

KAPITTEL 14

Grunnstrukturer i samhandlingsprosesser knyttet til elevmedvirkning

Robert Mjelde Flatås NLA Høgskolen, Norge

Abstract: The principle of student participation is strong in Norwegian schools and has as an important purpose to give the pupils the opportunity to participate. In the new Education Act, the school's obligation to facilitate student participation will be enshrined in law. There is currently a limited knowledge base on student participation in general. The purpose of the chapter is to examine a veiled pressure on student participation. This is done in connection with the understanding and content of the concept of interaction and the significance this may have for the teacher's practice. An overarching research goal will be to investigate the basic structures 1) agency (having control over one's own life), 2) empowerment (empowering), and 3) interaction (equal relationships) as a basis for understanding student participation in school. In this context, three selected indicators for interaction are highlighted: *reciprocity*, *trust* and *learning along the way*. The study is based on a literature review of the three basic structures and an empirical material consisting of student reflections. A main finding is that teachers and leaders must work with student participation as a concept of interaction, which requires a redefinition of what student participation can be. Student participation is not only about the pupils being able to participate in their own learning, but also about how they are equipped and given the opportunity to participate in the academic and social learning of others. This will require an awareness that student participation is something that will have to be developed, exercised, and trained extensively in the school's learning community.

Keywords: student participation, learning community, interaction, empowerment, agency

Sitering: Flatås, R. M. (2024). Grunnstrukturer i samhandlingsprosesser knyttet til elevmedvirkning. I G.-E. Torgersen, H. Sæverot & L. K. Jermstad (Red.), *Samfunn og samhandling under press: Betydning for pedagogisk praksis og teori* (Kap. 14, s. 221–236). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.227.ch14>

License: CC-BY 4.0

Introduksjon

Opplæringslova § 1-3 understreker at elevene har rett til å medvirke og skal ha medansvar og rett til elevmedvirkning i læringsfellesskapet. Det er også nedfelt i barnekonvensjonens artikkel 12 og i Grunnloven § 104 at alle barn har rett til å si sin mening og bli hørt. Elevmedvirkning baseres på et syn på elever som aktive deltakere. Biesta (2014) omtaler dette som subjektivering ved at den enkelte elev framstår som et selvstendig og deltakende subjekt. Elevens subjektivitet i seg selv blir en viktig premisse for en elevs medvirkning. Men dette skjer ikke uten at man evner å samhandle med hverandre. Det vi vet, er at elevmedvirkning er læringsfremmende (Akey, 2006; Hattie, 2013), og det kan trolig forutsette en annen læringsidentitet enn det som preger mange elever i dag. Læringsidentitet kan forstås som noe som skapes i sosial og faglig samhandling i møte mellom den formelle læringskontekstens forventninger, rammer og tradisjoner slik de kommer til uttrykk på den enkelte skole, og elevenes akademiske forventninger og sosiale væremåte (Gilje, 2022, s. 116). Wortham (2006) karakteriserer denne formen for identitet som en dyp avhengighet mellom faglig og sosial læring.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (heretter LK20) legger vekt på at skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle, og at elevene skal medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet sammen med lærerne hver dag. Videre viser overordnet del til at elevene på skolen skal oppleve demokrati i praksis ved at de skal «erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem» (LK20). I denne sammenheng legges det opp til at elevstemmen blir en viktig faktor hvis man skal lykkes med innføringen av det nye læreplanverket. Dette vil fordre en større bevissthet om elevmedvirkning fra lærerens side. I ny opplæringslov fra høsten 2024 legges det opp til at alle skoleelever får en lovfestet rett til å medvirke i alle skolebeslutninger som gjelder dem. Elevene skal ha rett til å ytre meningene sine fritt og bli hørt, og meningene til elevene skal vektlegges i samsvar med alderen og modningen deres (opplæringslova, 2023, § 10-2). Dette indikerer et større behov for mer kompetanse om hva elevmedvirkning innebærer.

Bae (2006) definerer medvirkning som å gi barn rom, både i fysisk og psykisk forstand, for å uttrykke seg og virke eller handle sammen med andre. En slik fortolkning vil inkludere deltakelse i beslutningsprosesser

ved at medbestemmelse vil inngå som en del av medvirkning. Akey (2006), Dewey (2005) og Stray (2011) viser til elevmedvirkning som graden av deltakelse og egeninteresse en elev viser på skolen. Engasjement i skolearbeid innebærer både atferd (som utholdenhet, innsats, oppmerksomhet) og holdninger (som motivasjon, positive læringsverdier, entusiasme, interesse og stolthet over suksess). Akey får fram at elevmedvirkning også kan sies å handle om ulike verdivalg, noe som kan relateres til det Albert Bandura (1997) omtaler som mestringsforventning (*self-efficacy*). Det dreier seg om en elevs egen tro på at hen gjennom deltakelse kan påvirke og regulere sin egen læring i retning av å mestre og lykkes. Shier (2001) og Hart (1992) beskriver hvordan barns og unges medvirkning kan ses mer på som en prosess enn som et spesifikt prosjekt, og at elevmedvirkning er noe som må modnes hos elever. Disse tilnærmingene viser at elevmedvirkning handler om mer enn valg. Med fagfornyelsen skal lærerne legge til rette for medvirkning i alle fag, og elevene skal ha innflytelse over innholdet i opplæringen. I skolesammenheng kan dermed begrepet «elevmedvirkning» oppleves som diffust, da det kan forstås og praktiseres på ulike måter, og en nyere rapport viser at det per i dag er lite kunnskap om elevmedvirkning spesielt (Faannessen et al., 2022). Dette vil kunne fordre en omdefinering av hva elevmedvirkning kan være.

