

## 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,

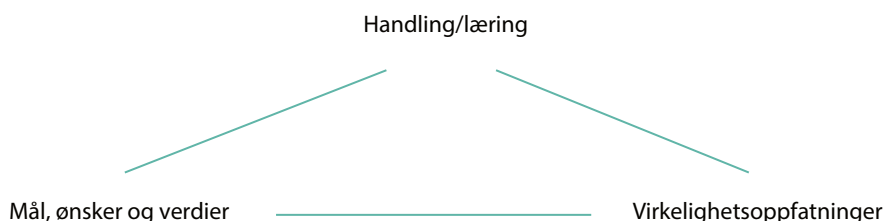
som ønsker å skape mening i sin tilværelse. Elevene har i dette perspektivet meninger og oppfatninger som tilhører dem som selvstendige subjekter, uavhengig av alder, bakgrunn eller kognitive forutsetninger. Deres oppfatninger, ønsker og handlinger må forstås i lys av at de er aktører som mener noe, 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.

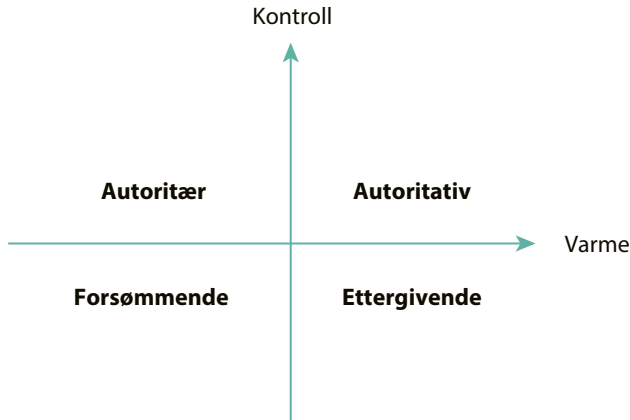
## 2.4 Makt, autoritet og elevmedvirkning

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 gen-

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.

