleringene skiller seg fra de overordnede målformuleringene ved at de spesifikt skal uttrykke hva vi ønsker å oppnå som et resultat av hele den pedagogiske analysen, inkludert gjennomføring av tiltak og evaluering. De konkrete målene skal bidra til at tiltakene som planlegges og gjennomføres i tiltaksdelen har en tydelig retning, og at lærere og elever er bevisste på hva de arbeider for å realisere. I oversikten nedenfor vises hva som ble vurdert for ulike nivåer av elevmedvirkning innen den konkrete målformuleringen.

Fasene i pedagogisk analyse	Nivå 3 Elevenes meninger tillegges vekt	Nivå 4 Elevene er involvert i beslutningsprosesser	Nivå 5 Elevene deler makt og ansvar for beslutninger
Konkret målformulering	Elevene uttrykker hvordan de ønsker å ha det i klassen ut fra problemstillingen. Læreren formulerer målet med vekt på dette.	Elevene deltar aktivt i formuleringen av det konkrete målet gjennom arbeid i grupper og senere felles i klassen. Læreren bruker det som grunnlag for den endelige målformuleringen.	Elevene utarbeider selv konkrete målformuleringer og stemmer over disse forslagene.

I formuleringer av konkrete målformuleringer medvirket elevene på nivå 4, elevene er involvert i beslutningsprosesser, særlig gjennom bruk av IGP-

metoden (individuell arbeid, arbeid i læringsgrupper og drøfting i plenum). Dette var vesentlig fordi det gjorde elevene mer oppmerksomme på hvorfor de arbeidet med pedagogisk analyse og hva de skulle oppnå.

For å løfte elevmedvirkningen til nivå 5, der elevene deler makt og ansvar for beslutninger, ble det på en skole lagt til rette for at elevene deltok aktivt i å formulere konkrete målformuleringer. Dette skjedde etter at de hadde identifisert forbedringsområde basert på spørreundersøkelsen. Elevene kom selv fram til målformuleringen: «Alle elever skal i løpet av en skoledag oppleve faglig mestring». En gruppe elever uttrykte det slik i intervjuet: «Ut fra våre resultater, ble vi enige om at det var tema mestring vi skulle jobbe med».

Figur 6.1 viser en annen klasse som hadde høy grad av elevmedvirkning i den konkrete målformuleringen. Her presenterte læreren dette bildet, som viser en tydelig framgangsmåte for hvordan dette skulle foregå i klassen.

Figur 6.1

Strategier for å involvere elevene på nivå 5

Spesifikk målformulering

Hvordan bør det være i klassen? Hvordan skal det se ut?

1. Lag ett mål hver innad på gruppa – Realistisk og gjennomførbart.
2. Alle deler målet sitt høyt.
3. Vi bestemmer sammen hvordan målet skal formuleres. Målene skrives på ark, og vi stemmer med «dotting».

For eksempel:

Vi skal ha 4 som resultat på elevundersøkelsen.

Alle elever skal oppleve god arbeidsro.

Det er behaglig å jobbe inne i klasserommet vårt.

Timen startet med at læreren repeterte klassens analysearbeid så langt: overordnet mål, datagrunnlag og problemformulering knyttet til uro i timene og dårlig arbeidsro. Videre forklarte læreren hva et mål er og ga eksempler på ulike målformuleringer. Deretter arbeidet elevene med spesifikke målformuleringer i læringsgrupper, der oppgaven var: «Hvordan skal det se ut når det er god arbeidsro i klassen?» Gruppene fikk store ark der elevene skulle skrive ned sine forslag til målformuleringer. Videre skulle hver gruppe velge

ett mål som de presenterte for hele klassen. Læreren skrev ned gruppenes mål på tavla og hjalp noen grupper med å formulere mål, men spurte alltid elevene:

*Er dette riktig slik jeg har forstått dere og formulert målet riktig?
Er det dette dere mente?*

Etter at alle læringsgruppene hadde presentert sine mål, fikk elevene utdelt klistremerker for å «dotte» (stemme på) det målet de likte best. Læreren talte opp dottene. Den spesifikke målformuleringen som fikk flest dotter (stemmer) var noe diffus og vanskelig å måle, så lærer og elever arbeidet sammen med å komme fram til en enda tydeligere målformulering.

6.2.5 Analyse av opprettholdende faktorer

I bruken av pedagogisk analyse skal analysen av opprettholdende faktorer være en spesifikk og klart avgrenset fase i drøftingene, og det er problemformuleringen som er utgangspunktet for analyse av opprettholdende faktorer. Denne fasen av analysemodellen danner grunnlaget for de strategier og tiltak som senere skal iverksettes for å redusere utfordringen og hindre dem fra å oppstå på nytt. Hensikten er å komme fram til hvilke faktorer som opprettholder de utfordringene som elevene og lærerne mener de står overfor. Et viktig arbeidsredskap i analysen av opprettholdende faktorer er sammenhengssirkelen, der hensikten er å komme fram til hvilke faktorer i situasjonen som utløser og opprettholder elevens eller klassens/gruppas utfordringer (se side 36).

I oversikten på neste side er graden av elevmedvirkning innen analysen av opprettholdende faktorer kort beskrevet:

Fasene i pedagogisk analyse	Nivå 3 Elevenes meninger tillegges vekt	Nivå 4 Elevene er involvert i beslutningsprosesser	Nivå 5 Elevene deler makt og ansvar for beslutninger
Analyse av opprettholdende faktorer	Elevene diskuterer hva de mener kan være grunnene til at de har problemet. Læreren bruker dette som grunnlag for å velge opprettholdende faktorer.	Elevene bruker ulike verktøy, IGP-metoden og Post-it-lapper, tankekart, apper for å komme med forslag til opprettholdende faktorer. Elever og lærere blir enige om hvilke faktorer som skal prioriteres.	Elevene utarbeider, systematiserer og stemmer over opprettholdende faktorer.

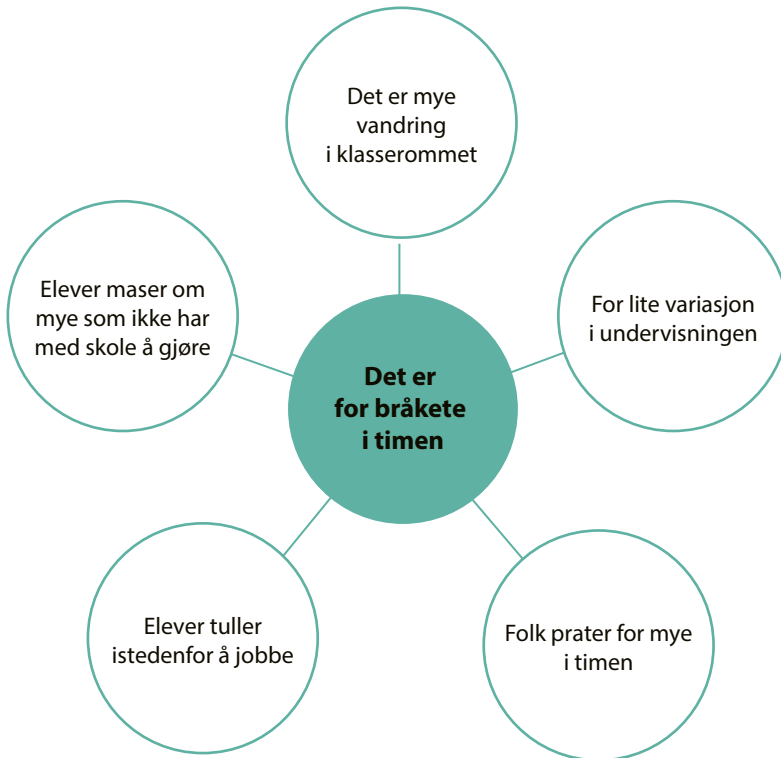
En lærer introduserte arbeidet med opprettholdende faktorer på denne måten:

Dere skal finne forslag til hva disse utfordringene kan være. Finne grunner til det. Dere skal ikke finne løsningen, men hvorfor man ikke opplever mestring. Bruk hverandre, bruk spørreundersøkelsen dere har laget og gjennomført. Tenk på disse spørsmålene: Er det noe med undervisningen? Er det noe vi lærere gjør? Er det noe dere må gjøre? Er det noe med hvordan vi sitter, miljøet rundt? Aktivitet? Hva kan være grunnen til at vi strever?