I engelsk forskningslitteratur brukes ofte begrepene *agency* og *empowerment* i beskrivelser knyttet til det å utvikle aktive mennesker i egen og andres læring (Biesta & Tedder, 2006; Narayan, 2005; OECD, 2019; Samman & Santos, 2009; Sidle, 2019). Flere steder i litteraturen blir det å styrke og utvikle elevers *agency* og *empowerment* sett på som viktig i lys av en samhandlende og sosial prosess (Boyadjieva & Illieva-Trichkova, 2021). Dette kan skape et endringspress i skolen relatert til *samhandling* som fenomen. For å få en utvidet forståelse av elevmedvirkning undersøkes derfor et tilslørt press på begrepet elevmedvirkning i lys av samhandlingsbegrepets forståelse og innhold, og hvilken betydning dette kan ha på lærerens pedagogiske praksis. Man kan videre spørre seg om en slik form for usynlig press kan bidra til å utfordre tradisjonelle forståelser av hva elevmedvirkning egentlig er, og hvilke konsekvenser dette kan ha for pedagogisk teori og praksis. I denne sammenheng løftes tre utvalgte indikatorer for samhandling fram: *gjensidighet*, *tillit* og *underveislæring* (Torgersen & Steiro, 2009). Dette gjøres på bakgrunn av deres felles forståelse for elevmedvirkning knyttet til grunnstrukturene *agency* og *empowerment*. Forsknings spørsmål i denne undersøkelsen lyder dermed som

følger: Hvordan forstå og utøve elevmedvirkning i lys av grunnstrukturene agency, empowerment og samhandling?

Metode

Studien er basert på en litteraturstudie av begrepene agency, empowerment og samhandling (omtalt som grunnstrukturer), og et empirisk materiale bestående av studentrefleksjoner fra 115 lærerstudenter i deres avsluttende år ved masterlærerutdanningen. Grunnstrukturene undersøkes som grunnlag for å forstå elevmedvirkning i skolen. Jeg har ikke lyktes å finne en dekkende norsk oversettelse av agency og empowerment og velger derfor å bruke engelskspråklige betegnelser. Det er benyttet et semantisk teorisyn hvor teorier ikke omhandler fenomener direkte, men i termer av selekterte parametre (Kvernbekk, 2005, s. 60). Disse parametrene er basert på studiens empiri og underliggende teori og forekommer som en slags tolkninger av virkeligheten. Studentrefleksjonene er gjort i forkant av en undervisningsøkt om elevmedvirkning, for slik å se nærmere på hvilke forkunnskaper og betraktninger studenter har om medvirkning. Studentene fikk individuelt i oppgave å skrive kort om hva de legger i begrepet elevmedvirkning. Tekstene er analysert ut fra formålet om å finne ut hva lærerstudenter tenkte om elevmedvirkning før de ble undervist i emnet. Alle refleksjoner er anonymisert ved at studentene ikke skrev navn på refleksjonslappene.

Metoden i en litteraturstudie handler om å søke vitenskapelige originalartikler i relevante databaser og dessuten om å kunne vurdere disse kritisk (Støren, 2013). Tre strukturerte litteratursøk ble gjort i databasen Oria. Søkene ble begrenset til engelsk og nordisk språk og fagfellevurderte artikler i perioden 2015–2022. Inklusjonskriteriet «education and educational research» ble også anvendt i mitt første og andre søk. Søkeordene i mitt første søk var «what is student agency» or «student agency». Litteratursøket ga 184 treff, hvorav åtte vitenskapelige artikler ble inkludert i studien. Søkeordene i mitt andre søk var «what is student empowerment» or «student empowerment». Her ble inklusjonskriteriet «education» og «student empowerment» også brukt. Søket ga 65 treff, hvorav kun fire artikler viste seg å være relevante. Tredje strukturerte litteratursøk ble gjennomført med søkeord «samhandling» or «samhandle», hvor inklusjonskriteriene «samhandling» ble inkludert. Her fikk jeg 20 treff, hvorav én artikkel ble inkludert. I tillegg har jeg brukt noen fagbøker og annen relevant internasjonal litteratur for kort å kunne forklare begrepene i min analyse.

I analysen har jeg brukt både en kvantitativ og en kvalitativ tilnærming. Innenfor den kvantitative analysen ønsket jeg å registrere ord i studenttekstene. Her har jeg blant annet sett etter ord og begreper innenfor de tre grunnstrukturene i samhandlingsprosesser. Videre har jeg utført en kvalitativ innholdsanalyse. Generelt vil kvalitativ innholdsanalyse innebære systematisering av utvalgte tekstsitater, bildeutsnitt eller andre innholdselementer med sikte på å belyse spesifikke problemstillinger (Grønmo, 2016, s. 142). I mitt tilfelle vil det dreie seg om å få innblikk i hvilke holdninger eller verdier som står sentralt i studenttekstene om elevmedvirkning. Gjennom kvalitativ metode vil vi kunne innhente meninger som er «sosialt konstruert av individer i sin livsverden, og denne konstruksjonen og forståelsen av virkeligheten er i stadig endring og utvikling» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 90). En kvalitativ bearbeiding av informasjon preges ofte av forskeren som gjennomfører arbeidet. Tolkning av materialet, å identifisere mønstre og å lese betydningen av dem er helt sentrale deler av den kvalitative forskningsprosessen. Det viktigste redskapet for tolkning er forskeren selv (Malterud, 2003). Metodevalget har sine begrensninger, da jeg ikke kan generalisere basert på mine funn.

Funn og diskusjon

I det følgende presenteres en teoretisk forståelse av de to første grunnstrukturene agency og empowerment i samhandlingsprosesser knyttet til elevmedvirkning. Deretter vil datamaterialet som omhandler lærerstudenters forståelse av elevmedvirkning, bli presentert. Funnene vil bli diskutert i lys av samhandlingsindikatorne gjensidighet, tillit og underveislæring. Til slutt vil begrepet samhandling drøftes, og her vil det bli forsøkt å se etter ulike sammenhenger mellom de ulike strukturene, indikatorne og lærerstudenters forståelse av elevmedvirkning. Sammenhengene vil bli løftet fram og diskutert i lys av et mulig press på pedagogisk praksis for elevmedvirkning.

Agency (å ha kontroll over eget liv)

Agency kan oversettes med «the ability to take action or to choose what action to take» (Agency, u.å.). Det dreier seg om å være agent i eget liv, noe som også blir omtalt mange steder som «human agency» (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 15). Bandura (2006) argumenterer for at «agency refers

to the human capability to influence one's functioning and the course of events by one's actions». Dette kan ses i lys av både det Bolstad (2022) omtaler som «å ha kontroll over eget liv», og det Ryan og Deci (2017) definerer som selvbestemmelse. En person som har stor grad av selvbestemmelse, blir en agent i eget liv, og tanken om at elever skal ha kontroll over eget liv, finner man også indirekte igjen flere steder i LK20. Dette blir beskrevet som en viktig del av en livslang dannelsingsprosess hvor begreper som enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet, deltakelse og livsmestring framheves. Det handler om å se på seg selv som frie, handlende aktører framfor som brikker flyttet hit og dit i et spill man ikke er herre over (Nygård, 2007). Begrepet agency bygger på at mennesket handler intensjonalt, det vil si i tråd med egne mål (Bandura, 2001; Brown, 1997; Helleve et al., 2018). Agency kan derfor forstås som elevers handlekraft, på den måten at de skal ta mer kontroll over egen læring og eget liv.

I engelskspråklig litteratur vises det ofte til viktigheten av «cultivating agency». (Robertson et al., 2020; Vaughn, 2020). *Cultivating* velger jeg å oversette med «å dyrke, utvikle, trene på eller legge til rette for», og denne måten å tenke på får fram viktigheten av å gi elever muligheten til å utvikle agency i klasserommet. Et eksempel kan være å legge til rette for lærestoff basert på elevenes egne interesser. Når læreren lykkes i å knytte forbindelser mellom elevenes livsverden og skolen, slik at skolen innebærer meningsfull læring for elevene, vil det kunne innebære støtte for elevens opplevelse av mening i livet og av livsmestring (Danielsen, 2021, s. 33). Elevens stemme ser dermed ut til å være en viktig del av agency. Cook-Sather (2020) argumenterer for viktigheten av at rektorer og lærere legger til rette for å støtte og fremme elevstemmer på en slik måte i skolehverdagen at agency utvikles. Det handler om å lytte til elevene og forsøke å ta deres forslag og råd på alvor. Samtidig viser mine funn at agency kan ses på som noe mer. Moses et al. (2020) viser hvordan agency kan kobles opp imot selvregulert læring ved blant annet å definere *student agency* som «self-regulated learning in which students become masters of their own learning processes through developing the skills needed to plan, oversee and assess their learning». Selvregulert læring betyr i hvilken grad eleven er metakognitivt motivert, handlende, aktiv og deltakende i sin egen læringsprosess (Zimmermann & Schunk, 2007). Dette fordrer en bevissthet hos læreren om hvordan hen kan støtte elevenes utvikling av selvregulert læring, og derav deres agency i klasserommet. Elever trenger å trene på egen utvikling av agency (Rector-Aranda & Raider-Roth, 2015; Vaughn, 2018). Dette forutsetter da

at læreren må anerkjenne elevens agency og slik dennes rett til å ta beslutninger i eget liv.

Et annet aktuelt funn er hvordan Vaughn (2020) viser til tre dimensjoner ved elevers agency: disposisjon, motivasjon og posisjon. *Disposisjon* handler om hvordan eleven forstår seg selv, sin egen selvoppfatning og hvilke muligheter hen har til å påvirke skolens opplæring. Dimensjonen *motivasjon* dreier seg om elevens overbevisning (*belief*) og hens muligheter til å handle og foreta valg på bakgrunn av denne. Den tredje dimensjonen, *posisjon*, handler om hvordan elevers agency blir utviklet i skolens sosiale fellesskap, og hvordan skolen legger til rette for denne utviklingen på ulike måter. Vaughn får fram gjennom sine tre dimensjoner at agency krever en del av både elever, lærere og læringsmiljøet i klassen, og at de tre dimensjonene må ses opp mot hverandre. Til tross for at begrepet er vanskelig å oversette til norsk, viser mine funn at ord som dialog, meningsfullhet, frihet og selvstendighet blir viktige nøkkelord når man snakker om agency. I fortsettelsen vil jeg peke på begrepet empowerment (myndiggjøring), som kan sies å være nært beslektet med agency.