Crosscase-analysene avdekker en rekke felles strategier lærerne benyttet for å involvere elevene i beslutningsprosesser på nivå 4. Flere skoler tok i bruk IGP-metoden for å strukturere elevenes medvirkning. Elevene skrev ned sine tanker og forslag på gule lapper, som deretter ble systematisert og diskutert i læringsgruppene. I tillegg var både sammenhengssirkelen (figur 6.2) og tankekart på iPad vanlige strategier.

Figur 6.2

Eksempel fra skolene på sammenhengssirkler for analyse av opprettholdende faktorer



På én skole valgte læringsgruppene ut de viktigste opprettholdende faktorene, som deretter ble delt i plenum gjennom rekkeframlegg.

Vi skrev ned grunnene til at det er bråkete. Vi puttet det på et ark, og så skulle vi velge fire stykker eller fem, og så skulle vi avstemme hvem som var best. Vi var ganske enige i det vi satte opp på tavla (en gruppe elever).

En annen strategi var bruk av tankekart. I intervjuet beskrev elevene medvirkningen slik:

Vi lagde et tankekart der det sto hvorfor føler ikke så mange på mestring på syvende trinn. Og da skrev vi først på grupper sammen. Da skrev vi forskjellige ting som var grunnen til at ikke så mange på syvende trinn følte på mestring. Og så gjorde vi det felles i klassen. Da skulle hver gruppe si minst én ting. Og så skulle det da bli et tankekart på skjermen som de voksne skulle se nærmere på.

Resultatene viser også eksempler på at lærerne fjernet opprettholdende faktorer som bryter med skolens ordensreglement eller for å «beskytte» elever, samt enkelte opprettholdende faktorer som klassen faktisk ikke kan gjøre noe med. En lærer uttrykte det slik:

De fleste elevene skjønte jo det. For det var jo bare noen forslag som var helt utenfor. De fleste skjønte når vi forklarte det, skjønte de at det her kan man jo ikke gjøre noe med uansett. Og jeg tenker at vi var vel litt bevisst på dere når vi startet prosjektet her at vi må passe på at vi ikke får noen syndebukker her. For det må vi unngå.

Flere av de samme strategiene lærerne brukte for å involvere elevene på nivå 4, ble også tatt i bruk for elevmedvirkning på nivå 5: bruk av gule lapper, sortering og kategorisering, samarbeid i læringsgrupper og presentasjon i plenum. Forskjellen lå i graden av makt og ansvar som deles med elevene, der nivå 5 innebærer en høyere grad av elevmedvirkning og felles beslutningstaking. Analysene viser at det på nivå 4 var en felles diskusjon om de opprettholdende faktorene der lærerne tok hovedansvaret, mens resultatene fra nivå 5 viser at elevene stemte over opprettholdende faktorer, og at det var enstemmig enighet blant elevene om hvilke faktorer de skal arbeide videre med. Figuren på neste side viser et eksempel på elevmedvirkning på nivå 5.

Figur 6.3

Stemming på opprettholdende faktorer



- Innledning og forklaring: Elevene blir satt i de faste læringsgruppene sine. Læreren innleder timen ved å forklare hva en opprettholdende faktor er: «som gjør at det fortsetter over tid». Læreren forklarer aktør- og kontekstperspektiv i pedagogisk analyse, og bruker PowerPoint-presentasjon som støtte.
- Utdeling av materiell: Læringsgruppene får utdelt hvert sitt A3-ark. Læreren forklarer hva elevene skal gjøre: først skal de ha en idémyldring rundt opprettholdende faktorer, deretter skal gruppa bli enige om to opprettholdende faktorer i et kontekstperspektiv og to faktorer i et aktørperspektiv.
- Arbeid i grupper: Elevene arbeider i grupper i 15–20 minutter. De kommer med forslag til opprettholdende faktorer og sorterer dem i aktør- og kontekstperspektiv. Gruppene trenger litt hjelp for å komme i gang.
- Presentasjon i plenum: Læreren tegner opp en sammenhengssirkel på tavla. Læringsgruppene presenterer sine opprettholdende faktorer i rekkefølge. Læreren skriver de opprettholdende faktorene i sammenhengssirkelen og merker dem med aktør og kontekst.

- Avstemning: Elevene stemmer over de opprettholdende faktorene ved hjelp av klistremerker («dotting»). De fire faktorene som fikk flest stemmer, ble valgt ut og videreføres til tiltaksfasen.

Vi har tatt ut to sitater fra intervjuene som sier noe om lærerens og elevenes oppfatninger av økta:

At elever satte opp opprettholdende faktorene selv, at de innad i gruppearbeidet, også at de var med å stemme da vi måtte redusere til litt færre opprettholdende faktorer... (en gruppe lærere).

Vi fikk bestemme hva vi ville, alene på grupper, og så fikk vi bestemt over hva vi syntes var viktigst flere ganger... (en gruppe elever).

6.2.6 Valg av tiltak

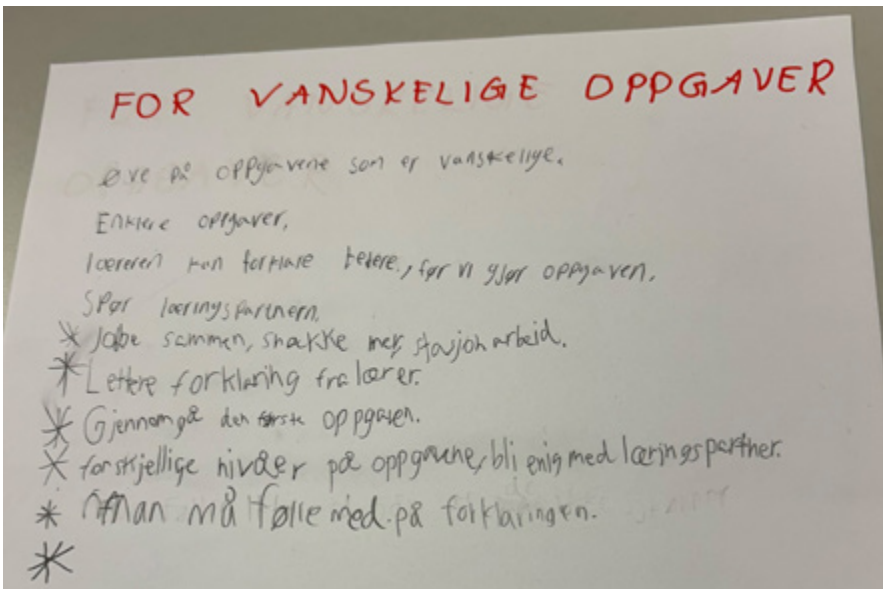
Hensikten med valg av tiltak er at de tiltakene som velges, skal fjerne eller redusere betydningen av de faktorene som det ut fra analysen antas at opprettholder utfordringen eller det praktiske pedagogiske problemet. Det er vesentlig at de valgte tiltakene har et kunnskapsgrunnlag og primært er forankret i forskningsbasert kunnskap (Nordahl, 2016). I oversikten nedenfor er det presisert hva de ulike nivåene i elevmedvirkning betyr innenfor valg av tiltak i pedagogisk analyse.

Fasene i pedagogisk analyse	Nivå 3 Elevenes meninger tillegges vekt	Nivå 4 Elevene er involvert i beslutningsprosesser	Nivå 5 Elevene deler makt og ansvar for beslutninger
Valg av tiltak	Læreren og elevene diskuterer mulige tiltak ut fra de opprettholdende faktorene. Læreren velger tiltakene.	Elevene involveres i utforming av tiltak ut fra de opprettholdende faktorene som er valgt. Læreren velger ut tiltak basert på forskning om sannsynligheten for effekt.	Elevene utarbeider tiltak, som læreren systematiserer. Elevene stemmer over hvilke tiltak som skal settes i gang.

På tre av skolene ble elevene involvert i beslutningsprosesser (nivå 4) ved at de individuelt skrev ned sine forslag til tiltak på gule lapper, A3-ark (se figur 6.4) eller ved bruk av digitale verktøy. Deretter ble forslagene sortert og diskutert i læringsgruppene. «Ta en idemyldring i gruppa. Skriv ned ideene til hverandre. Hvilke strategier skal lærer/elev bruke for å redusere de opprettholdende faktorene?» (lærer). Læringsgruppene valgte ut ett forslag til tiltak, som ble presentert som rekkeframlegg i klassen. Lærerne samlet inn elevenes arbeidsdokumenter eller skrev forslagene til tiltak inn i den digitale analysemodellen. Arbeidet med tiltaksutvikling ble avsluttet ved at lærerne tok ansvar for å kvalitetssikre klassens forslag.