Empowerment (å gjøre i stand til)

Begrepet empowerment kan oversettes til norsk som myndiggjøring eller brukermedvirkning, hvor det kan forstås på ulike måter. På engelsk kan verbet «empower» oversettes med «to give someone official authority or the freedom to do something» (Empower, u.å.). Selv har jeg valgt å oversette empowerment med «å gjøre i stand til», en oversettelse som kan ses i lys av ordet myndiggjøring. En som er *empowered*, er styrket og ansvarliggjort slik at vedkommende har fått *makt og myndighet* over sin egen tilværelse (Språkrådet, u.å.). Videre kan empowerment beskrives som «an active, participatory process through which individuals, organizations, and communities gain greater control, efficacy, and social justice» (Peterson & Zimmerman, 2004, s. 129). På bakgrunn av dette kan økt kontroll over eget liv også sies å stå sterkt innenfor empowerment. Tangney (2014) bemerker viktigheten av empowerment, mens Askheim og Starrin (2007) viser hvordan ordet forbindes med kraft og styrke, egenskaper som oppfattes som positive.

Verdens helseorganisasjon (WHO, 1998) definerer empowerment innenfor helsefremmende arbeid som «en prosess der mennesker får større kontroll over beslutninger og handlinger som påvirker deres helse» (min overs.).

Denne definisjonen viser til ulike prosesser som kan oversettes med «å gjøre sterk», og den får fram at empowerment bygger på et humanistisk menneskesyn. Et humanistisk menneskesyn innebærer en grunnleggende antakelse om at mennesket under rimelige betingelser vil utvikle evner og ferdigheter som vil sikre overlevelse og et best mulig liv for både individet og fellesskapet (Sørensen et al., 2002). Empowerment dreier seg altså om å styrke både individ og fellesskap, og innenfor litteraturen pekes det ofte på ulike dimensjoner av empowerment (Aujoulat et al., 2007; WHO, 1998). WHO (1998) skiller mellom en individuell dimensjon og en fellesskapsdimensjon. Individuell empowerment refererer først og fremst til individenes evne til å beslutninger og ha kontroll over sitt eget personlige liv. En fellesskaps-empowerment involverer individer som samhandler kollektivt for å få større innflytelse og kontroll over livskvalitet og helse i samfunnet deres. Aujoulat et al. (2007) viser blant annet til viktigheten av samhandling elev-lærer og elev-elev innenfor fellesskapsdimensjonen av empowerment.

Kirk et al. (2016) bruker ord som «creating empowered students», og de skiller i denne sammenheng mellom prosesser som gir elevene kraften som trengs for å kunne dekke deres individuelle behov, men også for å jobbe sammen med andre for slik å kunne oppnå kollektive mål. Et annet funn er hentet fra Starkey (2019), som viser til empowerment og agency som én av tre dimensjoner for å definere elevaktiv læring. Innenfor denne dimensjonen blir empowerment sett på som nødvendig for å utvikle elev-ers agency. Starkey understreker viktigheten av å gi elever muligheten til å være aktive deltakere for slik å kunne bidra til å utvikle deres følelse av tilhørighet og kontroll. Til tross for at empowerment kan anvendes og forstås på ulike måter, viser litteraturen at empowerment forutsetter en tydelig myndiggjøring av eleven som individ, men også en myndiggjøring av elevene i fellesskap. Elever som er «empowered», kan sies å stå på egne ben, men at de samtidig er i stand til å samhandle aktivt med andre mennesker.

Lærerstudenters forståelse av elevmedvirkning

Ord som ble nevnt flest ganger av studenter da de fikk spørsmålet om hva de legger i begrepet elevmedvirkning, var å bli hørt (60), å påvirke (45), å være deltakende eller delaktig (39), å være med på å bestemme eller å ha en stemme (32) og å bli sett (20). Videre er det flere som uttrykker viktigheten av å anerkjenne elevenes ideer og tanker (19), av å lytte til dem (16), gi elevene ansvar som de kan vokse på (13), og vise respekt for deres meninger (12).

Flere utdypet ellers samarbeidet mellom elev og lærer som viktig for å kunne få til elevmedvirkning i praksis. Det ble også pekt på verdien av å gi den enkelte elev følelsen av å bli inkludert i egen skolehverdag og av å ta hensyn til den enkeltes interesser.

Studentenes beskrivelser av hvordan de forstår begrepet elevmedvirkning, kan forstås som en vektlegging av å dekke elevenes individuelle behov, som å sikre at den enkelte blir hørt og sett av læreren. Mine gjennomgående funn viser at studentene ser på medvirkning som noe individrettet knyttet til den enkelte elevs rett til å påvirke og bli hørt. I studentenes svar merkes også en særlig vektlegging av dialogen mellom lærer og elev for å legge til rette for elevmedvirkning. Her ble det særlig pekt på verdien av å la elevene medvirke til undervisningsplanlegging. Slik peker de på gode lærer-elev-relasjoner som en sentral faktor i utøving av elevmedvirkning. Læreren er ikke lenger bare den som lærer bort, men en som selv lærer i dialog med elevene (Freire, 1974, s. 55).