Figur 6.4

Eksempel på arbeid med tiltaksutvikling



Strategiene som lærerne brukte på tvers av de tre skolene, sikret at elevene var aktivt involvert i utviklingen av tiltak. Bruken av gule lapper, digitale verktøy og deling i plenum skapte en strukturert og inkluderende prosess der elevene ble hørt og tatt med i beslutningene. Elevene uttrykte selv at de opplevde det som viktig å være med på utformingen av tiltak, og at det ga dem ansvar. Dette ble opplevd som medvirkning.

Videre viser resultatene våre at de to skolene som har lagt til rette for medvirkning på nivå 5, elevene deler makt og ansvar for beslutninger, stort sett har anvendt de samme strategiene som nivå 4-skolene. Forskjellene ligger i at elevene fikk et større ansvar, og at lærerne i større grad fungerte som fasilitatorer enn som beslutningstakere. Elevene hadde hovedansvaret for å komme med forslag til tiltak, kategorisere disse og ta den endelige beslutningen gjennom avstemming. På én av skolene informerte læreren om at forslagene til tiltak skulle systematiseres av lærerne før elevene fikk være med på å bestemme hvilke tiltak de skulle prøve ut, mens på den andre skolen gikk lærer og elever gjennom alle de 36 forslagene til tiltak og valgte ut 8 som de skulle arbeide videre med ut fra «hva kan vi lettest få til». Elevene uttrykte imidlertid at lærerne også var delaktige i beslutningen, ved å fjerne de forslagene som ikke ville fungere – kanskje også i strid med skolens regler – før de hadde avstemming.

6.2.7 Planlegging og gjennomføring av tiltak

Denne fasen i pedagogisk analyse er den mest avgjørende for at det skal bli ønskede forbedringer. Det er så enkelt som at tiltak som ikke gjennomføres, heller ikke kan skape noen endringer. Grunnen til at en del pedagogiske tiltak ikke gir ønskede resultater, er ofte ikke at tiltaket var feil, men at gjennomføringen av tiltaket ikke var tilstrekkelig i omfang eller over tid. Derfor er det viktig at tiltakene planlegges med hensyn til hvordan de skal gjennomføres, hvem som har ansvaret for å gjennomføre, og når tiltakene skal foregå. Når det gjelder grad av elevmedvirkning, vil planlegging og gjennomføring av tiltak innebære følgende forståelse:

Fasene	Nivå 3	Nivå 4	Nivå 5
i pedagogisk analyse	Elevenes meninger tillegges vekt	Elevene er involvert i beslutningsprosesser	Elevene deler makt og ansvar for beslutninger
Planlegging og gjennomføring av tiltak	Elevene kommer med forslag til gjennomføring av tiltak. Læreren lager planen.	Elevene og læreren planlegger gjennomføringen av tiltakene sammen. Tiltakene som skal gjennomføres av læreren planlegger læreren selv.	Tiltakene planlegges i et samarbeid mellom elever og lærer. Elever og lærere deler ansvar for gjennomføring av tiltak.

Analysene viser at elevene i all hovedsak medvirket på nivå 3, altså elevenes meninger tillegges vekt. I intervjuene uttrykte noen elever at de ikke kunne huske en tiltaksplan som viste hvordan noe skulle settes i verk i klassen. Likevel bekrefter elevene at enkelte av tiltakene de foreslo faktisk ble gjennomført, og at de selv har fulgt opp tiltakene. Læreren understreket behovet for å planlegge gjennomføringen av tiltakene grundig, og påpekte at det uansett er læreren som har ansvaret for de pedagogiske tiltakene som brukes i en klasse.

I tillegg viser analyser av dokumenter at det på en av skolene ble lagt til rette for medvirkning på nivå 4 (se tabell 6.2).

Lærerne utarbeidet tiltaksplanen med bakgrunn i de fire opprettholdende faktorene som elevene hadde bestemt gjennom avstemming. Planen ble skrevet av lærerne, men inkluderer elevenes innspill og viser at både lærere og elever har ansvar for gjennomføring av tiltakene. På nivå 4 er elevenes meninger og innspill viktige. Som vist i dette eksemplet har lærerne fortsatt en rolle i å styre prosessen og utarbeide planen, men det er likevel en tydelig deling av ansvar mellom lærere og elever. Eksemplet viser videre at elevene også skal ha ansvar for gjennomføring av enkelte tiltak for at den ønskede situasjonen i klassen skal etableres. Slik kan elevene involveres i selve arbeidet med å bidra til at undervisningen blir mer engasjerende og motiverende.

Det ble ikke observert noen klasser der elevmedvirkningen var på nivå fem, der elevene deler beslutningsmyndighet med lærerne omkring gjennomføring av undervisning. Dette kan forstås som et uttrykk for at lærerne er sitt ansvar bevisst, og at elevene ikke bør involveres så sterkt i hva og hvordan det skal undervises.

Tabell 6.2*Eksempel på tiltaksplan*

Tiltak	Hvordan	Hvem	Når	Evaluering
Lite kreative timer, vi sitter for mye stille, mer praktisk	Ha mer fag ute Mer gruppearbeid Fellesaktivitet eller individuell aktivitet på iPad Løse oppgaver med spill, aktivitet og natursti Stasjonsarbeid	Lærer 1 Lærer 2 Lærer 3 Elevene	Innen 24.mai	6.juni
For vanskelige oppgaver	Læreren kan forklare bedre før vi starter på oppgaven Følge med på forklaringen Nivåoppgaver hvor de får jobbe med enkle oppgaver, men også øve seg på å bli utfordret Jobbe lengre med samme tema Problemløsningsoppgaver	Lærer 1 Lærer 2 Lærer 3 Elevene	Innen 24.mai	6.juni
Læringspartneren vil ikke snakke	Spørre læringspartneren noen spørsmål Spørre læringspartneren hva han/hun tenker Ikke synge, prate eller rope til andre Oppstartsspørsmål daglig 3.økt Sette opp kriterier på hva en god læringspartner er i klassen	Elevene Lærer 1 Lærer 2 Lærer 3	Innen 24.mai	6.juni
For lange økter	Skifte av aktivitet midt i timen Varierte oppgaver Mer brettspill fordelt i timene	Lærer 1 Lærer 2 Lærer 3	Innen 24.mai	6.juni

6.2.8 Evaluering av gjennomføring og måloppnåelse

Den siste fasen i pedagogisk analyse innebærer evaluering av tiltakene. I denne fasen vurderes både om tiltakene er gjennomført i samsvar med planen, og om tiltakene har hatt ønsket effekt på den utfordringen klassen sto ovenfor. Det vil si om den konkrete målsettingen er realisert. Dette vil i forhold til elevmedvirkning innebære følgende:

Fasene i pedagogisk analyse	Nivå 3 Elevenes meninger tillegges vekt	Nivå 4 Elevene er involvert i beslutningsprosesser	Nivå 5 Elevene deler makt og ansvar for beslutninger
Evaluering av implementering og måloppnåelse	Elevene svarer på evalueringsskjema utarbeidet av lærer, elevene diskuterer i grupper og eventuelle evalueringssamtaler med hver enkelt elev	Elever og lærere vurderer gjennomføring av tiltak og graden av måloppnåelse sammen. Læreren bestemmer hvem som skal gjennomføre evalueringen.	Elevene lager en plan for evaluering som diskuteres med lærer. Elevene og lærer bestemmer deretter sammen hvem som skal gjøre hva.

Analysene viser at alle skolene og klassene befant seg på nivå 3 i elevmedvirkning når det gjaldt evaluering av gjennomføring og måloppnåelse. Selv om elevene var aktive i selve evalueringen, var det lærerne som hadde planlagt hvordan evalueringen skulle gjennomføres. Elevene fikk spørsmål som: «Hva har fungert? Hva har ikke fungert? Hvordan kunne noe vært gjort annerledes?» På en av skolene ga elevene individuell tilbakemelding på om de opplevde at målet var nådd ved å gi tommel opp-ned-middels. I tillegg hadde lærer en evalueringssamtale med hver enkelt elev. Elevene på denne skolen ga selv uttrykk for at de opplevde dette som trygt og kanskje bedre enn å ta evalueringen høyt i klassen. På en av de andre skolene foregikk evalueringen i læringsgrupper. Læreren introduserte arbeidet med «at alle skal delta og samarbeide godt i gruppa si. Ingen skal snakke med andre grupper. Den eldste på gruppa starter med å skrive det som blir sagt. Gi beskjed når dere er ferdige uten å forstyrre andre grupper». Deretter fikk hver gruppe utdelt et ark med disse spørsmålene:

- Hvilke av tiltakene har blitt gjennomført?
- Hvilke av tiltakene har fungert godt?
- Hvorfor har akkurat disse fungert bra, tror dere?
- Er det noe som ikke har blitt gjennomført?
- Hva kunne vi gjort annerledes når vi skulle jobbe med tiltakene?
- Hva er den største forandringen i klassen siden vi begynte med disse tiltakene?