Jeg finner få studentsvar som knytter elevmedvirkning opp mot et felle-skapsperspektiv hvor elevene bygger på likeverdige relasjoner seg imellom og er i stand til å medvirke sammen i egen elevgruppe. Dette kan tyde på at dagens lærerstudenter har en bevissthet om elevmedvirkning som en tydelig myndiggjøring av eleven som individ, men de mangler en bevissthet om at medvirkning også forutsetter en myndiggjøring av elevene i det fellesskapet de er en del av.

Samhandling (likeverdige relasjoner)

Det er økende oppmerksomhet på samhandling i utdanningssektoren, hvor også elevene skal utvikle samhandlingskompetanse. Torgersen og Steiro (2009) skiller samhandling fra samarbeid, blant annet ved at det i samhandling bygges og utvikles felles forståelse med ulik kompetanse og forståelse gjennom underveislæring. Til tross for at det er et asymmetrisk forhold mellom lærer og elev, vil det også foregå samhandling mellom dem. Samhandling kan da sies å bygge på likeverdige relasjoner mellom læreren og eleven når de samhandler. Dehlin og Jones (2022) omtaler dette som samskapt læring, en form for medvirkning som binder elever og voksne sammen som likeverdige læringspartnere. Dette fordrer lærere som er bevisst på hvordan de skaper likeverd framfor likhet i relasjoner. Læreren må forstå elevens behov for å være myndiggjort (empowered) i lys av egen elevrolle. LK20s vektlegging av elevmedvirkning krever dermed

både en ny elevrolle og en ny lærerrolle. Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 232) peker på *den aktive læringsrollen*, en rolle som krever autonomistøttende undervisning, opplæring i selvregulering, at elevene har noen grad av medbestemmelse, og at de oppmuntres til å ta initiativ og til å ta selvstendige valg. Aktiv samhandling blir da en forutsetning for at læring og utvikling skal finne sted.

Samhandling forutsetter en viss grad av gjensidighet mellom aktørene, det vil si at de oppfatter seg som faktiske deltakere (Noack & Tjora, 2018). Torgersen og Steiro (2009, s. 154) uttrykker hvordan samhandling inkluderer en bevissthet om relasjonene og om aktørenes gjensidige utvikling, utveksling og læring. Lærer og elev vil dermed kunne samhandle til tross for det asymmetriske forholdet mellom dem. Furnes og Sæverot (2022) legger til grunn tillit og inkludering som viktige faktorer for å lykkes med samhandling. At god tillit skaper samhandling, fordrer at lærere anerkjenner og hjelper elever til myndiggjøring og mestring (empowerment) for slik å kunne utvikle egen agency (retten til å ta beslutninger i eget liv). Hva tillit gjør i relasjoner, bygger på hva tillitsgiverne gjør, nemlig å overlate noe til andres varetekt i god tro (Grimen, 2008, s. 197). Det er videre lett for at der tillit mangler, der overtar kontrollen. Samhandlingsbegrepet kan videre knyttes til læring underveis i hendelser og aktivitet. Underveislæring betyr at deltakerne lærer av hverandre i og under samhandlingsprosessen, slik at mestring oppnås i fellesskap (Steiro & Torgersen, 2015, s. 225). Ved at LK20 tydelig uttrykker at «elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag», fremmes betydningen av å skape et inkluderende og involverende fellesskap. En viktig del av skolens inkluderingsarbeid blir da å øke elevenes agency og empowerment i skolen på en slik måte at fellesskapet også blir et viktig utgangspunkt for å utvikle elevmedvirkning. Steiro og Torgersen (2015) peker på hvordan underveislæring innebærer ikke bare å være kjent med egen kompetanse, men at man også må bygge på andres kompetanse og unikhet underveis i samhandlingsprosessen. Elev og lærer må være bevisst på denne prosessen, hvor underveislæring og samhandling kan ses på som gjensidig avhengig av hverandre.

Press og betydning for pedagogisk praksis

Vi lever i en tid hvor selve læringsorganiseringen i skolen kan være under press, ikke minst med tanke på hvordan å forstå og legge til rette for

elevmedvirkning ut fra dagens læreplanverk og ny opplæringslov. Dette presset kan utfordre lærerens og elevens forestillinger for god elevmedvirkning som grunnlag for demokratiopplæring i skolen. Det eksisterer i dag ulike forståelser av hva elevmedvirkning er, og av hvorfor det er viktig (Faannessen et al., 2022). Ved at det uttrykkes fra statlig hold at ny opplæringslov går inn for å styrke elevrettighetene ytterligere, kan det føre til opplevelsen av et tilsørt press (se kapittel 1 i denne antologien). Dette presset kan være vanskelig å identifisere presist, men det vil kunne ha betydning for pedagogisk praksis ved at deltakere blir presset til å handle ut fra en begrenset forståelse av elevmedvirkning. Det skaper sperrer for tillit under samhandling, og involvering og engasjement uteblir i samhandlingsprosesser (se kapittel 2 i denne antologien). Et press knyttet til det å styrke elevenes rett til medvirkning, kan bli, som lærerstudentundersøkelsen viser, at man bare får en bevissthet om medvirkning som en tydelig myndiggjøring av eleven som individ (individuell empowerment). Både elever og lærere kan da oppleve et økende forventningspress om å få til best mulige medvirkningsprosesser slik at den enkelte elev skal bli hørt mer, for eksempel gjennom bruk av konkrete metoder. Skolene vil da mangle bevisstheten om at medvirkning også forutsetter en myndiggjøring av elevene i det klassefelleskapet de er en del av.