Læreren samlet inn evalueringene, oppsummerte dem og presenterte resultatene for elevene. Dette eksemplet viser tydelig at læreren har bestemt hvordan evalueringen skal foregå, samtidig som elevene blir hørt og får løftet fram sine erfaringer.

Når det gjelder selve evalueringen av måloppnåelse, viser resultatene fra alle skolene at elevene mener det har vært viktig å få medvirke. De opplever selv å ha blitt mer konsentrerte, og at læringsmiljøet i klassen har blitt bedre etter gjennomføring av tiltakene. Dette ble også uttrykt av lærer. På den skolen der elevene hadde manglende mestring som utfordring, uttalte elevene at noen følte de turte litt mer, og at det ikke var så farlig å gjøre feil lenger. På en skole signaliserte elevene at tiltaket som ble gjennomført systematisk, var positivt ved at det ble mindre støy i timene. Lærerne på denne skolen mente at elevene har gitt positive tilbakemeldinger og var fornøyde, inkludert de elevene som i utgangspunktet var litt skeptiske til prosjektet.

Lærerne på en skole uttrykte også at de andre kollegaene på trinnet var godt fornøyde, og at tiltakene som var iverksatt hadde fungert etter hensikten. De uttrykte videre at denne bruken av elevmedvirkning ikke gikk ut over annen planlagt undervisning. Lærerne mente også at dette kunne skyldes at elevene har medvirket i prosessen og bestemt tiltak for utprøving:

Men det kan jo være at det er noe de selv har fått være med på å bestemme, altså de føler mer eierskap i det, at de føler det er et gode som det er viktig å ta vare på.

På skole 5, som hadde arbeidsro i timene som utfordring, viser lærernes oppsummering av elevenes tilbakemeldinger i tabellen på neste side også positive resultater:

Tabell 6.3*Eksempel på læringsgruppenes evaluering av tiltak*

	Hva er den største forandringen i klassen etter gjennomføring av tiltakene?	Hvorfor har akkurat disse tiltakene fungert godt?
Gruppe 1	Mer ro i klassen.	Fordi vi har gjennomført dem.
Gruppe 2	Litt mer arbeidsro, og litt flere timer ute.	Vi er i aktivitet, sitter ikke stille.
Gruppe 3	At vi er mer ute og at vi er litt stillere.	Fordi vi har vært i mye aktivitet.
Gruppe 4	Vi er mer sammen som en klasse, og vi gjør ting mer sammen.	Fordi lærerne har hørt på forslagene våre.

Denne evalueringen, som både elevene og lærerne har gjennomført av tiltakene og graden av måloppnåelse, viser at alle skolene har hatt en positiv framgang. Ifølge vurderingene til lærerne og elevene har utfordringene de ønsket å arbeide med, blitt mindre. Den omfattende pedagogiske analysen er gjennomført i løpet av en relativt kort periode. Alle de fem skolene har gått fra å identifisere en utfordring til å analysere, velge tiltak, gjennomføre og evaluere på omtrent fire måneder. Dette har også ført til endringer i undervisningen og i skolenes læringsmiljø. Vi vet imidlertid ikke om dette har noen effekt over tid, og evalueringen av prosjektet PULSE gir heller ikke svar på dette.

Drøfting og konklusjon

Elevmedvirkning er, ut fra et pedagogisk og aktørorientert perspektiv, avgjørende for elevenes læring og utvikling. Dersom elevene ikke er aktive, deltakende og involverte i det som skjer på skolen, reduseres sannsynligheten for læring og trivsel i betydelig grad (Hattie, 2023). Samtidig gir også Opplæringsloven tydelige juridiske føringer for elevenes rett til å ha medvirkning i skolen. Elevmedvirkning er dermed både nødvendig for læring og noe som juridisk sett faktisk skal foregå. I Opplæringsloven uttrykkes det at:

Elevane har rett til medverknad i alt som gjeld dei sjølve etter denne lova, og har rett til å ytre meiningane sine fritt. Elevane skal bli høyrde, og det skal leggjast vekt på meiningane deira etter alder og modning. (Opplæringsloven, 2023, § 10-2)

Det finnes imidlertid lite forskning og kunnskap om hvordan elevene involveres, eller kan medvirke, i arbeidet med å forbedre kvaliteten i skolen og dermed sin egen læring og utvikling (NOU 2023:1). Elevmedvirkning framstår derfor som et fenomen der det er en relativt lang vei fra idealer til realiteter. Hensikten med denne studien har vært å undersøke om elevmedvirkning kan realiseres gjennom anvendelse av pedagogisk analyse, ut fra følgende problemstilling: *I hvilken grad og på hvilken måte kan bruk av pedagogisk analyse være et verktøy for elevmedvirkning i skolen?*

I dette kapitlet vil vi forsøke å svare på denne problemstillingen, basert på datagrunnlaget fra evalueringen og en drøfting av resultatene som ble presentert i forrige kapittel. Videre vil det teoretiske grunnlaget for elevmedvirkning i skolen, slik det er presentert i denne forskningsrapporten, bli brukt for å begrunne konklusjonene som trekkes.

7.1 Pedagogisk analyse har et potensial for å realisere elevmedvirkning

Gjennomgangen av resultatene og problemstillingen tyder på at pedagogisk analyse kan være et verktøy for å realisere elevmedvirkning knyttet til utfordringer i undervisningen og læringsmiljøet i skolen. I henhold til Shier (2001, 2019) sine fem nivåer for elevmedvirkning, er det i klassene ved alle de fem skolene, basert på dokumentanalyser, observasjoner og intervjuer, vurdert at elevmedvirkning har vært på nivå 3, 4 og 5. Det vil si at elevenes meninger har blitt tatt hensyn til (nivå 3), at de har vært involvert i beslutningsprosessene (nivå 4), og at elevene i noen tilfeller har delt makt og beslutningsmyndighet med lærerne (nivå 5). Derfor kan det, som svar på problemstillingen, hevdes at pedagogisk analyse under visse forutsetninger kan være et egnet verktøy for elevmedvirkning.

I dette prosjektet har elevmedvirkning foregått gjennom bruk av en rekke ulike tilnæringsmåter som har involvert elevene aktivt i de ulike fasene av pedagogisk analyse. Elevene i alle klasser fra 5. til 9. trinn har fått mulighet til å uttrykke sine meninger, de har blitt hørt, og de har hatt innflytelse på de valg som er tatt gjennom analysen. Lærerne har benyttet mange ulike arbeidsmåter for å involvere elevene, som individuelt arbeid, gruppedrøfting og plenum, avstemninger, bruk av postit-lapper, utarbeidelse av oversikter over forslag som elevene har tatt stilling til, tankekart og lignende. Samtidig har lærerne utøvd en gjennomgående tydelig klasseledelse. Observasjonene har vist at lærerne har god struktur og klare regler i disse øktene med elevmedvirkning gjennom bruk av pedagogisk analyse.

De ulike problemstillingene som er formulert i klassene på de fem skolene, viser at elevene har arbeidet med reelle utfordringer knyttet til under-

visningen og læringsmiljøet. Dette gjelder forhold som angår elevene i hverdagen på skolen, i tråd med hva Opplæringsloven (2023, § 10-2) uttrykker at elevene skal ha medvirkning innenfor. Problemstillingene har vært relatert til temaer som lav motivasjon blant elevene, bråk og uro i klassen, lite variert og kjedelig undervisning, manglende samhold i klassen og lignende. Valget av disse temaene har ikke først og fremst vært basert på synspunkter fra enkelte elever, men på en elevundersøkelse der elevene har kunnet sammenligne seg med hvordan andre skoler og klasser skårer. Dette har gitt et reelt datagrunnlag, der elevenes egne svar har vært et viktig fundament, og det har tydelig bidratt til nysgjerrighet og involvering av elevene som aktører (Nordahl, 2010). Når elevene i en klasse for eksempel har sett at de skårer lavere eller høyere på noen områder enn gjennomsnittet av andre klasser, stilles raskt spørsmålet: «Hvorfor er det slik hos oss?» Elevenes svar har blitt tatt på alvor og tillagt stor vekt, i samsvar med Shier (2001, 2019) sin forståelse av elevmedvirkning.

Analysene av observasjonene og intervjuene viser at graden av elevmedvirkning har vært noe lavere på tiltaksdelen i pedagogisk analyse enn på analysedelen. Det vil si at elevenes meninger her har blitt tillagt vekt, men at lærerne i større grad har truffet beslutningene om hvordan tiltakene skal gjennomføres. Lærerne har anvendt strategier som gir elevene mulighet til å uttrykke sine meninger og delta i prosessen, samtidig som læreren beholder kontrollen over de endelige beslutningene. Dette kan forstås ut fra at det er lærerne som har ansvaret for undervisningen, og at det finnes noen begrensninger i hva elevene kan være med på å bestemme (Jenssen et al., 2024). Samtidig ser vi at elevene har hatt innflytelse, særlig på tiltak de selv har hatt ansvar for å gjennomføre. Dette har sannsynligvis bidratt til at elevene i stor grad har fulgt opp det som er avtalt, fordi det ofte er mer forpliktende å gjennomføre det du selv har vært med på å bestemme enn det andre har bestemt for deg.

Analysene av både observasjoner, intervjuer og dokumenter viser at denne kombinasjonen mellom fokus på elevmedvirkning og pedagogisk analyse som verktøy har gitt reell elevmedvirkning. Samtidig har det også bidratt til at flere av utfordringene for elevene og lærerne har blitt mindre. Basert på evalueringene som er gjennomført i de fem skolene, har de konkrete målformuleringene i større eller mindre grad blitt realisert. Dette er viktig fordi elevmedvirkning først og fremst har til hensikt å bidra til endringer i skolehverdagen for elevene. Elevmedvirkning er ikke bare et mål i seg selv (Shier, 2019). Det er også mulig at det er utgangspunktet i utfordringer som elevene

selv opplever som vanskelige, som har bidratt til at det har vært en form for reell medvirkning. Samtidig er det viktig å understreke at vi ikke har undersøkt om denne typen positive effekter varer over tid.

7.2 Betingelser som bør være til stede

Pedagogisk analyse gir ikke nødvendigvis elevmedvirkning i seg selv, selv om elevene får mulighet til å bruke det sammen med lærerne. Det er flere betingelser som bør være til stede, og det er disse betingelsene som trolig i størst grad kan forklare de resultatene som er oppnådd ved å bruke pedagogisk analyse som et verktøy for å fremme elevmedvirkning.

Fasene i den pedagogiske analysen må følges

Det ser ut til at pedagogisk analyse som verktøy for elevmedvirkning tilbyr en struktur som kan bidra til reell deltakelse og involvering for elevene. De ulike fasene i analysemodellen gir en framgangsmåte for å løse utfordringer i skolen, og når disse fasene følges, gis det også klare føringer for hva elevene skal drøfte og bidra med. Det er sannsynligvis lettere for lærerne å gi elevmedvirkning når det skjer innenfor en framgangsmåte som har en klar struktur. Men dette er helt avhengig av at lærerne følger fasene i modellen slik de er beskrevet (Nordahl, 2016). Denne strukturen som pedagogisk analyse har, finnes også i andre problemløsningsmodeller som sikkert kunne anvendes for å realisere elevmedvirkning (Hattie, 2023). En realisering av elevmedvirkning knyttet til undervisningen og læringsmiljøet i skolen ser ut til å kreve en systematisk framgangsmåte for å lykkes.

Læreren med en autoritativ klasseledelse

Observasjonene viser at det er avgjørende for å løfte fram elevenes stemmer at læreren framstår som en autoritet (Baumrind, 1971). Det vil si at læreren både har struktur, er en tydelig voksen og har en støttende relasjon til elevene. Læreren må ivareta sin autoritet samtidig som de lytter til elevene og gir

dem innflytelse. Dette er ingen enkel oppgave for lærerne, men ut fra observasjonene ser det ut til at dette er helt nødvendig når elevene skal involveres i beslutninger.

En realisering av kommunikativ makt

Elevmedvirkning gjennom bruk av pedagogisk analyse kan også forstås innenfor rammen av kommunikativ makt (Habermas, 1999). Gjennom dialog og drøftinger mellom elever og mellom elevene og lærer, kan makt oppstå gjennom en kommunikasjon der deltagerne blir enige (Løvlie, 1984). Denne enigheten, som da uttrykker kommunikativ makt, kan brukes aktivt for å løse utfordringer i skolen. Det er denne formen for kommunikativ makt som kan etablere et ansvar og en forpliktelse hos deltagerne. Ut fra Shier (2001) kan det hevdes at kommunikativ makt kan realiseres ved at elevenes meninger tillegges vekt (nivå 3), at de er involvert i beslutningsprosesser (nivå 4) og at de deler makt og ansvar med læreren (nivå 5). Men dette må foregå innenfor en ramme der verken læreren eller elevene treffer beslutninger alene.

Elevene møtes som aktører i eget liv

En realisering av denne formen for kommunikativ makt innebærer at eleven bør møtes som aktører i eget liv (Nordahl, 2010). Det vil innebære at læreren er interessert i og støtter elevene i å komme fram med sine virkelighetsoppfatninger, mål, verdier og ønsker (Elster, 1989). Gjennom dette kan også læreren vise forståelse for handlinger fra elevene som utfordrer, for eksempel manglende arbeidsro. Når elevene får medvirkning gjennom pedagogisk analyse som verktøy, gis de gode muligheter for å uttrykke sine virkelighetsoppfatninger og forslag til handlinger som kan forbedre en utfordrende situasjon. Dessuten bygger pedagogisk analyse på en systemteoretisk forståelse av hvordan individer som aktører kan koble seg på kommunikasjon i sosiale fellesskap (Luhmann, 2000). Det vil si hvordan aktører deltar og kommuniserer i sosiale systemer.

Elevmedvirkning i beslutninger bør realisere ansvar og forpliktelser hos elevene

Evalueringen av de pedagogiske analysene viser at tiltakene i hovedsak er gjennomført og at utfordringene har blitt mindre. En forklaring på dette kan være at medvirkning og involvering av elevene i beslutninger om hva som skal gjennomføres av tiltak har bidratt til ansvarlighet og forpliktelser hos elevene. Både elevene og lærerne ser ut til å ha gjennomført det de har vært med på å bestemme. Men om en slik ansvarlighet og forpliktelse vil vare over tid har vi ingen dokumentasjon på.

7.3 utfordringer ved elevmedvirkning

Analysene av det empiriske materialet viser også at det er en rekke utfordringer ved å bruke pedagogisk analyse for å realisere elevmedvirkning. Klasseledelse framstår som en av utfordringene i bruken av pedagogisk analyse sammen med elevene. Om læreren ikke klarer å opprettholde posisjonen som en autoritet i klassen, kan læreren enten framstå som autoritær eller ettergivende (Nordahl, 2010).

Den autoritære læreren vil lett anvende sin institusjonelle makt og treffe beslutning uten å involvere elevene, eller treffe beslutninger der elevene ikke blir hørt eller at deres meninger ikke blir tillagt vekt. Dette vil ikke bidra til elevmedvirkning. En ettergivende lærer kjennetegnes ved at tydeligheten og strukturen i undervisningen reduseres, og at elevene dermed får stor innflytelse på det som foregår gjennom for eksempel bråk og uro. En realisering av kommunikativ makt i elevmedvirkning med pedagogisk analyse som verktøy vil også være vanskelig om læreren blir for ettergivende. Da kan det bli elevene som alene får bestemme, også på områder der de ikke har forutsetninger for å treffe gode beslutninger.

Det kan også være en utfordring at enkeltelever blir for dominerende i arbeidet med pedagogisk analyse. Dette kan skje både i diskusjonene i gruppene og i drøftinger i plenum med hele klassen. Da vil det lett være slik at enkeltelevers meninger blir tillagt stor vekt, og at andre elever ikke blir hørt eller at deres meninger ikke blir tillagt vekt. En hensikt med elevmedvirkning

er at alle elever skal bety like mye og at alle slik skal ha medvirkning. Dette er utfordrende for lærerne, men samtidig noe det er viktig å være oppmerksom på. I observasjonene har vi sett mange lærere som har klart dette ved å være tydelige på hvem av elevene de henvender seg til og slik sørger for at alle må delta.