Ree (2021) skiller mellom medvirkning formulert som en juridisk rettighet og medvirkning som et pedagogisk fellesskapsanliggende. En form for indre press kan føre til at skolen bare ivaretar medvirkning som en rettighet, der barn har rett til å bli hørt og lyttet til. Da vil man, som Ree (2021) er inne på, ikke ivareta medvirkning som et pedagogisk fellesskapsanliggende, hvor tilhørighet og det å leve som menneske i en verden som er delt med andre, er sentralt. Dette kan ses i sammenheng med det Kemmis (2012) uttrykker som pedagogikk for det som er godt for individet (i relasjon til individet), versus pedagogikk for det som er godt for menneskeheten (i relasjon til verden). Denne nyanseringen får fram hvordan medvirkning ikke bare handler om å ta ansvar for seg selv, men også om å ta ansvar for det læringsfellesskapet man tilhører. Dette kan ses i sammenheng med det Tveit (2023, s. 56) omtaler som elevens rett og plikt til å delta i demokratiske prosesser i skolen. Skolen skal være et sted der barn og unge opplever demokrati i praksis, noe som også understrekes i læreplanverket LK20. Spørsmålet blir hvordan man kan ivareta elevmedvirkning som både et individuelt anliggende og et fellesskapsanliggende, for slik å sikre god balanse mellom disse to tilnærmingene.

Ved at samhandlingsindikatorer som gjensidighet, tillit og underveislæring knyttes opp mot agency og empowerment, vil det lettere kunne føre til en forståelse av elevmedvirkning som en samhandlingsprosess hvor man får medvirke i egen og andres faglige og sosiale læring. Elevmedvirkning blir da noe som skapes i sosial og faglig samhandling, og som kan ses i sammenheng med det Gilje (2022) omtaler som en elevs læringsidentitet. Elevmedvirkning blir da til noe mer enn bare et virkemiddel for å fremme elevaktive stemmer. Det handler om å gjøre elevene i stand til å utvikle de nevnte grunnstrukturene på en slik måte at de gis muligheter til å trene på egen medvirkningsutvikling sammen med andre. På den måten vil også intensjonene rundt inkluderende læringsfelleskap i LK20 lettere kunne realiseres med tanke på hvordan inkludering innebærer at man klarer å inkludere «den andre» (Habermas et al., 2005). Et videre anliggende blir at lærere og ledere sammen må jobbe med elevmedvirkning som et samhandlingsbegrep, noe som fordrer en omdefinering av hva elevmedvirkning kan være. Det bør videre innarbeides en skolekultur for refleksjon og underveislæring rundt det å forstå begrepet elevmedvirkning, gjerne sett i lys av dobbeltkretslæring (Argyris & Schön, 1978).

Et annet anliggende blir å jobbe for trygge relasjoner i klasserommet, for slik å kunne etablere likeverdige «partnerskap» mellom lærer og elev. Denne formen for ansvarliggjøring av eleven kan utfordre hvordan læreren tenker om det å oppfordre eleven til å uttrykke egne ønsker, ideer og følelser. Dette krever en bevissthet framover om at læreren ikke kan styrke elevmedvirkningen i en elevgruppe alene. En løsning kan være å koble arbeidet med elevmedvirkning og selvregulert læring tettere sammen ved å hjelpe elevene med å utvikle egen handlekraft og autonomi overfor seg selv og andre. Elevmedvirkning blir igjen til noe mye mer enn bare å gi elevene ulike valg. Det viktigste i å utvikle en elevs medvirkningsforståelse blir da å legge til rette for at eleven kan eie og bli engasjert i egen og andres læring, og for at det skal kunne skje, må eleven oppleve å bli sett på som et deltakende individ. Dette forutsetter at læreren vet og anerkjenner at medvirkning handler om noe relasjonelt, gjerne omtalt som livskvalitet (*well-being*). Det dreier seg om å se på dette som en prosess av et gjensidig samvirke mellom mennesker (Carlquist, 2015, s. 7). Skal elevene kunne være i stand til å delta og medvirke i eget liv, forutsetter det at læreren gir rom for deres muligheter til å medvirke og samhandle i et trygt læringsfelleskap. Skolens evne til å skape et godt og samhandlende læringsfelleskap blir derfor helt avgjørende for elevenes muligheter til å kunne medvirke.