Det kan også være en utfordring at elevene får for mye medvirkning i de ulike fasene av pedagogisk analyse. Dette kan føre til lite hensiktsmessige pedagogiske tiltak som ikke løser utfordringene i klassen. Høyest mulig elevmedvirkning bør derfor ikke være et mål i seg selv for god elevmedvirkning. På noen områder der læreren har et klart ansvar, bør elevene bli hørt og deres meninger tillegges vekt, men de bør ikke gis særlig medvirkning i beslutninger. Det samme gjelder når elevene mangler forutsetninger for å kunne både beslutte og ta ansvar.

Pedagogisk analyse som verktøy fungerer klart best når det brukes slik det er ment. Det vil si at de ulike fasene i den pedagogiske analysen må bygge på hverandre, at det kun arbeides med én og én fase av gangen, og at forståelsesmodeller som for eksempel sammenhengssirkelen blir brukt. Hvis fasene blandes sammen eller noen hoppes over, vil analysen bli av lav kvalitet, og ikke minst vil strukturen og rammene for dialogen mellom elever og mellom elever og lærer forsvinne.

7.4 Videre forskning

Dette prosjektet har foregått over en begrenset tidsperiode på 4–6 måneder i de ulike skolene. Innenfor denne perioden viser evalueringene at det er oppnådd relativt gode resultater innenfor de områdene det er arbeidet med. Men vi vet ikke noe om langtidseffekter. Det trengs derfor studier om elevmedvirkning der klassene følges over lengre tid for å se om resultatene opprettholdes, og ikke minst for å se om pedagogisk analyse som verktøy brukes videre.

En underliggende hensikt med elevmedvirkning er at det skal bidra til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse for elevene. Elevene bør få kunnskap om demokratiets forutsetninger og spilleregler, og de bør få erfaringer som gjør at de kan se seg selv som en deltaker i fellesskapet. Anvendelsen av pedagogisk analyse på utfordringer som elevene erfarer for å finne fram

til gode løsninger i fellesskapet, bør kunne gi erfaringer fra demokratiske prosesser og utvikle demokratiforståelse. Lærerne har også anvendt en rekke ulike strategier for å involvere elevene, for å løfte fram deres meninger og la dem bli involvert i beslutningsprosesser. I datainnsamlingen i evalueringen av prosjektet har ikke demokratiforståelse og demokratisk deltakelse vært sentralt. Derfor er det behov for å studere om denne formen for elevmedvirkning kan gi elevene kunnskap og forståelse for demokratiet. Dette er særlig viktig i en tid der demokratiet ser ut til å være truet i mange land.

I anvendelsen av pedagogisk analyse har elevene aktivt brukt et systematisk innsamlet datagrunnlag, og de har også i noen grad innhentet mer data. Dette er videre brukt gjennom analysemodellen for å forbedre skolens praksis. En slik framgangsmåte er i samsvar med hvordan kvalitetsarbeid i skolen bør gjennomføres (NOU 2023:1). Derfor kan det hevdes at elevene i PULSE-prosjektet har medvirket i skolens arbeid med kvalitet, og ut fra dokumentanalysene ser det ut til at de har gode forutsetninger for å delta i et slikt arbeid. Men dette har vi ikke undersøkt spesifikt, og prosjektet har heller ikke vært designet slik at for eksempel skolens ledelse skulle delta aktivt sammen med elevene for å studere datagrunnlaget og analysere seg fram til en forbedret pedagogisk praksis. Denne evalueringen viser at elevene har et slikt potensial, og at det bør utprøves og studeres nærmere.

Dette prosjektet har vist at elevene har gode forutsetninger for selv å være med på å analysere og komme med forslag til hvordan utfordringer knyttet til mistrivsel, lav motivasjon, liten deltakelse og lignende kan løses. Betingelsen ser ut til å være at elevene deltar i et systematisk arbeid der de anvender verktøy som hjelper dem med involvering, dialog og utvikling av forståelse for utfordringene. Denne muligheten til å medvirke aktivt bør elevene få, og det er også vanskelig å se hvordan en del av utfordringene i norsk skole skal møtes dersom ikke elevene involveres aktivt.

Litteraturliste

- Ainscow, M. & Messiou, K. (2018). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 19, 1–17.
- Andersen, S. S. (2013). *Casestudier: Forskningsstrategi, generalisering og forklaring (Case studies: research strategy, generalization and explanation)* (2. utg.). Fagbokforlag.
- Aronowitz, S. & Giroux, H. A. (1993). *Education still under siege: hb* (2. utg.). Bergin & Garvey.
- Baumrind, D. (1971). *Current patterns of parental authority*.
- Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational theory*, 70(1), 89–104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Conner, J., Posner, M. & Nsoawa, B. (2022). The relationship between student voice and student engagement in urban high schools. *The Urban Review*, 54(5), 755–774.
- Creswell, J. W. & Creswell, D. J. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5. utg.). SAGE.
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Poduska, J. M., Hoagwood, K., Buckley, J. A., Olin, S., Romanelli, L. H., Leaf, P. J., Greenberg, M. T. & Jalongo, N. S. (2008). Maximizing the Implementation Quality of Evidence-Based Preventive Interventions in Schools: A Conceptual Framework. *Adv Sch Ment Health Promot*, 1(3), 6–28. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2008.9715730>
- Dweck, C. (2006). *Mindset. The new psychology of success*. Random House.
- Elster, J. (1989). *Nuts and bolts for the social sciences*. Cambridge University Press.
- Engelstad, F. (1999). Fra handling til struktur – tur/retur? I F. Engelstad (Red.), *Om makt. Teori og kritikk..* Ad Notam Gyldendal.
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British educational research journal*, 30(2), 295–311. <https://doi.org/10.1080/0141192042000195236>
- Forfang, H., Poortman, C. L., Jenssen, M. M. & Schildkamp, K. (2025). Leadership for Student Participation in Data-Use Professional Learning Communities. *Education sciences*, 15(5), 548. <https://doi.org/10.3390/educsci15050548>
- Fullan, M. (2013). *Motion leadership in action: More skinny on becoming change savvy*. Corwin u.a.
- Gopnik, A., Meltzoff, A. & Kuhl, P. (2001). *How babies think: the science of childhood*. Phoenix.
- Habermas, J. (1999). *Kraften i de bedre argumenter*. Ad notam Gyldendal.
- Hart, R. (1992). Children's Participation from Tokenism to Citizenship. *UNICEF*. <https://participationpool.eu/wp-content/uploads/2020/05/Hart-R.-1992-Children-Participation-from-Tokenism-to-Citizenship.pdf>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. (2023). *Visible learning, the sequel: a synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

- Hermansen, H. (2018). *Kunnskapsarbeid i lærerprofesjonen*. Universitetsforl.
- Holquist, S. E., Mitra, D. L., Conner, J. & Wright, N. L. (2023). What Is Student Voice Anyway? The Intersection of Student Voice Practices and Shared Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 59(4), 703–743. <https://doi.org/10.1177/0013161X231178023>
- Hoogland, I., Schildkamp, K., van Der Kleij, F., Heitink, M., Kippers, W., Veldkamp, B. & Dijkstra, A. M. (2016). Prerequisites for data-based decision making in the classroom: Research evidence and practical illustrations. *Teaching and Teacher Education*, 60, 377–386. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.012>
- Høibraaten, H. (1999). Kommunikativ makt og sanksjonsbasert makt hos Jürgen Habermas. I F. Engelstad (Ed.), *Om makt. Teori og kritikk*. Ad Notam Gyldendal.
- Jacobsen, D. I. (2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Jenssen, M. M. F., Myhr, L. A. & Nordahl, T. (2024). Elevenes medvirkning i kvalitetsarbeidet. I J. M. Paulsen & H. Forfang (Red.), *Ledelse av kvalitetsarbeid i skolen* (s. 136–160). Fagbokforlaget.
- Jones, M.-A. & Hall, V. (2022). Redefining student voice: applying the lens of critical pragmatism. *Oxford Review of Education*, 48(5), 570–586. <https://doi.org/10.1080/03054985.2021.2003190>
- Kahne, J., Bowyer, B., Marshall, J. & Hodgin, E. (2022). Is Responsiveness to Student Voice Related to Academic Outcomes? Strengthening the Rationale for Student Voice in School Reform. *American Journal of Education*, 128(3), 389–415. <https://doi.org/10.1086/719121>
- Kennedy, B. L. & Datnow, A. (2011). Student Involvement and Data-Driven Decision Making: Developing a New Typology. *Youth & Society*, 43(4), 1246–1271. <https://doi.org/10.1177/0044118X10388219>
- Kleven, T. A. (2011a). Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? Spørsmålet om validitet. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kristisk tolkning og vurdering* (s. 123–138). Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A. (2011b). Hvordan er begrepene operasjonalisert? Spørsmålet om begrepsvaliditet. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kristisk tolkning og vurdering* (2. utg, s. 85–101). Fagbokforlaget.
- Konvensjon om barnets rettigheter, (1989). https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8
- KS Konsulent, & Oxford Researchs. (2022). *Elevmedvirkning. FoU om hvordan elevmedvirkning kan styrkes i norske skoler i tråd med nytt læreplanverk*. <https://www.ks.no/contentassets/a493533676044e4c804ddd0637e3112f/FoU-elevmedvirkning.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lansdown, G. (2011). *Every Child's Right to be Heard. A Resource Guide on the UN Committee on the Rights of the Child General Comment No 12*. <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/>