Hovedfunn og veien videre

Med bakgrunn i denne studien har jeg undersøkt hvordan man kan forstå og utøve elevmedvirkning i lys av grunnstrukturene agency, empowerment og samhandling. De tre begrepene kan ses på som viktige å ha med seg som et grunnlag for å arbeide med og forstå elevmedvirkning. Det handler om å dempe et mulig tilslørt press under samhandling ved at lærere og elever handler ut fra en begrenset forståelse av hva elevmedvirkning kan være. Studien understreker at elevmedvirkning er mer enn elevaktivitet, og at den enkelte elevstemme skal høres. LK20 krever en ny elevrolle hvor elevene er aktive i egen og andres læringsprosess. Å utvikle elevers medvirkning fordrer en forståelse fra læreren at hen må utvikle deres empowerment og agency. Dette må skje innenfor en forståelse av samhandling hvor elevene gis økt kontroll og myndighet over eget liv gjennom et fellesskap basert på tillit, gjensidighet og underveislæring. En viktig premisse blir at elevers medvirkning er noe som vil måtte utvikles, utøves og trenes mye på gjennom ulike nivåer i skolens fellesskap. Det er behov for videre forskning som kan utvide elevers og læreres forståelse om elevmedvirkning.

Forfatterbiografi

Robert Mjelde Flatås er ansatt som førstelektor i pedagogikk ved NLA Høgskolen i Bergen. Hans forskningsinteresser er å begripe om begreper i eksisterende læreplanverk, vurdering som læring og ulike måter å tilrettelegge for god og effektiv undervisning på.

Referanser

- Agency. (2022, 6. oktober). I *Cambridge Dictionary*. Hentet fra <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/agency>
- Akey, T. M. (2006). *School context, student attitudes and behavior, and academic achievement: An exploratory analysis* (Rapport). MDRC. <https://eric.ed.gov/?id=ED489760>
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison-Wesley.
- Askheim, O. P. & Starrin, B. (2007). *Empowerment i teori og praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Aujoulat, I., d'Hoore, W. & Deccache, A. (2007). Patient empowerment in theory and practice: Polysemy or cacaphony. *Patient Education and Counseling*, 66(1), 13–20. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2006.09.008>
- Bae, B. (2006). Perspektiver på barns medvirkning i barnehage. I B. Bae, B. J. Eide, N. Winger & A. E. Kristoffersen (Red.), *Temahefte om barns medvirkning*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdfv/300463-temahefte_om_barns_medvirkning.pdf

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Barne- og familiedepartementet. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter* (Brosjyre). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/fns-barnekonvensjon/id88078/>
- Biesta, G. J. J. & Tedder, M. (2006). *How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement* [Working paper 5]. https://www.researchgate.net/publication/228644383_How_is_agency_possible_Towards_an_ecological_understanding_of_agency-as-achievement
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Bolstad, B. (2022, 14. januar). Begrepsavklaring. *FIKS – forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen*. <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/elevmedvirkning/Begrepsavklaring/index.html>
- Boydadjieva, P. & Illieva-Trichkova, P. (2021). *Adult education as empowerment: Re-imagining lifelong learning through the capability approach, recognition theory and common goods perspective*. Springer Nature.
- Brown, A. L. (1997). Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist*, 52(4), 399–413. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.4.399>
- Carlquist, E. (2015). *Well-being på norsk*. Helsedirektoratet. https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/well-being-pa-norsk/Well-being%20p%C3%A5%20norsk.pdf/_attachment/inline/46a66c5f-e872-4e52-96b5-4ae1c95c5d23:488beb667da23e74e06e64a4e800417c2f205c90/Well-being%20p%C3%A5%20norsk.pdf
- Cook-Sather, A. (2020) Student voice across contexts: Fostering student agency in today's schools. *Theory Into Practice*, 59(2), 182–191. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1705091>
- Danielsen, A. G. (2021). *Lærerens arbeid med livsmestring*. Fagbokforlaget.
- Dehlin, E. & Jones, M.-A. (2022). *Elevmedvirkning og samskapt læring*. Fagbokforlaget.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og utdanning*. Klim.
- Empower. (2022, 8. november). *I Cambridge Dictionary*. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/empower>
- Faannessen, M., Meltevik, S., Burkeland, I., Simonsen, M. F., Nordahl, B. & Stiberg-Jamt, R. (2022). *Elevmedvirkning: FoU om hvordan elevmedvirkning kan styrkes i norske skoler i tråd med nytt læreplanverk* (Rapport). <https://www.ks.no/contentassets/a493533676044e4c804ddd0637e3112f/FoU-elevmedvirkning.pdf>
- Freire, P. (1974). *De undertryktes pedagogikk*. Gyldendal.
- Furnes, G. H. & Sæverot, H. (2022). Tverrsektoriell samhandling i forskning. En pedagogikkvitenskapelig diskusjon av en casestudie. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 106(2), 159–172. <https://doi.org/10.18261/npt.106.2.7>
- Gilje, Ø. (2022). *Læringsidentitet: Elevmedvirkning i den digitale skolen*. Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og tillit. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 197–215). Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Habermas, J., Cronin, C. & De Greiff, P. (Red.). (2005). *The inclusion of the other: Studies in political theory*. Polity Press.
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Innocenti Essays nr. 4. <https://www.unicef-irc.org/publications/100-childrens-participation-from-tokenism-to-citizenship.html>
- Hattie, J. A. C. (2013). *Synlig læring*. Cappelen Damm Akademisk.