- every-childs-right-be-heard-resource-guide-un-committee-rights-child-general-comment-no-12
- Lillejord, S., Lund, T., Myhr, L. A., Fjeld, S.-E., Bolstad, A. K. & Ohm, H. M. (2021). *En skole for vår tid. Sluttrapport fra ekspertgruppen for skolebidrag*. Regjeringen.
- Lodge, C. (2005). From hearing voices to engaging in dialogue: problematising student participation in school improvement. *Journal of Educational Change*, 6(2), 125–146. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1299-3>
- Luhmann, N. (2000). *Sociale systemer: grundrids til en almen teori*. Hans Reitzel.
- Lundy, L. (2007). «Voice» is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Løvlie, L. (1984). *Det pedagogiske argument: moral, autoritet og selvprøving i oppdragelsen*. Cappelen.
- Mager, U. & Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, 7(1), 38–61. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.001>
- Mandinach, E. B. & Schildkamp, K. (2021). Misconceptions about data-based decision making in education: An exploration of the literature. *Studies in Educational Evaluation*, 69, 100842. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100842>
- McLaren, P. (1986). *Schooling as a ritual performance: towards a political economy of educational symbols and gestures: pbk*. Routledge & Kegan Paul.
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: a guide to design and implementation* (4. utg.). Jossey-Bass.
- Metzger, K. J. & Langley, D. (2020). The room itself is not enough: Student engagement in active learning classrooms. 68(3), 150–160.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2. utg.). Sage.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook* (3. utg.). Sage.
- Mitra, D. L. (2004). The Significance of Students: Can Increasing Student Voice in Schools Lead to Gains in Youth Development? *Teachers College Record*, 106(4), 651–688. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00354.x>
- Mollenhauer, K. (1996). *Glemte sammenhenger: om kultur og oppdragelse*. Ad notam Gyldendal.
- Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener: et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo Unipub.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole: hvordan skape et bedre samarbeid?* Universitetsforl.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Universitetsforl.
- Nordahl, T. (2016). *Bruk av kartleggingsresultater i skolen: Fra data om skolen til pedagogisk praksis*. Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T., Gustavsen, A. M., Myhr, L. A., Nordahl, S. Ø., Stranger-Johannessen, E. & Løken, G. H. (2021). *Skoleutvikling i 22 kommuner. Evalueringsrapport for «Kultur for*

læring». Resultater fra T1, T2 og T3, 2016–2020.

- NOU 2023:1. (2023a). *Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/8758c1a973ae4f94ab67e3830c96b9c9/no/pdfs/nou202320230001000dddpdfs.pdf>
- NOU 2023:1. (2023b). *Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen – Et kunnskapsgrunnlag*. (9788258315336). Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/85cc09d37f604868b31cd0da68aaa200/no/pdfs/nou2023202300027000dddpdfs.pdf>
- NOU 2023:1. (2023c). *Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen – Et kunnskapsgrunnlag*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2023-1/id2961070/>
- OECD. (2023). *OECD (2023), PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*. OECD, Publishing. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>.
- Opplæringslova. (2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa*. Lovdata. Hentet fra <https://lovdata.no/lov/2023-06-09-30>
- Opplæringsloven. (2023). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (The Education Act)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30?q=oppl%C3%A6ringsloven>
- Perry-Hazan, L. & Somech, A. (2023). Conceptualising student participation in school decision making: an integrative model. *Educational review (Birmingham)*, 75(6), 1202–1223. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1976113>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Rinnooy Kan, W. F., Munniksma, A., Volman, M. & Dijkstra, A. B. (2023). Practicing voice: student voice experiences, democratic school culture and students' attitudes towards voice. *Research papers in education, ahead-of-print*(ahead-of-print), 1–21. <https://doi.org/10.1080/02671522.2023.2178496>
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse (Student-Centered Leadership)*. Cappelen Damm akademisk.
- Rollett, W., Bijlsma, H. & Rohl, S. (2021). *Student Feedback on Teaching in Schools: Using Student Perceptions for the Development of Teaching and Teachers*. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-75150-0>
- Sandoval, M. & Messiou, K. (2022). Students as researchers for promoting school improvement and inclusion: a review of studies. *International Journal of Inclusive Education*, 26(8), 780–795.
- Schildkamp, K., Fosnæs, A. R., Lindvig, Y. & Wærness, J. I. (2024). Student participation in data-informed decision making: from passive data sources to active data users. *Journal of Professional Capital and Community*. <https://doi.org/10.1108/JPC-06-2024-0100>
- Searle, J. R. (1996). *The Construction of Social Reality*. Penguin Publishing.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children & society*, 15(2), 107–117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Shier, H. (2019). Student Voice and Children's Rights: Power, Empowerment, and «Protagonism». I M. A. Peters (Red.), *Encyclopedia of Teacher Education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_27-1
- Skeie, G. & Zetterqvist, K. G. (2023). Hva er eksistensielle spørsmål og svar – i skolen? *Acta didactica Norden*, 17(3). <https://doi.org/10.5617/adno.9729>

- Stake, R. E. (1978). The Case Study Method in Social Inquiry. *Educational Researcher*, 7(2), 5–8. <https://doi.org/10.3102/0013189X007002005>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.
- Tengberg, M., Furberg, A., Magnusson, C. G. & Svanes, I. K. (2025). Å skape rom for elevenes stemmer: utforskende og dialogiske klasseromssamtaler. I M. Blikstad-Balas, C. Dalland & I. S. Jensen (Red.), *God undervisning: Dette vet vi*. Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Wong, Z. Y., Liem, G. A. D., Chan, M. & Datu, J. A. D. (2024). Student engagement and its association with academic achievement and subjective well-being: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 116(48).
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2. utg., vol. 5). Sage.
- Yonezawa, S. & Jones, M. (2007). Student Co-Researchers: How Principals Can Recruit, Train, and Enlist the Help of Students to Examine What Works and Does Not Work in Their Schools. *NASSP bulletin*, 91(4), 322–342. <https://doi.org/10.1177/0192636507309810>

Vedlegg 1

Observasjonsskjema

Observasjonsskjema, PULSE

Dette skjemaet skal brukes til å observere graden av elevmedvirkning når elever og lærere arbeider med pedagogisk analyse. Skjemaet skal benyttes i alle fasene av pedagogisk analyse. Til venstre i skjemaet noteres hvilke faser i pedagogisk analyse det ble arbeidet med i den læringsøkta som ble observert. Videre beskrives hvordan elevene involveres i den aktuelle læringsøkta. Det er avgjørende å være så deskriptiv som mulig, det vil si kun beskrive hva som skjer uten å tolke eller komme med normative vurderinger. Til slutt skal økta skåres på en skala fra 1 til 5 for elevmedvirkning. Dersom læringsøkta omfatter flere faser i pedagogisk analyse og graden av elevmedvirkning varierer, skal det gis en skår for hver fase.

Som vurderingsgrunnlag for observasjonene og for skåring av grad av elevmedvirkning bør veilederen som er utarbeidet for lærerne i PULSE benyttes.

Dato for observasjon: _____

Klassetrinn: _____

Faser i pedagogisk analyse som ble observert i denne økta	Beskrivelser av hvordan elevene involveres i pedagogisk analyse	Konklusjon: Sett ring rundt nivået av elevmedvirkning som du observerte
		Fase 1: 1 2 3 4 5 Fase 2: 1 2 3 4 5

Intervjuguide

PULSE-prosjektet: Intervjuguide

Dette intervjuet handler om arbeidet dere er i gang med – elevmedvirkning og bruk av data gjennom pedagogisk analyse. Vi skal snakke om bruk av data i arbeidet med pedagogisk analyse. Data kan være et abstrakt begrep, og mange forbinder det ofte med kartleggingsresultater og elevprestasjoner. Når jeg snakker om data, mener jeg all informasjon som er tilgjengelig om skolen din. Dette inkluderer for eksempel nasjonale prøver, elevundersøkelsen, klasseromsobservasjoner, elevsamtaler og lignende. (Basert på Shier 2001, 2019)

1. Synes du det er viktig å involvere elevene – at elevene får medvirke i bruken av data? Hvorfor?
2. På din skole, er det vedtatt i lovverk, regler eller lignende at barn skal involveres i beslutningsprosesser? Skal barn involveres eller få medvirke i beslutningsprosesser – det som besluttes eller bestemmes? (Det kan være nødvendig å presisere beslutningsprosesser her, da begrepet brukes i flere spørsmål.)
3. Finnes det prosedyrer på din skole som gjør det mulig for barn å delta i beslutningsprosesser? Hvis ja, kan du forklare hvordan dette fungerer?
4. På din skole, finnes det vedtak om at barn og voksne skal dele makten og ansvaret for beslutninger? Hvis ja, på hvilken måte?

5. På din skole, finnes det prosedyrer som gjør at barn og voksne kan dele makten og ansvaret for beslutninger? Hvis ja, kan du forklare hvordan dette fungerer?
6. Hvordan involverer du elevene – eller hvordan legger du til rette for elevmedvirkning – i hvert av trinnene i PA-modellen? (Ta med et bilde av modellen.)
 - Overordnet målsetting
 - Datagrunnlag
 - Problemformulering
 - Spesifikk målformulering (kortsiktig og langsiktig)
 - Analyse av opprettholdende faktorer
 - Utvikling av strategier og tiltak
 - Planlegging og implementering av strategier og tiltak
 - Evaluering av implementering og måloppnåelse
7. Opplevde du noen problemer med å involvere elevene i PA-modellen – eller med at elevene får medvirke i arbeidet med PA?
8. Hva er fordelene og ulempene med å involvere elevene i PA-modellen – eller med at elevene får medvirke i arbeidet med PA?
9. Hvor fornøyd er du med prosessen med å involvere elevene – eller med elevmedvirkning – så langt?
10. Hva er effekten av å involvere elevene – eller at elevene skal få medvirke?
 - For deg som lærer, for elevene, for klassen, for skolen
11. Hva har fremmet (vært til hjelp) og hva har hemmet (vært til hinder for) arbeidet med elevmedvirkning og bruk av data gjennom pedagogisk analyse? For eksempel struktur, organisering og klasseledelse.
12. Hvilken rolle har skolens ledelse tatt i arbeidet med elevmedvirkning og bruk av data gjennom pedagogisk analyse (PULSE-arbeidet)?

Vedlegg 3

Kodeskjema

Skole nr.:			
Trinnene i pedagogisk analyse	Datakilde	Beskrivelser av elevmedvirkning	Nivå av medvirkning (Shier, 2019)
1. Overordnet mål	Observasjoner		Kryss av: «1Samlet sett- nivå 1» «1Samlet sett- nivå 2» «1Samlet sett- nivå 3» «1Samlet sett- nivå 4» «1Samlet sett- nivå 5»
	Intervjuer Elever Lærere		Kryss av: «1Samlet sett- nivå 1» «1Samlet sett- nivå 2» «1Samlet sett- nivå 3» «1Samlet sett- nivå 4» «1Samlet sett- nivå 5»
	Dokumenter		Kryss av: «1Samlet sett- nivå 1» «1Samlet sett- nivå 2» «1Samlet sett- nivå 3» «1Samlet sett- nivå 4» «1Samlet sett- nivå 5»

2. Datagrunnlag	Observasjoner		Kryss av: «2Samlet sett- nivå 1» «2Samlet sett- nivå 2» «2Samlet sett- nivå 3» «2Samlet sett- nivå 4» «2Samlet sett- nivå 5»
	Intervjuer Elever Lærere		Kryss av: «2Samlet sett- nivå 1» «2Samlet sett- nivå 2» «2Samlet sett- nivå 3» «2Samlet sett- nivå 4» «2Samlet sett- nivå 5»
	Dokumenter		Kryss av: «2Samlet sett- nivå 1» «2Samlet sett- nivå 2» «2Samlet sett- nivå 3» «2Samlet sett- nivå 4» «2Samlet sett- nivå 5»
3. Problemformulering	Observasjoner		Kryss av: «3Samlet sett- nivå 1» «3Samlet sett- nivå 2» «3Samlet sett- nivå 3» «3Samlet sett- nivå 4» «3Samlet sett- nivå 5»
	Intervjuer Elever Lærere		Kryss av: «3Samlet sett- nivå 1» «3Samlet sett- nivå 2» «3Samlet sett- nivå 3» «3Samlet sett- nivå 4» «3Samlet sett- nivå 5»
	Dokumenter		Kryss av: «3Samlet sett- nivå 1» «3Samlet sett- nivå 2» «3Samlet sett- nivå 3» «3Samlet sett- nivå 4» «3Samlet sett- nivå 5»

4. Spesifikk målformulering	Observasjoner		Kryss av: «4Samlet sett- nivå 1» «4Samlet sett- nivå 2» «4Samlet sett- nivå 3» «4Samlet sett- nivå 4» «4Samlet sett- nivå 5»
	Intervjuer Elever Lærere		Kryss av: «4Samlet sett- nivå 1» «4Samlet sett- nivå 2» «4Samlet sett- nivå 3» «4Samlet sett- nivå 4» «4Samlet sett- nivå 5»
	Dokumenter		Kryss av: «4Samlet sett- nivå 1» «4Samlet sett- nivå 2» «4Samlet sett- nivå 3» «4Samlet sett- nivå 4» «4Samlet sett- nivå 5»
5. Analyse av opprettholdende faktorer	Observasjoner		Kryss av: «5Samlet sett- nivå 1» «5Samlet sett- nivå 2» «5Samlet sett- nivå 3» «5Samlet sett- nivå 4» «5Samlet sett- nivå 5»
	Intervjuer Elever Lærere		Kryss av: «5Samlet sett- nivå 1» «5Samlet sett- nivå 2» «5Samlet sett- nivå 3» «5Samlet sett- nivå 4» «5Samlet sett- nivå 5»
	Dokumenter		Kryss av: «5Samlet sett- nivå 1» «5Samlet sett- nivå 2» «5Samlet sett- nivå 3» «5Samlet sett- nivå 4» «5Samlet sett- nivå 5»

6. Valg av tiltak	Observasjoner		Kryss av: «6Samlet sett- nivå 1» «6Samlet sett- nivå 2» «6Samlet sett- nivå 3» «6Samlet sett- nivå 4» «6Samlet sett- nivå 5»
	Intervjuer Elever Lærere		Kryss av: «6Samlet sett- nivå 1» «6Samlet sett- nivå 2» «6Samlet sett- nivå 3» «6Samlet sett- nivå 4» «6Samlet sett- nivå 5»
	Dokumenter		Kryss av: «6Samlet sett- nivå 1» «6Samlet sett- nivå 2» «6Samlet sett- nivå 3» «6Samlet sett- nivå 4» «6Samlet sett- nivå 5»
7. Planlegging og gjennomføring av tiltak	Observasjoner		Kryss av: «7Samlet sett- nivå 1» «7Samlet sett- nivå 2» «7Samlet sett- nivå 3» «7Samlet sett- nivå 4» «7Samlet sett- nivå 5»
	Intervjuer Elever Lærere		Kryss av: «7Samlet sett- nivå 1» «7Samlet sett- nivå 2» «7Samlet sett- nivå 3» «7Samlet sett- nivå 4» «7Samlet sett- nivå 5»
	Dokumenter		Kryss av: «7Samlet sett- nivå 1» «7Samlet sett- nivå 2» «7Samlet sett- nivå 3» «7Samlet sett- nivå 4» «7Samlet sett- nivå 5»

8. Evaluering av implementering og måloppnåelse	Observasjoner		Kryss av: «8Samlet sett- nivå 1» «8Samlet sett- nivå 2» «8Samlet sett- nivå 3» «8Samlet sett- nivå 4» «8Samlet sett- nivå 5»
	Intervjuer Elever Lærere		Kryss av: «8Samlet sett- nivå 1» «8Samlet sett- nivå 2» «8Samlet sett- nivå 3» «8Samlet sett- nivå 4» «8Samlet sett- nivå 5»
	Dokumenter		Kryss av: «8Samlet sett- nivå 1» «8Samlet sett- nivå 2» «8Samlet sett- nivå 3» «8Samlet sett- nivå 4» «8Samlet sett- nivå 5»