- Helleve, I., Ulvik, M. & Smith, K. (2018). «Det handler om å finne sin egen form»: Læreres profesjonelle handlingsrom – hvordan det blir forstått og utnyttet. *Acta Didactica Norge*, 12(1), Art. 1, 22. <https://doi.org/10.5617/adno.4794>
- Kemmis, S. (2012). Researching educational praxis: Spectator and participant perspectives. *British Educational Research Journal*, 38(6), 885–905. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.588316>
- Kirk, C. M., Lewis, R. K., Brown, K., Karibo, B. & Park, E. (2016). The power of student empowerment: Measuring classroom predictors and individual indicators. *Journal of Educational Research*, 109(6), 589–595. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.1002880>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse*. Fagbokforlaget.
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Universitetsforlaget.
- Moses, L., Rylak, D., Reader, T., Hertz, C. & Ogden, M. (2020). Educators' perspectives on supporting student agency. *Theory Into Practice*, 59(2), 213–222. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1705106>
- Narayan, D. (2005). *Measuring empowerment: Cross disciplinary perspectives*. World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/960161468175149824/Measuring-empowerment-cross-disciplinary-perspectives>
- Noack, T. & Tjora, A. (2018, 21. november). Samhandling. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/samhandling>
- Språkrådet. (u.å.). *Empowerment*. Hentet 8. november 2022 fra <https://www.sprakradet.no/svardatabase/sporsmal-og-svar/empowerment/>
- Nygård, R. (2007). *Aktør eller brikke: Søkelys på menneskets selvforståelse*. Cappelen Akademisk.
- OECD. (2019). *Conceptual learning framework. Student agency for 2030*. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf
- Opplæringslova. (2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (LOV-2023-06-09-20)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30?q=oppl%C3%A6ringslov>
- Peterson, N. A. & Zimmerman M. A. (2004). Beyond the individual: Toward a nomological network of organizational empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 34(1–2), 129–145. <https://doi.org/10.1023/b:ajcp.0000040151.77047.58>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rector-Aranda, A. & Raider-Roth, M. (2015). «I finally felt like I had power»: Student agency and voice in an online and classroom-based role-play simulation. *Research in Learning Technology*, 23. <https://doi.org/10.3402/rlt.v23.25569>
- Ree, M. (2021). Hva er problemet med at medvirkning er individorientert? – medvirkning som en juridisk rettighet og som et pedagogisk fellesskapsanliggende. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 39(1). <https://doi.org/10.5324/barn.v39i1.4033>
- Robertson, D. A., Padesky, L. B. & Brock, C. H. (2020). Cultivating student agency through teachers' professional learning. *Theory Into Practice*, 59(2), 192–201. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1705090>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Samman, E. & Santos, M. E. (2009). *Agency and empowerment: A review of concepts, indicators and empirical evidence* [Working paper]. University of Oxford.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children and Society*, 15(2), 107–117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>

- Side, A. A. (2019). *Action on agency: A theoretical framework for defining and operationalizing agency in girls' life skills programs* [Paper nr. 313]. https://gencen.isp.msu.edu/files/9315/6294/0410/WP313_Final.pdf
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Starkey, L. (2019). Three dimensions of student-centred education: A framework for policy and practice. *Critical Studies in Education*, 60(3), 375–390. <https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1281829>
- Steiro, T. J. & Torgersen, G.-E. (2015). Samhandling og underveislæring i møte med det uforutsette. I G.-E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 224–231). Fagbokforlaget.
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Fagbokforlaget.
- Støren, I. (2013). *Bare søk! Praktisk veiledning i å skrive litteraturstudier*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sørensen, M., Graff-Iversen, S. Haugstvedt, K.-T., Enger-Karlsen, T., Narum, I. G. & Nybø, A. (2002). «Empowerment» i helsefremmende arbeid. *Tidsskrift for Den norske Lægeforening*, 122(24), 2379–2383. <https://tidsskriftet.no/2002/10/kronikk/empowerment-i-helsefremmende-arbeid>
- Tangney, S. (2014). Student-centred learning: A humanist perspective. *Teaching in Higher Education*, 19(3), 266–275. <https://doi.org/10.1080/13562517.2013.860099>
- Torgersen, G.-E. & Sæverot, H. (Red.) (2024). *Ny samhandlingsteori. Press på samhandlingsbegrepet og betydning for pedagogisk praksis og teori*. Cappelen Damm.
- Torgersen, G.-E. & Steiro, T. J. (2009). *Ledelse, samhandling og opplæring i fleksible organisasjoner*. Læringsforlaget.
- Tveit, A. D. (2023). *Elevers deltakelse og medvirkning – i samtaler med lærer og foresatte om individuell opplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Vaughn, M. (2018). Making sense of student agency in the early grades. *Phi Delta Kappan*, 99(7), 62–66. <https://doi.org/10.1177/0031721718767864>
- Vaughn, M. (2020). What is student agency and why is it needed now more than ever? *Theory Into Practice*, 59(2), 109–118. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702393>
- Verdens helseorganisasjon (WHO). (1998, 16. juni). *Health promotion glossary*. <https://www.who.int/publications/i/item/WHO-HPR-HEP-98.1>
- Wortham, S. (2006). *Learning identity: The joint emergence of social identification and academic learning*. Cambridge University Press.
- Zimmermann, B. J. & Schunk, D. H. (2007). Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. I D. H. Schunk & B. J. Zimmermann (Red.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203831076>